

Fórmulas de tratamiento y consignas en el nivel secundario en español bonaerense: Un espacio para la reflexión sobre la lengua.

Antonela Dambrosio.

Cita:

Antonela Dambrosio (2022). *Fórmulas de tratamiento y consignas en el nivel secundario en español bonaerense: Un espacio para la reflexión sobre la lengua*. *Signos. Estudios de Lingüística*, 55 (108), 386-416.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/36>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm4X/6Da>



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>.



Fórmulas de tratamiento y consignas en el nivel secundario en español bonaerense: Un espacio para la reflexión sobre la lengua

Forms of address and teacher prompts in secondary school in Buenos Aires Spanish: An opportunity to reflect on language use

Antonela G. Dambrosio

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR
ARGENTINA

antogedam@gmail.com

Recibido: 25-V-2020 / **Aceptado:** 20-XII-2021

DOI: 10.4067/S0718-09342022000100386

Resumen

El presente artículo analiza el lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento dentro del conjunto de modos de interpelación en consignas del nivel secundario en Argentina. Atendemos particularmente a las formas de segunda persona singular que conforman el subsistema pronominal de tratamientos del español bonaerense -'vos', ('tú') y 'usted' (Rigatuso, 2011, 2015, 2019)- y consideramos la potencial vinculación entre las elecciones de los docentes y sus percepciones de los rasgos de la variedad en cuestión. Estudios previos en que hemos abordado el fenómeno en el marco de otros niveles educativos han dado cuenta de que la opción por las distintas formas de apelación en las consignas resulta de una decisión de los docentes de propiciar determinados tipos de vínculos con los alumnos, decisión en la que inciden factores de índole diversa. Asimismo, los resultados subrayan la importancia de poner en relación el estudio de los usos reales con el de las actitudes de los docentes, ya que permite observar el grado de reflexión metalingüística en torno a cuestiones de la naturaleza examinada en este trabajo. El estudio forma parte de una investigación desarrollada desde un enfoque sociolingüístico amplio (Gumperz, 2001; Tannen, 1994) que incorpora aportes de la Pragmática Sociocultural (Bravo & Briz, 2004) y del Análisis del Discurso Instrucciona (Silvestri, 1995) e Institucional (Drew & Sorjonen, 2000). Para la conformación del corpus, trabajamos con la técnica de participante-observador en interacciones áulicas en instituciones educativas en la comunidad de Bahía Blanca y con la realización de entrevistas a docentes.

Palabras Clave: Fórmulas de tratamiento, consignas, nivel secundario, actitudes lingüísticas, español bonaerense.

Abstract

This article aims to analyze the place of forms of address within the set of ways to address students in teacher prompts in secondary school in Argentina. It focuses specifically on the second person forms that constitute the pronominal treatment subsystem of the Spanish of Buenos Aires -*vos*, (*tú*) and *usted*- and it considers the potential link between teachers' choices and their perceptions about the distinctive features of this linguistic variety. Previous studies which have examined this issue in other educational levels have shown that the choice of different ways to address students in prompts results from a decision from teachers to promote certain types of bonds with students, a decision affected by several factors. The results also emphasize the importance of the study of these phenomena as well as teachers' attitudes since they allow us to observe the degree of metalinguistic reflection. The research is developed from a broad sociolinguistic approach (Gumperz, 2001; Tannen, 1994) in which we incorporate contributions from Sociocultural Pragmatics (Bravo & Briz, 2004) and Instructional (Silvestri, 1995) and Institutional Discourse Analysis (Drew & Sorjonen, 2000). In addition, data was collected with the participant observer technique in classroom interactions in educational institutions in Bahía Blanca city and on semistructured interviews with teachers.

Key Words: Forms of address, teacher prompts, secondary school, linguistic attitudes, Buenos Aires Spanish.

INTRODUCCIÓN

Como uno de los fenómenos más dinamizantes en las interacciones en distintos dominios e indicador de distancia social entre los hablantes, el sistema de fórmulas de tratamiento constituye una de las manifestaciones fundamentales y definitorias de la realidad lingüística del español en América, a la vez que un foco particular de interés sociolingüístico, pragmático y discursivo (Rigatuso, 2007).

Tal como señala Rigatuso en sus diversos estudios sobre el tema (Rigatuso, 1992, 2005, 2011, 2017, 2019, entre otros) desde mediados del siglo XIX, el sistema de tratamientos del español bonaerense experimenta un marcado proceso de reestructuración de sus pautas interaccionales, caracterizado por una tendencia creciente hacia un acortamiento de la distancia social dada por usos recíprocos y de confianza en lugar de otros asimétricos y de respeto en distintos dominios de producción (Rigatuso, 2017, 2019). En el aspecto pronominal, esta renovación en el sistema ha implicado un avance de la fórmula de tratamiento de segunda persona 'vos' sobre 'tú' -en el plano gramatical- y de 'vos' sobre el formal 'usted', en el plano pragmático. Por su parte, el subsistema actual de las formas nominales se caracteriza por la inclusión de formas más modernas, coloquiales e informales (Rigatuso, 2019).

En el ámbito educativo, el estudio de las fórmulas de tratamiento, concretamente en el género de las consignas, constituye una valiosa herramienta para la reflexión

sobre la práctica docente. En efecto, en las consignas, entendidas como textos orales y escritos de carácter instruccional y prescriptivo y con intencionalidad pedagógica, las fórmulas de tratamiento forman parte del conjunto de los diferentes modos en que los docentes pueden interpelar a sus alumnos. Así, tomando en consideración el mencionado proceso de reestructuración en las pautas interaccionales del español bonaerense (Rigatuso, 2007, 2011, 2017) y el avance de ‘vos’ sobre ‘tú’ (Fontanella de Weinberg, 1992, 1999; Carricaburo, 1999) resulta importante analizar cuál es el lugar que ocupan las formas de segunda persona singular dentro de la variedad de opciones de formulación de consignas.

En este sentido, en nuestra investigación pretendemos examinar la dinámica de las fórmulas de tratamiento en las consignas de los diferentes niveles educativos del sistema argentino en relación con el conjunto de formas de apelación al destinatario que intervienen en la producción de este tipo de discurso, atendiendo a la modalidad oral y escrita de su realización y a las variables sociodemográficas y contextuales que determinan su elección. Al mismo tiempo, nos proponemos relevar las actitudes de los docentes en relación con el empleo de pronombres de segunda persona singular en la práctica discursiva de la formulación de consignas, poniéndolas en relación con los usos observados. Asimismo, procuramos indagar el modo en el que, en la producción de consignas en cada nivel educativo, las elecciones pronominales y nominales contribuyen a la construcción del estilo comunicativo (Tannen, 1994) de los docentes en el vínculo interpersonal construido con los alumnos.

En este contexto, tal como se anticipó, nuestro foco particular de interés está puesto en el sistema de tratamientos pronominales para la segunda persona del singular en español bonaerense. Esta decisión se fundamenta en el hecho de que las consignas constituyen un tipo de producción discursiva en la que no se verifica aún la generalización de la forma ‘vos’ (Rigatuso, 2011, 2017), o en la que se evidencia incluso su deliberada elusión, principalmente en su modalidad escrita (Moure, 2004; Tosi, 2018; García Negroni & Ramírez Gelbes, 2010; López García, 2015) a pesar de ser una forma extendida en todos los dominios sociales dentro de la referida variedad dialectal. Nos interesa relevar, entonces, por un lado, en el plano gramatical, en qué medida se registra el uso del pronombre ‘vos’ en lugar de ‘tú’ en la construcción de consignas, y por otro -en el plano pragmático- abordar el lugar ocupado por el uso del pronombre de confianza ‘vos’ en relación con el ‘usted’ en este género escolar.

La hipótesis que guía esta investigación sostiene que en las elecciones lingüísticas que realizan los docentes hablantes de español bonaerense dentro del conjunto de los modos de interpelación al destinatario para construir discursivamente consignas operan las siguientes variables: (a) la edad de los alumnos de los distintos niveles; (b) la tradición discursiva del género en el ámbito educativo y en cada nivel en particular; (c) las actitudes de los docentes frente al problema de la lengua y, específicamente, frente a los rasgos identitarios del español bonaerense; (d) estrategias de construcción de la

identidad institucional asociada al rol docente; y (e) el tipo de relación que estos desean priorizar en los intercambios comunicativos que tienen lugar en la interacción áulica.

En el presente artículo presentaremos los resultados obtenidos en uno de los niveles de enseñanza abordados -el secundario- atendiendo, como anticipamos, a los usos registrados y a las percepciones de los docentes en torno a las fórmulas de tratamiento de segunda persona en el marco de la elaboración de consignas. Pretendemos, al mismo tiempo, evidenciar potenciales espacios de reflexión y de fortalecimiento de la conciencia lingüística en la profesión docente.

