

Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. GEISE, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche, 2012.

# **“Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar”.**

Dambrosio, Antonela.

Cita:

Dambrosio, Antonela (2012). *“Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar”*. Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas. GEISE, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/2>

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



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>.

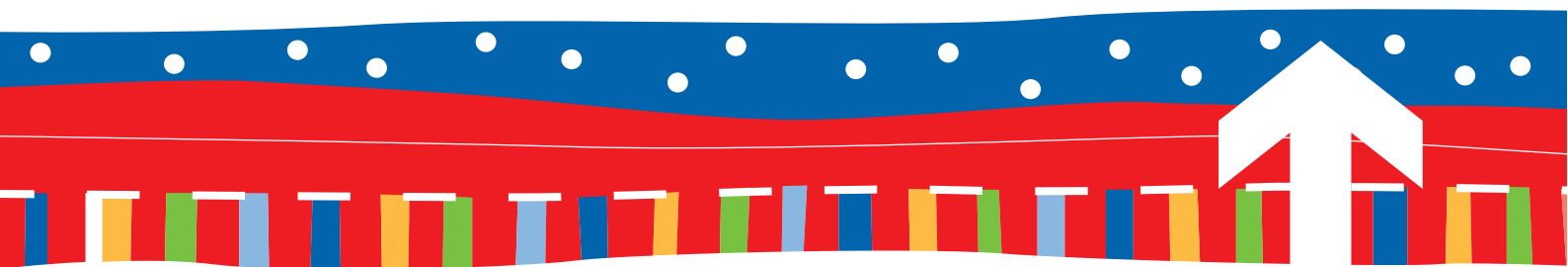
*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

2012



Terceras Jornadas Internacionales  
de Investigación y Prácticas en  
*Didáctica de las lenguas y las literaturas*

1 y 2 de noviembre  
Bariloche - Patagonia Argentina



GEISE  
GEISE  
GEISE



**Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas**

**Edición:** Primera edición

Julio 2013

**Editor:** Ediciones GEISE

**ISBN** 978-987-29695-0-9

**Compiladoras:** *Dora Riestra*

*Stella Maris Tapia*

*María Victoria Goicoechea*

**Diseño Editorial:** *Marcela Delorenzi*

Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las  
Lenguas y las Literaturas

/ Dora Riestra... [et.al.]; compilado por Dora Riestra; Stella Maris Tapia;

María Victoria Goicoechea. - 1a ed. - Bariloche: Ediciones GEISE, 2013.

E-Book.

**ISBN 978-987-29695-0-9**

1. Enseñanza de la Lengua. 2. Literatura. 3. Actas de Congresos. I. Riestra, Dora II.  
Riestra, Dora, comp. III. Tapia, Stella Maris, comp. IV. Goicoechea, María Victoria, comp.

CDD 407

## ***Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar***

**Antonela Dambrosio**

[antogedam@gmail.com](mailto:antogedam@gmail.com)

Universidad Nacional del Sur

Bahía Blanca, Argentina

### **Resumen**

*El propósito de este trabajo es abordar la problemática de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco de la elaboración de consignas escolares atendiendo al lugar que ocupan en el conjunto de los modos de interpelación al destinatario en este género escolar (Forte y Nieto González, 2004; García Negroni, 2010; López García, 2010). El análisis se focaliza en particular en las consignas escritas del nivel primario y considera, en cuanto a la presencia/ausencia de pronombres de segunda persona, la incidencia de factores tales como: la tradición textual del género en el ámbito educativo, las estrategias mediante las cuales los docentes construyen su identidad institucional en la interacción áulica y sus actitudes y prejuicios frente al problema de la lengua, en particular, de la variedad dialectal bonaerense. El enfoque teórico-metodológico responde a una perspectiva sociolingüística amplia, con aportes de la Sociolingüística Interaccional, la Sociología del Lenguaje, la Pragmática Sociocultural, el Análisis del Discurso y la Antropología Lingüística, de manera de lograr un análisis integral de la cuestión, cuya complejidad exige un abordaje de este tipo.*

### **Introducción**

El estudio de las fórmulas de tratamiento en el español de la Argentina posee larga tradición. Dentro de los temas abordados, los usos pronominales de segunda persona singular han ocupado un lugar central, en particular, la trayectoria histórica y actual del pronombre *vos*. Se destacan las investigaciones sociolingüísticas que lo han hecho desde la perspectiva diacrónica, como las de Fontanella de Weinberg (1987, 1992) en sus estudios sobre el voseo en el español bonaerense, las de Rigatuso (1992, 2005), las de Fernandez Lavaqué (2005) referidas al español de Salta, las de Rojas en el español de Tucumán (1985), las de Carricaburo (1999), como así también las que lo han hecho desde una perspectiva sincrónica: Rizzi (2002) y Rigatuso (2006, 2007, 2011 y 2012).