1. Marco teórico

El presente estudio se inscribe en una investigación en marcha enmarcada dentro de un enfoque sociolingüístico amplio, que integra aportes de distintas perspectivas. En primer lugar, adscribimos a los lineamientos de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982, 2001; Tannen, 1994), que considera la construcción y negociación de las identidades de los hablantes en la interacción, y se interesa particularmente por las formas naturales de habla que tienen lugar en diversos ámbitos de la vida cotidiana de las personas, atendiendo a la incidencia de factores sociales y contextuales en las estrategias discursivas empleadas por los hablantes en distintos marcos. Una noción fundamental dentro del marco de la Sociolingüística Interaccional es la de ‘estilo comunicativo’. Este es 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). Estos rasgos comprenden diferentes niveles de lengua y diversos fenómenos discursivos, que plasman en estrategias comunicativas y se adecuan a los diferentes contextos” (Rigatuso, 2015: 1441).

En nuestro estudio, nos interesa particularmente el estilo comunicativo propiciado por los docentes en la interacción áulica en el contexto de los distintos niveles educativos.

Incorporamos, además, a nuestra perspectiva, las nociones de ‘focalización/desfocalización’ (Haverkate, 1994), empleadas en los estudios de cortesía. La primera es entendida como una “estrategia referencial que pone de relieve la identidad o el papel social del hablante o interlocutor” (Haverkate, 1994: 216), y la segunda como “una táctica de distanciamiento manejada por el hablante para reducir o minimizar su propio papel o el del oyente en lo descrito” (Haverkate, 1994: 131). Dentro de las estrategias de desfocalización resultan de particular interés para nuestra investigación

las que implican una modificación de la coordenada de persona del centro deíctico, como así también las que incluyen modificaciones de la coordenada de tiempo del centro deíctico (Haverkate, 1994) en la formulación de consignas. En relación con esta línea de estudios de cortesía, adscribimos, a su vez, a los lineamientos de la Pragmática Sociocultural (Bravo & Briz, 2004), enfoque del que destacamos la consideración del uso situado de los recursos comunicativos en contextos concretos. Integramos, así, los conceptos de ‘intensificación’ y ‘atenuación’. La ‘intensificación’ es entendida como:

“un procedimiento comunicativo por el que los interlocutores manipulan la expresión lingüística y/o su significado para producir efectos intencionados en alguno de los elementos del proceso de comunicación” (Albelda Marco, 2004: 282).

Tiene la finalidad de lograr algún tipo de impacto en el receptor, un efecto social particular en el interlocutor (*ibidem*). Por su parte, la ‘atenuación’ es una categoría pragmática que consiste en minorar, debilitar la acción e intención o el efecto que nuestras intervenciones puedan tener en la interacción.

Desde esta misma perspectiva, tomamos en consideración los aportes de Bravo (1999), quien plantea que existen dos necesidades humanas relacionadas con el concepto de ‘imagen’: 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, 2004: 106).

Por otra parte, incluimos en nuestro marco teórico aportaciones del Análisis del Discurso, fundamentalmente en sus vertientes Instruccional (Silvestri, 1995) e Institucional (Drew & Sorjonen, 2000; Prego Vázquez, 2007). En lo atinente a la primera vertiente, adscribimos a la propuesta de Silvestri (1995). Sus aportes en relación con el discurso instruccional son fundamentales para nuestra definición de consignas y la de sus rasgos característicos. Respecto del Análisis del Discurso Institucional (Drew & Sorjonen, 2000), reviste importancia para nuestro trabajo su potencial para analizar el modo en que las personas utilizan el lenguaje para llevar adelante sus prácticas y actividades particulares asociadas al contexto institucional en que se insertan –en nuestro caso, el ámbito educativo– y su vinculación con la orientación dada por los docentes hacia sus roles e identidad institucional construidas en la interacción áulica. En este contexto, operamos con el concepto de estilos de ‘personalización’/ ‘despersonalización’ (Prego Vázquez, 2007). El primero es caracterizado por el uso de recursos lingüísticos mediante los que los miembros de una institución establecen alianzas afiliativas con otros hablantes externos a ella. En el marco del segundo estilo se establece una relación distante y asimétrica entre los participantes.

Para el estudio específico del discurso de las consignas seguimos en nuestro abordaje a Zakhartchouk (2000), Riestra (2004) y Condito (2013). Estos autores coinciden en el carácter textual de las consignas, en un sentido amplio del término, como así también en el hecho de que se produzcan “en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza” (Riestra, 2002: 59). En este contexto, y concretamente respecto de la posibilidad de considerar a las consignas de modalidad oral y las de modalidad escrita como unidades de análisis comparables, adscribimos al planteo de Condito (2013) quien considera que -más allá de sus particularidades y especificidades- ambas constituyen unidades de análisis comparables dada su:

“pertenencia a un mismo género que, en cuanto tal, implica la pertenencia a la misma actividad sociodiscursiva y, por ello, a un modo global de estructuración y finalidad relativamente homogénea” (Condito, 2013: 88).

A su vez, forman parte de nuestro contexto conceptual estudios teóricos referidos al fenómeno de fórmulas de tratamiento en general, al mismo tiempo que análisis concretos de hechos lingüísticos, en especial del español bonaerense (Fontanella de Weinberg, 1992; Rigatuso, 1992, 2007, 2017, 2019, entre otros). En lo atinente al concepto de ‘fórmulas de tratamiento’, se entiende que son:

“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” (Rigatuso, 2007: 185).

En este contexto se considera también que:

“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” (Rigatuso, 2007: 185).

En lo que respecta a las valoraciones que los docentes hacen de la lengua, en particular, de la variedad bonaerense, consideramos la noción de ‘actitud lingüística’, definida por Moreno Fernández (1998: 179) 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”. En nuestro abordaje, operamos con la clasificación elaborada por López Morales (1989) de actitudes positivas (de aceptación) y negativas (de rechazo). El estudio de las actitudes lingüísticas en el ámbito educativo en forma complementaria al de los usos relevados en las interacciones áulicas es importante debido a que aquellas “significan tomas de posición valorativas en relación con el objeto presente (...) y funcionan como el eslabón central que conecta a representaciones y comportamientos” (Di Tullio, 2003:

34). El análisis de las actitudes y las percepciones y representaciones, entonces, en el contexto de las prácticas educativas, puede significar un aporte importante a la comprensión y reflexión sobre ellas, dado que las actitudes lingüísticas de los docentes subyacen a las elecciones que efectúan al momento de elaborar consignas.

Finalmente, incorporamos, en el marco de estudios sociolingüísticos sobre cambio lingüístico, la noción de ‘tradición discursiva’ (Kabatek, 2005). Esta es definida por este autor 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 de las fórmulas de tratamiento en las consignas, principalmente en lo atinente al empleo del pronombre *tú*, en el sentido señalado por Kabatek (2005: 158) cuando sostiene que “el empleo situacional de elementos de diferentes variedades lingüísticas puede ser condicionado precisamente por las tradiciones discursivas”.

1.1. Fórmulas de tratamiento y consignas en el español de la Argentina: Estado de la cuestión

El estudio de las fórmulas de tratamiento en el español de la Argentina posee larga tradición y dentro de los temas abordados, los usos pronominales de segunda persona singular han ocupado un lugar central, en particular, la trayectoria del pronombre ‘vos’. Concretamente en el ámbito educativo, en el que se inscribe su uso en consignas, se hace referencia a las formas pronominales en investigaciones que tienen como objeto de estudio: a) libros de texto y manuales escolares, b) consignas en el nivel secundario, c) la interacción áulica, y d) en estudios sobre distintos aspectos del uso de los tratamientos en variedades dialectales. Dentro del primer grupo, una contribución importante la constituye el trabajo 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 respecto de los modos de interpelación registrados en las consignas de los manuales analizados que resultan operativos, asimismo, para la sistematización de las formas de apelación relevadas en nuestra investigación. A su vez, distinguimos el trabajo 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 ellas se vinculan con las políticas editoriales, y el de Tosi (2018), quien aborda la exhibición de la subjetividad en los libros de texto y 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.

Por su parte, el trabajo de Forte y Nieto González (2004) aborda la temática de los pronombres de segunda persona en las consignas orales y escritas en el nivel secundario del español de Santa Rosa (La Pampa, Argentina). En los resultados de su estudio, las autoras llaman la atención sobre los valores asignados por los docentes a los pronombres ‘vos’ (informal), ‘usted’ (formal) y ‘tú’ (valor formal) en las consignas.

Dentro del grupo de trabajos en torno a la interacción áulica, 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 los de Zangla (2017), en el nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. Esta autora incluye consideraciones sobre el carácter convencionalizado de la interacción áulica en el marco de un estudio diacrónico de las variedades presentes en esta situación comunicativa particular 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 por parte de docentes y alumnos. Asimismo, en el marco de investigaciones que analizan el uso de los tratamientos en el ámbito educativo en variedades dialectales, cobran relevancia las de Rigatuso (2000, 2017) 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.

2. Marco metodológico

Previo a describir las técnicas empleadas en nuestra investigación y la muestra conformada consideramos necesario incluir un breve comentario acerca del contexto general educativo en que se desarrolla.