Por su parte, los trabajos de Blanco (1991), Di Tullio (2003) y Rizzi (2004) en un marco más amplio se ocupan de las actitudes de los hablantes en relación al pronombre *vos*.

Dentro del análisis del discurso instruccional de las consignas escolares las formas pronominales de segunda persona han sido abordadas en trabajos como el de Forte y Nieto González (2004) y el de García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) quienes estudia el lugar de las fórmulas de tratamiento en las consignas de los manuales escolares. También se hace referencia al uso de los pronombres de tratamiento en el ámbito escolar en investigaciones que analizan las representaciones de los docentes acerca del problema de la lengua en los contenidos de los manuales, como en el trabajo de López García (2010) y en las que estudian la interacción áulica como en el caso de Zangla (2010) y el de Ferraresi (2009).

Por su parte, en lo que hace al estudio de la consigna como tal, esta también ha sido objeto de análisis desde la Didáctica. Riestra (2004) trabaja con las consignas escolares dentro del área de lengua a la vez que con las representaciones de los docentes en torno a ella. A su vez, los trabajos de Faire y Arancibia (2000) destacan la importancia del análisis de este tipo textual en el marco de una reflexión más profunda sobre la tarea docente.

La breve reseña trazada pone de manifiesto que en todas estas investigaciones no existe para el español bonaerense –hasta donde llega nuestro conocimiento- una investigación que ponga en foco de atención la presencia/ausencia y formas de expresión de las fórmulas de tratamiento en la elaboración de las consignas escolares escritas en vinculación con las actitudes y prejuicios de los docentes que las formulan y el tipo de vínculo que construyen con el alumno en el marco de la interacción áulica.

La investigación en la que se enmarca esta presentación se inserta en el Proyecto “Estilo(s) comunicativo(s) en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias.”, dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso, subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

El propósito de este estudio, de carácter exploratorio, es abordar la problemática de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco del discurso instruccional de las consignas escolares, poniendo en foco de atención el modo en que se

insertan en el conjunto de formas alternativas de apelación al destinatario, y las variables sociolingüísticas e imperativos actitudinales que determinan su presencia o ausencia en las consignas escritas.

La hipótesis principal de nuestra investigación sostiene que, en las elecciones que realizan los docentes hablantes de español bonaerense respecto del uso de tratamientos en el conjunto de los modos de interpelación al destinatario de las consignas escolares escritas, también puestas en relación con las orales operan cuestiones relativas a la tradición textual de este género (López García, 2006), actitudes de los docentes frente a los rasgos identitarios de la variedad del español bonaerense, así como estrategias de construcción de identidad institucional y el tipo de relación que desean priorizar en los intercambios comunicativos docente- alumno dentro de la interacción áulica.

La investigación se realiza dentro de un enfoque sociolingüístico amplio, que integra aportes de la Sociolingüística Interaccional (Gumperz, 1982) la Antropología Lingüística (Duranti, 2000), la Sociología del Lenguaje y la Pragmática Sociocultural (Briz, 2001; Bravo y Briz, 2004; Bravo, 2009), y recupera lineamientos del Análisis del Discurso Instruccional (Silvestri, 1995) y aportes desde Riestra, (2004). Asimismo se integran aportaciones de los estudios sobre las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense y (Rigatuso, 2000) los referidos a la interacción áulica.

La perspectiva metodológica del análisis es cualitativa aunque se incluyen también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material.

La comunidad objeto de estudio es la ciudad de Bahía Blanca que forma parte de la región dialectal del español bonaerense y a la cual pertenecemos.

Para la conformación del corpus se trabaja con una combinación de técnicas de trabajo de campo:

-*Técnica de participante-observador* (Labov, 1970; Gumperz, 1982; Duranti 2000). Se han efectuado observaciones sistemáticas en dos escuelas primarias que se encuentran ubicadas en distintos puntos socio-geográficos de la ciudad de Bahía Blanca, durante el mes de agosto de 2012. Los cursos observados fueron: 1º, 4º y 6º año.

-Se procuró asimismo la *realización de entrevistas* se semiestructuradas a los docentes a fin de relevar sus actitudes lingüísticas explícitas (Alvar, 1986) que subyacen a las elecciones efectuadas en la producción de las consignas.