Tal como establece la Ley de Educación Nacional N°26206, el sistema educativo en Argentina consta de cuatro niveles: educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. El nivel inicial abarca una población de alumnos desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años; el nivel primario se ocupa de la formación de los niños desde los seis hasta los doce años; el nivel secundario se aboca a los adolescentes y jóvenes que hayan concluido la enseñanza primaria; y, por último, la educación superior comprende universidades e institutos de educación superior, tanto de jurisdicción nacional como provincial.

Tal como hemos anticipado, en el presente trabajo presentaremos el análisis de los resultados obtenidos en uno de los niveles referidos: el nivel secundario.

2.1. Técnicas de recolección de datos para la conformación del corpus

Para la conformación del corpus de análisis se trabajó con una combinación de técnicas de recolección de datos. Esta labor se realizó entre los meses de julio-noviembre de 2016 y abril-noviembre de 2017.

Por un lado, se aplicó la técnica de participante-observador (Labov, 1972; Duranti, 2000), en su vertiente de observador no participante (Moreno Fernández, 1998) en seis escuelas secundarias de la ciudad de Bahía Blanca. El acceso a las instituciones se gestionó por medio de pedidos formales a los organismos reguladores a nivel distrital y de entrevistas personales con los directivos, a quienes se requirió, a su vez, informar a los docentes de modo que estos pudieran decidir acerca de su participación en la investigación. Los cursos seleccionados para efectuar las observaciones áulicas fueron primero, cuarto y sexto año de la educación secundaria. Esta decisión intenta dar cuenta de distintas etapas de uso real en las instancias iniciales, intermedias y finales del nivel.

Asimismo, se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes. Estas fueron concertadas con cada uno de ellos de acuerdo con su disponibilidad horaria y fueron efectuadas en su mayoría dentro de las escuelas. Las preguntas que conformaron el cuestionario intentaron dar cuenta de los siguientes aspectos: cuestiones tomadas en consideración por parte de los docentes al momento de confeccionar consignas para sus alumnos, modos de interpelación elegidos, potencial incidencia en dicha elección de las variables de análisis (edad de alumnos, modalidad de realización de las actividades, entre otras) y materiales de trabajo de los docentes (libros, manuales, recursos digitales). Por último, se presentó una pregunta en la que los profesores debían optar por uno o más formatos prototípicos de consignas y justificar su decisión. La realización de entrevistas en otros niveles educativos ratificó la necesidad de incluir un ítem en que los docentes contaran con opciones a elegir debido a que en algunas oportunidades manifestaban no saber cómo dar respuesta a la pregunta que indagaba acerca de las formas preferidas para enunciar las consignas. En su formulación, estas opciones se redujeron a consignas construidas empleando las fórmulas de tratamiento de segunda persona singular -‘vos’, ‘tú’ y ‘usted’- y del plural (‘ustedes’), debido a que nos interesaba indagar acerca de su potencial decisión entre estos modos y las razones que motivan o desmotivan su elección.

En relación con los aspectos éticos de esta investigación adscribimos a los Lineamientos para el Comportamiento Ético en las Ciencias Sociales y Humanidades de la Res. 2857/2006 de CONICET con respecto a las personas que son sujetos de investigación, a la sociedad en general y al propio quehacer del investigador.

2.2. Descripción de la muestra

Tal como se anticipó, se seleccionaron seis escuelas secundarias, tres de gestión privada y tres de gestión estatal, ubicadas en distintos puntos sociogeográficos de la ciudad de Bahía Blanca: centro, macrocentro y periferia. En ellas se realizó un total de doscientas cincuenta y dos horas de observación, con un promedio de cuarenta y dos horas de trabajo de campo por escuela.

La muestra está conformada por ciento un docentes, distribuidos del siguiente modo. De acuerdo con la variable 'género', la muestra quedó constituida por un 77% de docentes mujeres y un 23% de docentes varones. Por su parte, en relación con la variable 'edad', el 9,9% de los docentes se ubica en la franja comprendida entre 22 y 30 años; el 69,3% en la de docentes entre 31 y 45 años; el 18,8% en la de 46 y 56 años; y, por último, el 2% corresponde a docentes mayores de 56 años. En relación con estas variables, es importante señalar que la imposibilidad de equilibrarlas se vincula tanto con el hecho de que en el sistema educativo nacional argentino la docencia está a cargo mayoritariamente de mujeres (Fischman, 2007)¹ como con el de que la edad de la amplia mayoría del cuerpo docente en actividad oscila entre los treinta y uno y cincuenta años, de acuerdo con los últimos informes elaborados por el Ministerio de Educación (véase Informe/Aprender 2016, 2017; Buchbinder, McCallum & Volman, 2019). La referida imposibilidad de equilibrio de la muestra implica que los resultados obtenidos responden de manera específica a una realidad educativa cuyos rasgos son ineludibles.

Del total de docentes que conforman la muestra, hemos seleccionado veinticinco para efectuar las entrevistas. En todos los casos se entrevistó a aquellos docentes que estaban a cargo de las salas, cursos y cátedras observados y estos fueron seleccionados priorizando el criterio 'disciplinar', es decir, de acuerdo con su pertenencia a alguna de las grandes áreas: doce corresponden al área Ciencias Sociales y Humanidades y trece a Ciencias Exactas y Naturales. En lo que respecta a la distribución de acuerdo con las variables de género y edad, el sesgo específico en la muestra general de docentes se verifica asimismo en la muestra de docentes entrevistados: entrevistamos a veintitrés docentes mujeres y a dos docentes varones. En cuanto a la variable edad, tres docentes tienen entre 22 y 30 años; doce tienen entre 30 y 45 años; ocho se ubican en la franja etaria entre 46 y 56 años y, por último, entrevistamos a dos docentes mayores de 56 años.

El corpus de consignas, en adelante CAED-CREsBo (Consignas Ámbito Educativo-Corpus del Español Bonaerense)-Nivel Secundario, consta de cuatro mil trescientas cincuenta consignas de acuerdo con la siguiente distribución en cuanto a la variable 'modalidad': escritas (elaboradas por los docentes) 35,4%; escritas (entregadas en copias elaboradas por docentes) 30,8%; orales 29,9% y escritas (entregadas en copias tomadas de material diverso) 3,9%².

2.3. Diseño de investigación

En la estrategia metodológica de análisis de los datos que conforman nuestro corpus hemos adoptado un abordaje cualitativo, que incorpora herramientas de análisis cuantitativas. Se trabajó con estadística descriptiva, principalmente análisis de frecuencias ‘absolutas’ y ‘relativas’ (Moreno Fernández, 1990)³, para lo que hemos empleado los programas *Microsoft Excel* e *IBM SPSS Statistics* (versión 26), mientras que para la desgrabación y análisis de las entrevistas se incorporaron como herramientas informáticas los programas *Express Scribe Pro v.5.63* y *Atlas.ti Versión 7.5.18*.

Las variables de carácter sociodemográfico (Hernández Campoy & Almeida, 2005), contextuales y discursivas tomadas en cuenta en nuestro estudio se incluyen en el siguiente cuadro:

Cuadro 1. Distribución de las variables consideradas en el estudio.

Tipo de variable	Variable	En relación con
Variables sociodemográficas	- Tipo de gestión <ul style="list-style-type: none"> o Pública o Privada 	las instituciones
	- Edad (y, en forma concomitante, el curso al que asisten)	los docentes y los estudiantes
	- Género - Formación disciplinar/profesional	los docentes
Variables discursivas	- Modalidad de formulación <ul style="list-style-type: none"> o Orales o Escritas - Origen <ul style="list-style-type: none"> o Elaboradas por docentes o Tomadas de material didáctico de índole diversa - Disciplina	las consignas
Variables contextuales	- Situación de enseñanza en que se insertan las consignas - Modalidad de ejecución de la actividad - Espacio en que se desarrollan las clases - Número de involucrados en la interacción - Grado de formalidad del estilo de la interacción	las consignas la interacción áulica

Para la transcripción de las interacciones áulicas seguimos las convenciones incluidas en van Dijk (2000: 442-444) e ideadas por Gail Jefferson. En nuestro trabajo hemos incluido las siguientes:

- Dos puntos (:::). Indican que la sílaba previa ha sido prolongada. El número de signos de dos puntos es un intento de representar la longitud de la prolongación.

- Punto encerrado entre paréntesis (.). Denota una pausa de un décimo de segundo.
- Números encerrados entre paréntesis. Indican los segundos y décimas de segundos entre los turnos de los hablantes. Pueden utilizarse también para indicar la duración de pausas internas en el turno de un hablante.
- Signo numeral (#). Indica una pausa de aproximadamente un segundo que no fue posible discriminar con precisión.
- Subrayado. Se utiliza para representar un énfasis mayor (en la acentuación del hablante)
- en emisiones o partes de las emisiones así marcadas.
- Doble paréntesis. Incluye descripciones, no emisiones transcritas.
- Signos de puntuación. Se utilizan para representar la entonación, no con fines gramaticales. Un punto representa entonación "descendente", un signo de interrogación representa entonación "ascendente" y una coma representa un contorno de entonación de "descenso-ascenso".

3. Resultados

En esta sección nos abocaremos a presentar los modos de interpelación predominantes en las consignas de acuerdo con las variables que dan cuenta de mayor variación y, en ese contexto, nos focalizaremos en el lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento de segunda persona ‘vos’, ‘tú’ y ‘usted’.

3.1. Resultados del análisis de CAED-CREsBo-Nivel Secundario

Los modos de interpelación relevados en el corpus total de consignas correspondientes al nivel educativo secundario comprenden las siguientes variantes, sistematizadas de acuerdo con el criterio de ‘personalización/despersonalización’ (Prego Vázquez, 2007). Entre las formas de apelación personalizadas se encuentran el uso de las siguientes formas: primera persona del singular, primera persona del plural, segunda persona del singular (‘vos’, ‘tú’ y ‘usted’), segunda persona del plural (‘ustedes’), tercera persona del singular y tercera persona del plural. Por su parte, entre las formas despersonalizadas se encuentra el empleo de formas no personales del verbo -infinitivos, participios y gerundios- construcciones con verbo elidido, construcciones con ‘haber que’+ infinitivo, formas con ‘se’ y enunciados de situaciones-problema que no contienen contextualización previa respecto de qué acción concreta se debe desarrollar.

A continuación, presentamos un listado en el que se ejemplifican cada una de las estrategias mencionadas.

Cuadro 2. Ejemplos de modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario.

	Modo de interpelación	Ejemplo
Modos personalizados	Primera persona del singular	“ <i>Dibujo</i> un segmento con medida de 5cm, utilizando el botón (CUADRADO)”
	Primera persona del plural	“ <i>Vamos a elongar</i> un poquito ahora. <i>Estiramos</i> los brazos para atrás”
	Segunda persona del singular <i>vos</i>	“ <i>Escribí</i> tu versión propia del comienzo de la odisea destinado a: niños, floggers, emos, cumbieros, otros”
	Segunda persona del singular <i>tú</i>	“ <i>Señala</i> con una cruz las magnitudes y <i>subraya</i> las unidades”
	Segunda persona del singular <i>usted</i>	“ <i>Calcule</i> la velocidad media y la aceleración media para los distintos intervalos de tiempo”
	Segunda persona del plural <i>ustedes</i>	“ <i>Separen</i> la información en los incisos que les di”
	Tercera persona del singular	“¿ <i>Alguno se anima</i> a responder?”
	Tercera persona del plural	“Ahora <i>juegan</i> [los equipos] <i>el uno y el tres</i> ”
Modos despersonalizados	Infinitivos	“ <i>Indicar</i> si los siguientes ejemplos hacen referencia a normas morales, jurídicas o ambas”
	Participios	“ <i>Sentados</i> ”
	Gerundios	“ <i>Mirando</i> todos acá”
	Construcciones con verbo elidido	“ <i>Espalda con espalda</i> , sin tocarse los brazos”
	Construcciones con ‘haber que’+ infinitivo	“ <i>Hay que hacer</i> un texto coherente”
	Formas con ‘se’	“ <i>Se ubica</i> la escuadra usando la recta puntada y <i>se traza</i> una recta paralela a ella llamada B”
	Enunciados de situaciones-problema	“Se inician las actividades comerciales con los siguientes elementos: efectivo \$150000, escritorio \$10000, de los cuales se adeuda 20 %. FO por mercadería \$20000. Se abona la mitad en efectivo y el resto en c/c”

Estas modalidades se distribuyen, de acuerdo con su frecuencia de uso en las consignas orales y escritas en el nivel secundario, tal como se presentan en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario.

	Frecuencia	Porcentaje
infinitivo	1244	28,6
segunda persona plural	949	21,8
segunda personal singular vos	683	15,7
segunda persona singular tú	597	13,7
primera persona plural	241	5,5
construcciones con verbo elidido	237	5,4
primera persona singular	109	2,5
segunda persona singular usted	102	2,3
tercera persona singular	67	1,5
combinación de formas	48	1,1
formas con se	23	0,5
construcciones con haber+ infinitivo	16	0,4
gerundio	13	0,3
tercera persona plural	12	0,3
participio	5	0,1
enunciados situaciones-problema	4	0,1
Total	4350	100,0

Tabla 2. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario ordenados según criterio personalización/ despersonalización.

	Frecuencia	Porcentaje
segunda persona plural	949	21,8
segunda personal singular vos	683	15,7
segunda persona singular <i>tú</i>	597	13,7
primera persona plural	241	5,5
primera persona singular	109	2,5
segunda persona singular <i>usted</i>	102	2,3
tercera persona singular	67	1,5
tercera persona plural	12	0,3
Total formas personalizadas	2760	63,4
infinitivo	1244	28,6
construcciones con verbo elidido	237	5,4
formas con se	23	0,5
construcciones con haber+ infinitivo	16	0,4
gerundio	13	0,3
participio	5	0,1
enunciados situaciones-problema	4	0,1
Total formas despersonalizadas	1542	35,4
Combinación de formas	48	1,1
Total general	4350	100

Como se puede observar en la Tabla 1, el modo de interpelación predominante en las consignas del nivel secundario es el infinitivo, una forma despersonalizada. Sin embargo, la sumatoria total de los modos personalizados y los despersonalizados da cuenta de que la personalización ocupa un lugar muy importante (63,4%). Además, dentro de los modos de interpelación personalizados, las fórmulas de tratamiento de segunda persona se registran en un porcentaje importante en nuestro corpus de análisis: el empleo de los pronombres ‘vos’, ‘tú’ y ‘usted’ suman en su conjunto un 50,06%. A fin de obtener un panorama más claro de las formas elegidas por los docentes en la elaboración y transmisión de las consignas, la primera variable a la que es necesario atender es a la de ‘modalidad de formulación’. A continuación, presentamos los modos de interpelación organizados de acuerdo con esta variable.

Tabla 3. Modos de interpelación relevados en CAED-CREsBo-Nivel secundario de acuerdo con la variable ‘modalidad’.

	Orales	Escritas
primera persona singular	2,4%	0,1%
primera persona plural	5,0%	0,6%
segunda personal singular vos	2,7%	13,0%
segunda persona singular tú	0,0%	13,6%
segunda persona singular usted	0,1%	2,2%
segunda persona plural	11,5%	10,4%
tercera persona singular	1,4%	0,1%
tercera persona plural	0,3%	0,0%
infinitivo	0,4%	28,2%
construcciones con verbo elidido	4,6%	0,9%
formas con se	0,4%	0,2%
construcciones con haber+ infinitivo	0,3%	0,0%
gerundio	0,3%	0,0%
participio	0,1%	0,0%
enunciados situaciones-problema	0,0%	0,1%
combinación de formas	0,3%	0,8%
Total	29,8%	70,2%

El análisis discriminado de acuerdo con este parámetro da cuenta de que el predominio del uso del infinitivo se encuentra relacionado con la preponderancia de consignas escritas en este nivel educativo. Esta es la forma preferida en las consignas escritas, mientras que en las consignas orales predomina el empleo de la segunda persona del plural (‘ustedes’), con un 11,5%.

Asimismo, estos datos nos permiten advertir la presencia de la forma ‘tú’ en las consignas escritas elaboradas por los propios docentes, que supera incluso -aunque por poco porcentaje- al lugar ocupado por la forma ‘vos’ en esta modalidad: 13,6% corresponde a la forma ‘tú’ y 13% a la forma ‘vos’. El cruce de variables entre los

modos de interpelación seleccionados y a quiénes están dirigidas las consignas muestra que las de modalidad oral formuladas mediante el uso de la segunda persona del plural ocupan un lugar predominante en las que están dirigidas a la totalidad del grupo de alumnos, mientras que en las consignas dirigidas a los estudiantes de manera individual lo que prevalece es el empleo de la forma pronominal ‘vos’ (66,43%).

Por su parte, el análisis de la variable ‘disciplina/área’ nos permite advertir una cuestión interesante respecto de los usos de las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular: observamos el importante lugar que ocupa el empleo de ‘vos’ en el área de Lengua y Literatura (30,50%), y el de la forma ‘usted’ en Ciencias Naturales (62,70%).

En lo atinente a la edad de los docentes los datos arrojan que las fórmulas de tratamiento de segunda persona ‘tú’ y ‘usted’ son empleadas sobre todo por los docentes mayores de treinta años. En el grupo de docentes más jóvenes, de entre 22 y 30 años, solo en el 4,5% de las consignas se emplea la forma ‘tú’ y en el 1,5% se emplea el ‘usted’.

El examen de la variable edad de los alumnos y, en forma concomitante, el curso al que asisten informa acerca del uso decreciente de la forma ‘vos’ a medida que los alumnos avanzan en edad -el 57,5% de las consignas formuladas en ‘vos’ corresponden a primer año, mientras que en cuarto año ocupan el 27,1% y en sexto el 15,4%- a la vez que muestra el incremento del uso de ‘usted’: de las consignas en que se emplea esta forma el 16,7% corresponde a primer año; 24,5% a cuarto y 58,8% a sexto año.

En lo que respecta a la situación de enseñanza en que se insertan las consignas, el empleo de las formas pronominales de segunda persona del singular se registra principalmente en instancias que exigen trabajo individual por parte de los estudiantes, tales como trabajos prácticos y evaluaciones.

Por último, la variable ‘tipo de gestión’ de las instituciones no resultó directamente operativa en la explicación de la dinámica de las formas ‘vos’, ‘tú’ y ‘usted’ dentro de los distintos modos de interpelación. No obstante, constituye un factor que interviene en la configuración y características de las instituciones (número de alumnos por clase y materiales de trabajo disponibles) que luego pueden incidir en las decisiones efectuadas por los docentes respecto de los modos de apelación seleccionados para interpelar a los estudiantes.

3.2. Resultados de las entrevistas a docentes

A los fines de este artículo hemos seleccionado las respuestas a dos de las preguntas que forman parte del cuestionario, es decir, aquellas en que la mención de fórmulas de tratamiento fuera más probable:

- a) ¿De qué forma preferís enunciar las consignas?
- b) ¿Cuál/es de estas cuatro modalidades de consigna elegirías para construir las tuyas? ¿Por qué?
- Responde las siguientes preguntas
 - Respondé las siguientes preguntas
 - Responda las siguientes preguntas
 - Respondan las siguientes preguntas

En lo que respecta a las respuestas a la primera pregunta, es importante aclarar que en la gran mayoría de los casos no se hizo referencia explícita a los modos de interpelación, sino que se brindaron ejemplos de consignas que los incluían: “Generalmente [uso], así, calcular. No sé cómo se llama. O hallar, calcular, resolver” (NM2016E7-54-F-4-M⁴). En adición, en algunos casos encontramos discrepancias o alternancias entre el modo de interpelación que se manifestó emplear y los ejemplos brindados: “A veces voseo mucho y, ‘imaginate que’, ‘fijate si podés’, ‘intentá’. (...) A mí me gusta, como te decía, así, personalizar la consigna, ‘intenta escribir’, ‘imagina que eres un burgués’, ese tipo de consignas es la que intento hacer” (NM2016E25-49-F-4-H). En estos últimos casos hemos optado por considerar como válida la forma de apelación inserta en los ejemplos.

El infinitivo es la forma que registramos en un mayor número de respuestas (ocho⁵), seguida del uso de la fórmula de tratamiento pronominal ‘vos’ (siete). En este sentido, es importante advertir que al brindar estas respuestas, la mayoría de los docentes lo hicieron considerando solo las consignas escritas, excepto en dos casos en que se manifestó emplear la forma ‘vos’ para las consignas de esta modalidad y la segunda persona del plural para las consignas grupales, generalmente de carácter oral.

En lo atinente a la segunda pregunta seleccionada, las formas más elegidas fueron la segunda persona del plural ‘ustedes’ (catorce respuestas) y la segunda persona del singular ‘vos’ (once respuestas). En este caso, la mayoría de los docentes sí explicó que prefieren la forma ‘ustedes’ en las consignas dirigidas a todo el grupo de alumnos y de trabajo en clase, mientras que el ‘vos’ -como así también el ‘tú’ y el ‘usted’- es empleado en instancias de trabajo individual, como lo son trabajos prácticos o evaluaciones.

Debido a que las respuestas que se incluyeron como opciones se restringían a modalidades personalizadas, algunos docentes -ante la imposibilidad de optar por el infinitivo- eligieron el ‘tú’ (con siete respuestas, frente a las tres obtenidas en la pregunta anterior) y el ‘usted’ (con cuatro respuestas frente a la ausencia de mención en la pregunta referida con anterioridad). En otras oportunidades, si bien, como mencionamos, el infinitivo no estaba incluido como una de las opciones, tres docentes expresaron que no elegirían ninguna de las formas incluidas en el cuestionario sino el infinitivo.

4. Discusión

En esta sección discutiremos los resultados obtenidos del estudio de los datos de nuestro corpus. Así, en cada uno de los apartados, nos ocuparemos del análisis de los usos registrados en las observaciones áulicas y de las percepciones de los docentes, relevadas en las entrevistas. Debido a la extensión de la que disponemos, y dado que estas constituyen el centro de nuestra investigación, en esta oportunidad presentaremos únicamente el análisis de las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona singular ‘vos’, ‘tú’ y ‘usted’.

4.1. El uso de ‘vos’

La fórmula de tratamiento ‘vos’ se encuentra entre los tres modos de interpelación más elegidos por los docentes en las consignas del corpus general del nivel secundario. En este contexto, si bien se registra su uso en las consignas escritas, la modalidad en que es seleccionada en forma predominante es en las consignas orales brindadas a los alumnos de manera individual. Esto resulta esperable dado que este es el pronombre que conforma la pauta de uso habitual en la mayoría de los dominios dentro de la región dialectal del español bonaerense actual, incluido el ámbito educativo (Rigatuso, 2007, 2017; entre otros; Dambrosio, 2016a 2016b). El ejemplo presentado a continuación ilustra este último uso en la interacción áulica.

- (1) *Contexto*: en una clase de Ciencias Naturales, en una escuela del centro de la ciudad, un docente, luego de realizar con los alumnos la puesta en común de una actividad que les había asignado para resolver de manera domiciliaria, indica, a algunos de ellos, que comiencen a trabajar con una nueva tarea, y a otros, que finalicen las actividades pendientes de resolución.

Emisor [D] → *Destinatario* [As]
(varón - 55 años) → (alumnos de primer año ESB)

((Se dirige a una alumna))

01 [D] Suárez (#) hasta qué punto llegaste?

02 [A2] dos.

03 [D] bueno (#) vení para el escritorio.

((Se dirige a todos))

04 mientras no estén charlando (.) terminen lo que queda por hacer, (#) que es bastante.

((Se dirige a la alumna que llamó al escritorio))

05 página 101. (1) esto lleva nota aparte (.) eh? página 101 (2) *hacé* el práctico que le di a Melina.

06 [A2] ((Sonríe)) o:key ((se retira))

- ((Llama a otra alumna para que se acerque al escritorio))
 07 [D] *retirá* un libro. (2) mismo ejercicio que Paola y que Pérez.
 ((La alumna asiente con la cabeza y va a la biblioteca a buscar el libro. Cuando regresa al aula se lo entrega al profesor))
 08 [A3] cuál es?
 ((El profesor abre el libro y señala la actividad))
 09 [D] esta es la que *tenés que hacer*.
 ((La alumna vuelve a su banco. Ahora el docente se dirige al grupo de varones a quienes había indicado que finalicen la tarea))
 10 trabajan ustedes dos juntos (#) que están en la misma situación.
 ((Mientras los dos alumnos se disponen a trabajar, el tercero mueve su banco y comienza a leer solo. El docente se dirige a toda la clase))
 11 se ponen a trabajar todos con el trabajo práctico nuevo.
 ((El alumno que se encontraba trabajando solo se acerca al escritorio del docente para hacerle una consulta. Este le contesta))
 12 *vos tenés que*. (#) leer la pregunta (#) mirar el grafiquito
 ((Señala el gráfico del libro de texto))
 13 ves? (#) y responder.
 ((El alumno asiente))
 14 *tenés que* justificar en base a la pregunta dos.

En las consignas impartidas a alumnos en forma individual la forma ‘vos’ con frecuencia está incluida en el marco de enunciados declarativos con modalidad de obligación con la estructura ‘tener que’ + cláusula con infinitivo (tal como se advierte en 09, 12 y 14), estructura que hemos registrado sobre todo en reformulaciones orales de consignas a partir de consultas de alumnos (como se observa en 12-14). En algunas oportunidades estas reformulaciones incluyen información nueva: amplían, detallan, desarrollan algún aspecto de la consigna. Consideramos que este uso puede vincularse con una estrategia de ponderación de la acción a realizar, indicada en la consigna, a la vez que, -en los casos en que aparece el ‘vos’ explícito- con una focalización sobre quién debe llevar adelante la acción señalada. Este último uso podría constituir, a su vez, un modo de posicionamiento autonómico frente a los estudiantes en la referida delimitación de los roles de cada uno en el marco de las actividades.

Por otro lado, en lo que respecta a la edad de los alumnos, entendemos -con base en investigaciones previas (Dambrosio, 2016b)- que el mayor empleo de la forma ‘vos’ registrado en las consignas orales y escritas del primer año de la escuela secundaria podría indicar una continuidad entre el nivel primario -en el que esta forma es la predominante en la formulación de consignas- y el comienzo del nivel secundario. Una continuidad similar ha sido relevada en relación con el uso de la primera persona del singular en las consignas del nivel inicial y del primer año de la escuela primaria (Dambrosio, 2016b).

Asimismo, el lugar ocupado por la forma de tratamiento pronominal ‘vos’ en las consignas orales y escritas del área de Lengua y Literatura parece vincularse con el hecho de que los docentes del área de Letras cuentan con formación específica en cuestiones atinentes a los usos de la lengua y de los rasgos característicos de la variedad del español bonaerense, de manera que cuentan con esa herramienta al momento de elegir de qué modo interpelar a los alumnos en las consignas. En relación con este punto, en el desarrollo de una entrevista, una docente de cuarenta y siete años, de esta disciplina, reflexiona en torno a la importancia de que exista coherencia entre el trato habitual en el aula entre alumnos y docentes -en el que se emplea preponderantemente el ‘vos’- y la interacción mediada por las consignas escritas: “Normalmente las redacto en imperativo con el ‘vos’. (...) Porque si en la oralidad al chico uno lo trata desde el voseo, en la escritura, para mí lo tengo que redactar igual” (NM2017E14-54-F-4-L).

Esta actitud positiva hacia el uso de ‘vos’ se extiende a docentes de otras áreas disciplinares, y en estos casos suele ponderarse la expresión de cercanía y confianza hacia los alumnos por medio de esta forma: “Es la forma ¿viste? que me parece como más cercana. Igual que el vínculo que yo trato de desarrollar con ellos, es que sientan la confianza como para poder equivocarse, aprender a partir del error” (NM2016E12-54-F-1-CN).

En oposición a lo referido anteriormente, los casos registrados de actitudes negativas hacia el uso de ‘vos’ en las consignas -menores en cantidad que los de actitudes de aceptación- descartan el uso de dicha forma por considerarla ‘demasiado cercana’ y ‘coloquial’. Otros, por su parte, le asignan un valor de imposición:

“No me gusta eso de ‘¿qué pensás ‘vos’...?’ No. ‘¿qué piensa de...?’, que sea más abierto. Me parece que...le saca peso al otro. [...] Prefiero cierta distancia en la pregunta. Que no se sientan presionados desde la consigna.” (NM2016E21-35-F-4-CS).

Es interesante señalar la relación que establece esta docente entre la personalización dada por el uso de la forma ‘vos’ y cierta ‘presión’ que puede llegar a percibirse por parte de los alumnos a quienes está dirigida la consigna, intensificada -al menos en el ejemplo que ella proporciona- por el uso explícito del pronombre, lo que otorgaría un mayor grado de ‘focalización’ al enunciado. Esta valoración podría guardar relación con la directividad implicada en el uso del pronombre ‘vos’, empleado -en las consignas escritas- principalmente en modo imperativo.

Observamos así que el vínculo que se desea propiciar con los alumnos -más o menos cercano-, que resulta en la elección de un estilo comunicativo más solidario o uno más asimétrico, es un factor clave en la decisión por los modos de apelación y, especialmente, en la opción por la forma ‘vos’.

4.2. El uso de ‘tú’

El uso de la forma ‘tú’ se encuentra ubicado en el cuarto lugar entre los modos de interpelación a los alumnos en las consignas. Ha sido registrado únicamente en las consignas escritas, en las flexiones de los verbos incluidos en ellas; no hemos observado ningún caso de empleo explícito del pronombre del modo en que lo hemos hecho en el caso del ‘vos’. El empleo del pronombre ‘tú’ en las consignas parece estar relacionado en el nivel secundario principalmente con la tradición discursiva (Kabatek, 2005) del género. La explícita intención de erradicar el empleo de la forma ‘vos’ en el ámbito educativo del español bonaerense en otros momentos de la historia escolar⁶ - que se vio reflejada no solo en las consignas- contribuyó a que el ‘tú’ perdurara aún hasta el día de hoy en la producción de este género del discurso instruccional, a pesar de que en esta variedad su presencia solo tenga lugar en usos marcados, respondiendo a distintas funciones pragmáticas (Rigatuso, 2007, 2011, 2017).

Los datos permiten advertir que la forma ‘tú’ es la forma pronominal predominante en las consignas escritas elaboradas por los propios docentes. A continuación, presentamos un ejemplo.

- (2) *Contexto*: consignas del espacio curricular Física. Elaborada por una docente de 52 años y relevada en la carpeta de una alumna de cuarto año de la ESS. Corresponden a una evaluación, entregada a los alumnos en copias individuales.
- Señala* con una cruz las magnitudes y *subraya* las unidades.
 - Elige* una magnitud escalar y una vectorial del ejercicio anterior. *Justifica* con un ejemplo tu elección.

Dentro del discurso pedagógico en que se insertan las consignas, el uso de ‘tú’ podría considerarse como un rasgo institucional específico del género, si tomamos en consideración que las construcciones gramaticales constituyen herramientas con que los miembros de las instituciones cuentan para conducir sus tareas (Drew & Sorjonen, 2000), en este caso, la elaboración de consignas, práctica cotidiana dentro del quehacer profesional docente. Al respecto, en el marco de una jornada de capacitación docente en una de las escuelas en que se efectuaron las observaciones áulicas, una profesora manifestó acerca del empleo de la forma ‘tú’ en las consignas: ‘yo pensé que se escribían siempre así, que era la forma correcta de hacerlo. Cercana pero formal’.

En las entrevistas, las actitudes que prevalecen en torno a esta forma son negativas. Las razones que motivan el rechazo del ‘tú’ en la formulación de consignas se relacionan tanto con aspectos pragmáticos como con otros que podríamos vincular con actitudes de ‘lealtad lingüística’ (Weinreich, 1964). En cuanto al primer aspecto, algunos docentes manifiestan -tal como hemos registrado también en el nivel primario (Dambrosio, 2016b)- no emplear el ‘tú’ por considerarlo una forma distante: “La primera que me habías dicho... ‘responde’... para mí esa marca una total distancia con la persona, con el alumno” (NM2016E9-34-F-1-CN). En lo atinente al segundo

aspecto, una docente refiere al problema de que el uso de ‘tú’ no constituye un rasgo de nuestra variedad lingüística: “Las opciones 1 [responde] y 3 [responda] no son modalidades que utilizamos para comunicarnos. (...) porque en esta región se utiliza el ‘vos’” (NM2017E3-26-F-4-CS). Obsérvese que la expresión ‘no son modalidades que usamos para comunicarnos’ podría relacionarse con motivos que tienen que ver con la oposición gramatical ‘vos’/ ‘tú’ y también con la pragmática ‘vos’/ ‘usted’.

Por su parte, el fundamento de aquellos docentes que manifiestan emplear la fórmula pronominal ‘tú’ en la elaboración de sus consignas -nunca refiriendo explícitamente a la forma si no por medio de los ejemplos brindados- se vincula tanto con la referida tradición discursiva del género como con la asignación de un valor formal a este pronombre, valoración también registrada por Forte y Nieto González (2004) para el español de Santa Rosa (La Pampa). Así una docente manifestó:

“La primera, ‘responde las siguientes preguntas’ (...) yo soy bastante formal y sí, no me sale ‘respondé’. (...) O sea en lo cotidiano no lo usamos. Yo lo uso porque me viene, lo vengo reproduciendo de lo que a mí me enseñaron. La verdad es esa, nunca me lo cuestioné” (NM2016E23-45-F-6-CS).

Este ejemplo da cuenta de la incidencia de la ‘biografía escolar’ (Alliaud, 2007) de los docentes en la continuación de esta tradición discursiva.

Resulta interesante recuperar las palabras de la docente citada al comienzo de este apartado en relación con la asociación de la forma ‘tú’ con los valores de formalidad, pero también de cercanía (‘cercana pero formal’). En conversaciones con varios docentes en el marco de las observaciones áulicas estos expresan una valoración similar de esta forma: el uso de ‘tú’ como una instancia intermedia entre la coloquialidad del ‘vos’ y la mayor formalidad del ‘usted’.

Asimismo, y tal como se advirtió también en el nivel primario (Dambrosio, 2016b), el uso del pronombre ‘tú’ también se puede asociar al empleo de consignas tomadas de material didáctico de origen extranjero o bien no actualizado desde el punto de vista de las políticas lingüísticas en relación con la variedad del español de la Argentina explicitadas en los Diseños Curriculares, y sobre las que no se realizan modificaciones de las formas verbales. A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra esta cuestión.

- (3) *Contexto:* consigna tomada del libro *Química I* (Rela y Sztrajman, 1998) y entregada en copias escritas a los alumnos por una docente de Química de sexto año, en el marco de un trabajo a desarrollarse en clas

Analiza el gráfico confeccionado y anota su interpretación:

.....

Confecciona el gráfico de curva correspondiente al punto de ebullición en relación con el número de átomos de carbono, desde el pentano hasta el pentadecano:

Figura 1. Uso de 'tú' en consignas en libros de texto.

Por último, nos interesa señalar una diferencia entre las percepciones de los docentes del nivel primario y los del nivel secundario en relación con el uso que hacen de la forma 'tú' en las consignas que construyen. Mientras que, en las entrevistas realizadas en el nivel primario, ninguno de los docentes manifestó elegir este modo de interpelación, a pesar de que en las observaciones áulicas hemos registrado su uso (Dambrosio, 2016b), en las entrevistas efectuadas a los docentes del nivel secundario, varios de ellos sí explicitaron su decisión de emplearla, aunque sea por medio de los ejemplos proporcionados.

4.3. El uso de 'usted'

La forma 'usted', que en las consignas del nivel inicial y primario se verifica solo en casos aislados (Dambrosio, 2016a, 2016b), se registra con mayor frecuencia en las consignas escritas del nivel secundario. Su presencia se da sobre todo en el último año del nivel y en áreas como Ciencias Naturales y Matemática, espacios curriculares en que se suele trabajar con material elaborado para los Cursos de Nivelación e Ingreso a la Universidad, a modo de preparación de los alumnos para dichas instancias. En este contexto, observamos que las consignas tomadas de los cuadernillos de ingreso al nivel universitario como así también las elaboradas por docentes que se desempeñan en este nivel emplean con frecuencia la forma 'usted'.

- (4) *Contexto:* consigna del área de Física. Tomada de un cuadernillo de Nivelación de Física del nivel universitario (2016) por una docente de 36 años, dentro de una actividad áulica con alumnos de sexto año.

PROBLEMA 3

El 23 de Agosto de 2009 Usain Bolt marcó el record mundial en los 100m llanos. La tabla muestra el valor de distancia recorrida y el valor de la velocidad instantánea en función del tiempo de carrera.

Tiempo (s)	Distancia (m)	Velocidad (km/h)
2.89	20	24.91
4.64	40	41.14
6.31	60	43.11
7.92	80	44.72
9.58	100	43.37

- Grafique la distancia recorrida en función del tiempo y la velocidad en función del tiempo.
- Calcule la velocidad media y la aceleración media para los distintos intervalos de tiempo.

Figura 2. Uso de 'usted' en materiales universitarios.

En el marco de las entrevistas, concretamente en sus respuestas a la pregunta que indaga acerca de los modos elegidos para elaborar las consignas, solo un docente expresó emplear la forma pronominal ‘usted’. Se trata de un docente que se desempeña tanto en el nivel secundario como en el nivel superior universitario. A la pregunta en que se brindan distintas opciones de formas personalizadas de construir las consignas este contestó:

“Quizás use más ‘responda’ pero por una... por una cuestión de que estoy estructurado un poco con esa forma. Pero a veces, te digo, como que no... (...) ‘Respondé’, no. ‘Responda’ me parece que lo elijo por una cuestión de formalidad, me resulta más formal” (NM2016E18-33-M-6-M).

Además de vincularse el uso de ‘usted’ con formalidad, puede leerse en la expresión ‘estoy estructurado un poco de esa forma’ una vinculación entre este uso y la tradición discursiva del género consigna en el ámbito universitario, nivel en que este docente declara tener más años de experiencia docente.

En relación con lo señalado en el apartado anterior respecto de la forma ‘tú’, asociada por algunos docentes con ‘formalidad’, es interesante destacar que algunos de ellos alternan el uso de esta forma y del ‘usted’ incluso en el marco de una misma actividad. Hemos registrado, por ejemplo, en el caso de la docente que seleccionó la actividad presentada en el ejemplo 4, que, si bien las consignas en el cuadernillo están elaboradas mediante el empleo de la forma ‘usted’, en algunas de ellas, al dictarlas a sus alumnos, realizó modificaciones en los verbos, adaptándolos a la forma ‘tú’. La alternancia de estas formas puede estar relacionada, si consideramos lo señalado previamente, con una voluntad por parte de los docentes de mantener un modo de interpelación que marque cierta formalidad, pero que a la vez resulte -en la concepción de algunos docentes- más cercana, afiliativa, y se emplee con mayor frecuencia en el ámbito escolar, como lo es el uso de ‘tú’ en las consignas.

En lo que respecta a las percepciones en general acerca del uso de ‘usted’ en las consignas del nivel secundario, advertimos que -a excepción del caso referido más arriba- los docentes descartan esta como una opción para construir sus consignas por considerarla ‘demasiado distante’, ‘lejana’ o, como hemos mencionado en el apartado anterior, porque no es coherente con el trato mantenido con los alumnos cotidianamente en la interacción áulica.

CONCLUSIONES

Las fórmulas de tratamiento de segunda persona del singular ocupan un lugar importante en nuestro corpus de análisis: el pronombre ‘vos’ resulta el predominante en las consignas orales dirigidas a los alumnos de manera individual, mientras que, en las consignas escritas la forma ‘tú’ se ubica en el segundo lugar entre los modos de

interpelación seleccionados por los docentes, luego del infinitivo. Finalmente, el empleo del pronombre ‘usted’ es relevado en consignas escritas, en un número mayor de ocurrencias que el registrado en los niveles de educación inicial y primaria (Dambrosio, 2016a, 2016b). En este contexto, estas formas resultan elementos fundamentales para vehicular los diversos propósitos de los docentes en las interacciones educativas en que se inserta la producción discursiva de consignas.

El análisis realizado ha dado cuenta de la existencia de una escisión en lo que respecta a las decisiones efectuadas por los docentes en relación con los modos de interpelación seleccionados para la construcción de consignas para sus alumnos: los usos registrados en las consignas escritas suelen diferenciarse de los elegidos para las consignas orales. Mientras que en el primer grupo de consignas se advierte una tendencia hacia la despersonalización y la formalidad en los modos de apelación, en el ámbito de la oralidad prevalecen formas personalizadas y -fundamentalmente en las consignas individuales- formas solidarias y cercanas como el uso de ‘vos’.

En este contexto, la edad de los alumnos y el tipo de vínculo que se desea establecer con ellos parecen constituir los factores más influyentes en las decisiones tomadas por los profesores. En el plano escrito, la opción por modos de interpelación que reflejan distancia en el vínculo pedagógico entre docentes y alumnos, como el uso de la forma ‘usted’ da cuenta de una voluntad, incluso manifiesta por parte de algunos docentes en las entrevistas, de intentar establecer cierto distanciamiento que propicie que estos alcancen una mayor autonomía académica. A su vez, la elección de estas formas podría formar parte de estrategias que posibiliten la reafirmación de la identidad institucional de los docentes en tanto autoridad en el aula.

Por su parte, advertimos que, en la oralidad, si bien el vínculo conserva su inherente carácter asimétrico, se despliegan estrategias lingüísticas que favorecen el acortamiento de la distancia interpersonal y la afiliación por medio del empleo de formas como el ‘vos’.

En lo que respecta a las percepciones de los docentes acerca de la variedad dialectal del español bonaerense, particularmente de uno de sus rasgos distintivos -el uso extendido de la forma ‘vos’- hemos registrado una amplia mayoría de actitudes de aceptación frente a estos usos en las consignas y en los intercambios cotidianos en las aulas. La limitación de su elección en el ámbito escrito guarda relación con una representación presente en el dominio educativo de que la forma ‘correcta’ de elaborar las consignas es por medio del empleo de la forma ‘tú’. Paradójicamente, esta forma es reconocida como ajena a los usos en la variedad dialectal en cuestión, pero parece no identificarse como tal en las flexiones verbales tuteantes que los docentes efectivamente emplean en las consignas. Esta tradición discursiva (Kabatek, 2005) tiene un fuerte arraigo en el nivel secundario explicado, de manera primordial, a nuestro entender, por la influencia de la ‘biografía escolar’ (Alliaud, 2007) de los

docentes. Consideramos, además que esta pervivencia del empleo de la forma ‘tú’ puede deberse a la variedad de áreas profesionales y disciplinares⁷ que conforman los cuerpos docentes de las escuelas y la ausencia de formación específica en cuestiones vinculadas a la variación lingüística, su lugar en los usos de la lengua en el aula y -concretamente- en la formulación de consignas.

Si tomamos en cuenta el hecho de que son precisamente las elecciones efectivas de los docentes las que a largo plazo conforman estas tradiciones discursivas, la reflexión metalingüística en torno a las implicancias (socio)lingüísticas, pragmáticas y pedagógicas de la opción por uno u modo de interpelación se vuelve imperativa. Su ausencia podría resultar en inseguridad lingüística por parte de los docentes y en la pervivencia de prejuicios tales como la consideración de la escritura por sobre la oralidad, falacia que conlleva en muchos casos a incluir en la categoría de consigna solo las de modalidad escrita. A su vez, la inexistencia de una reflexión de esta índole puede favorecer en el profesorado la emergencia de actitudes lingüísticas conservacionistas y negativas en relación con los rasgos de la propia variedad dialectal, actitudes que implícita o explícitamente pueden traducirse en las prácticas áulicas. El hecho de que formas ajenas a las propias de la variedad dialectal tengan lugar en la escuela podría constituir, asimismo, una manifestación de distancia entre los usos cotidianos y los usos institucionales, y, así, entre los estudiantes y la institución educativa.

En el Informe Técnico/2 del Operativo Aprender 2016 se afirma:

“Así, las prácticas pedagógicas de los docentes son las herramientas más potentes que tiene el sistema educativo y mejorarlas debe ser el foco directo o indirecto de cualquier esfuerzo orientado a mejorar la educación” (CIPPEC, 2017: 52).

La conciencia lingüística de la riqueza de estrategias discursivas disponibles en el repertorio de nuestra variedad dialectal para la formulación de consignas y la reflexión acerca de las propias motivaciones para optar por uno u otro modo de interpelación brinda mayor libertad a la labor docente y jerarquiza su rol profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albelda Marco, M. (2004). *La intensificación en el español coloquial*. Tesis Doctoral, Universitat de València, València, España.
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. En C. Wainerman (Dir.), *Serie de documentos de la Escuela de Educación* (pp. 1-30), Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

- Blanco, M. I. (1991). *Lenguaje e identidad: Actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen ‘positiva’ vs. imagen ‘negativa’?: Pragmática sociocultural y componentes de fase. *Oralia. Análisis del Discurso oral*, 2, 155-184.
- Bravo, D. (2004). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: Una introducción. En *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE* (pp. 98-120). Estocolmo: Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. & Briz, A. (Eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Buchbinder, N., McCallum, A. & Volman, V. (2019). *El estado de la educación en Argentina. Informe Anual*. Septiembre 2019: Observatorio Argentinos por la Educación.
- Carricaburo, N. (1999). *El voseo en la literatura argentina*. Madrid: Arco Libros.
- 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*, 4(7), 75-90.
- Dambrosio, A. (2016a). Consignas didácticas en el nivel inicial: La producción discursiva de consignas-canción. *Revista ALED*, 16(2), 45-67.
- Dambrosio, A. (2016b). *Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: Las consignas didácticas en el nivel primario*. Tesina de Licenciatura, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.
- Di Tullio, A. (2003). *Políticas lingüísticas e Inmigración. El caso argentino*. Buenos Aires: Eudeba.
- Drew P. & Sorjonen, M. L. (2000). 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.
- Ferraresi, M. (2009). Actos de habla exhortativos en el contexto del aula universitaria. En M. 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* (pp. 113-121). Bahía Blanca: Fundación Ezequiel Martínez Estrada.
- Fischman, G. E. (2007). Persistence and ruptures: The feminization of teaching and teacher education in Argentina. *Gender and Education*, 19(3), 353-368.

- Fontanella de Weinberg, M. B. (1992). Una variedad lingüística en busca de su propia identidad: El español bonaerense a lo largo del S. XX. En *Estudios sobre el español de la Argentina* (pp. 63-81). Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Fontanella de Weinberg, M. B. (1999). Sistemas pronominales de tratamiento usados en el mundo hispánico. En I. Bosque & V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 1399-1426). Madrid: Espasa.
- Forte, N. & 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.
- García Negroni, M. M. & Ramírez Gelbes, S. (2010). Acerca del 'voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En M. Hummel (Ed.), *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico* (pp. 1015-1032). México: Colegio de México.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional sociolinguistics: A personal perspective. En A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 215-228). Londres y Nueva York: Blackwell Publishers.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Editorial Gredos.
- Hernández Campoy, J. M. & Almeida, M. (2005). *Metodología de la investigación sociolingüística*. Málaga: Editorial Comares.
- Kabatek, J. (2005). Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis*, 29(2), 151-177.
- Labov, W. (1972). Sociolinguistic patterns. *Conduct and Communication*, 4. Filadelfia: Universidad de Pensilvania Press.
- López García, M. (2015). *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1990). *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Moure, J. L. (2004). Norma lingüística y prescripción en la Argentina: Una historia imperfecta. *Boletín de la Real Academia Española*, Tomo 84, 2, 255-279.

- Prego Vázquez, G. (2007). Los recursos interaccionales del poder como mecanismos de negociación de identidades profesionales. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 1(9), 111-124.
- Rela, A. & Sztrajman, J. (1998). *Física I: Mecánica, ondas y calor*. Buenos Aires: Aique.
- Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: Las consignas de tareas en la planificación. *Revista de investigaciones lingüísticas y literarias hispanoamericanas*, 15, 54-68.
- Riestra, D. (2004). Didáctica de la lengua: Investigar las consignas de enseñanza de la lengua. *Propuestas*, 9, CELA, 7-26.
- Rigatuso, E. M. (1992). *Lengua, historia y sociedad: Evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- Rigatuso, E. M. (2000). Señora (...) ¿no tenés más chico? Un aspecto de la pragmática de las fórmulas de tratamiento en español bonaerense. *Revista Argentina de Lingüística*, 16, 293-344.
- Rigatuso, E. M. (2005). Las fórmulas de tratamiento del español bonaerense desde la perspectiva de la Sociolingüística Histórica. Factores y procesos en la dinámica del cambio (1800-1880). *Analecta Malacitana*, 28(1), 77-100.
- 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* (pp. 183-199), Buenos Aires: Universidad de Belgrano.
- Rigatuso, E. M. (2011). ¿De 'vos', de 'tú', de 'usted'? Gramática, pragmática y variación: Hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense. En L. Rebollo Couto & C. R. Dos Santos Lopes (Org.), *Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales* (pp. 381-407). Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense.
- Rigatuso, E. M. (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, Argentina.
- Rigatuso, E. M. (2017). Cuestiones de variación lingüística en un sistema de tratamientos del español de la Argentina. El español bonaerense 2: Cambios momentáneos de tratamiento pronominal y esquemas innovadores. *Boletín de la Academia Argentina de Letras, Tomo XXIX*(331-332), 309-366.

- Rigatuso, E. M. (2019). Dime (...) ¿Querés que lo coloque? Usos característicos de las fórmulas de tratamiento en encuentros de servicio comerciales del español bonaerense actual. En F. P. Soares Maia & M. Causse Cathcart (Org.), *Lengua, sociedad e interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español* (pp. 105-125). Foz do Iguaçu (PR): EDUNILA.
- Rojas Mayer, E. M. (2001). La norma hispánica: Prejuicios y actitudes de los argentinos en el siglo XX. *Actas II Congreso Internacional de la Lengua Española* (pp. 1-11). Valladolid: RAE e Instituto Cervantes.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Publicaciones Ciclo Básico Común.
- Tannen, D. (1994). *Conversational style: Analyzing talk among friends*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). (Comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Weinreich, U. (1964). *Languages in contact. Findings and problems*. Londres, París: Mouton.
- Zakharthouk, 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.
- Zangla, A. (2017). *Alternancia intralingüística en la interacción áulica. Exploraciones sobre el cambio de código*. Tesis doctoral, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina.

FUENTES

Ley de Educación Nacional N° 26.206

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología; Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas; Comité de Ética (2006). CONICET: lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. Res. 2857/2006, Buenos Aires.

Programa de Educación de CIPPEC (Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento), Secretaría de Evaluación Educativa, Ministerio de Educación de la Nación (2017). *Informe Temático/2. Aprender 2016. Características y voces de los docentes*, Buenos Aires, Argentina.

NOTAS

¹ La preeminencia de mujeres abocadas a la profesión docente no constituye un rasgo excluyente del caso argentino, ya que, de acuerdo con el Instituto de Estadística de la UNESCO, los resultados obtenidos para el año 2014 dan cuenta de esta tendencia a nivel latinoamericano y global.

² El número de consignas orales resulta menor en relación con el de las consignas escritas debido a que las primeras solo se recuperaron en las observaciones áulicas efectuadas, mientras que a las segundas se pudo acceder por medio de la consulta del material de trabajo de alumnos y docentes producido antes y durante el período de observaciones.

³ Respecto de la noción de ‘frecuencia’, Moreno Fernández (1998: 127) explica: “El concepto de frecuencia es bien conocido por todos: el número de veces que aparece un elemento dado en una unidad concreta. La sociolingüística trabaja constantemente con frecuencias: el número de veces que se ha producido la caída de -d- intervocálica en la terminación -ado de los participios, en los textos recogidos del discurso informal de hablantes de una clase social concreta; el número de elementos léxicos de la industria textil (en español) que han sido tomados de la lengua inglesa sin una adaptación fonomorfológica, etc. Las frecuencias suelen presentarse de dos formas: bien como frecuencias absolutas (el número real de veces que aparece un elemento), bien como frecuencias relativas, llamadas también proporciones o porcentajes (la proporción de casos respecto de un total en que aparece un elemento)”. Asimismo, el autor señala la conveniencia de dar cuenta de ambos tipos de frecuencia para ‘poder comprobar la significación real de las proporciones’.

⁴ La nomenclatura da cuenta de datos sobre la entrevista y el hablante entrevistado: nivel, año en que se realizó la entrevista y numeración asignada; edad, género, curso en que se desempeña el docente y área disciplinar a la que pertenece. En relación con este último aspecto, empleamos la letra L para la asignatura Literatura y las letras CN para el área de Ciencias Naturales, M para Matemática y H para Historia.

⁵ La sumatoria de los modos de interpelación no siempre coincide con el número de entrevistados debido a que en algunas oportunidades los profesores refirieron hacer uso de más de un modo de interpelación en las consignas, y en otras no brindaron las respuestas esperadas. En algunas entrevistas los docentes manifiestan “no saber” qué formas usan y en otras se responde por otras cuestiones referidas a estrategias de enseñanza empleadas, modalidad de consignas que se emplean (preguntas, situaciones-problema) y no a los modos de interpelación.

⁶ En relación con este tema véase Fontanella de Weinberg (1992), Blanco (1991), Rojas Mayer (2001), Di Tullio (2003), García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y López García (2015).

⁷ El empleo del pronombre ‘tú’ en las consignas se ha registrado principalmente en las áreas de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) y Ciencias Naturales (Física y Química).