-En forma complementaria, se incorporó al análisis un corpus de consignas vinculadas al ámbito educativo: manuales, revistas para docentes y recursos on-line.<sup>1</sup>

Para el procesamiento de los datos se tomaron en cuenta distintas variables socio-culturales, contextuales y discursivas. Así, en lo atinente se consideraron las variables de:

- docentes: edad e institución/es en la/s que trabajan

-En cuanto a las consignas: la modalidad: escritas u orales y la disciplina a la que pertenecen.

-En cuanto a la interacción áulica: variables contextuales que puedan condicionar diferentes comportamientos lingüísticos y alternancias incluso en un mismo docente.

A continuación presentaremos, en acotada síntesis, los resultados preliminares de esta investigación.

### ***Las fórmulas de tratamiento en el marco de las consignas escolares en el nivel primario***

El estudio de las fórmulas de tratamiento, inserto en la problemática de la definición de los rasgos característicos de una realidad lingüística determinada, ha ocupado un lugar central en las investigaciones cuyo objeto de análisis ha sido el español bonaerense, variedad también abordada en este trabajo. Por *fórmulas de tratamiento* entendemos

el conjunto de formas que poseen los hablantes de una variedad lingüística para dirigirse al destinatario y hacer referencia a una tercera persona-incluyendo grupos humanos-y a sí mismos en el mensaje. Estas formas comprenden el uso concertado, en el discurso y en el sistema, de elementos nominales, pronominales y verbales, articulación funcional que da como resultado la *pauta de uso* o *esquema de trato* vigente entre los hablantes en términos de simetría y asimetría de las relaciones-siguiendo la propuesta de vigencia de las dimensiones de *poder* y *solidaridad* de R. Brown y A. Gilman, 1960. (Rigatuso, 2007:2)

---

<sup>1</sup> La decisión de sumar el corpus complementario tiene que ver con que las actitudes implícitas no se registran solamente en la elaboración de las consignas por parte del docente dentro del aula, sino también en el modo en que transfieren a los alumnos las consignas de otros materiales en los que se emplea la forma pronominal tuteante.

En la consigna escolar, perteneciente al discurso instruccional ya que orienta hacia la realización de una práctica (Silvestri, 1995) éstas se incluyen dentro del conjunto de los diferentes modos en que los docentes pueden interpelar a sus alumnos. Teniendo en cuenta que el sistema de tratamientos del español bonaerense ha experimentado desde mediados del siglo XIX un proceso de reestructuración en sus pautas interaccionales, proceso de renovación en el que se extendieron los tratamientos más cercanos e informales, (Rigatuso, 1992, 2007) es importante analizar cuál es el lugar que ocupan dentro de esa variedad de opciones y sobre todo en qué medida esa extensión ha tenido lugar en el ámbito educativo. Como parte de este proceso, la expansión del uso del pronombre de confianza *vos* en los diferentes ámbitos, la escuela merece especial atención ya que uno de sus rasgos distintivos lo constituye la asimetría que signa las relaciones entre docentes y alumnos.

La opción por trabajar con el nivel primario, nivel que actualmente se adscribe a los paradigmas constructivistas de la enseñanza- lo que supone a su vez un tipo de vínculo entre docentes y alumnos distinto al que existió en otros momentos, más horizontal y cercano- nos lleva a focalizar nuestra atención en ciertas formas de tratamiento en detrimento de otras. Por ejemplo, dentro del corpus total de las interacciones observadas, no se ha advertido la alternancia *vos/usted* ni la de *vos/tú*, de modo que ellas no constituirán objeto de análisis en este trabajo. Adjudicamos su ausencia a los dos procesos anteriormente mencionados: uno lingüístico, vinculado al avance de formas de tratamiento más informales y cercanas entre los hablantes y otro educativo, relacionado con los nuevos tipos de vínculos propuestos por el paradigma constructivista.

Las prácticas hacia las que se orienta el discurso instruccional en el ámbito escolar deben pensarse en un sentido amplio, ya que abarcan tanto las actividades de aprendizaje propuestas por los docentes en las consignas escritas como las reformulaciones en torno a estas además de las expresadas en forma oral vinculadas a la búsqueda de organizar el trabajo en el aula.

Seguidamente, se expondrán en primera instancia los resultados del análisis de las consignas orales relevadas entre docentes y alumnos en el desarrollo de las clases para luego detenernos en el uso de las consignas escritas.



## 1. Interacciones docente/alumnos

-Nosotros sabemos que el número de adelante  
indica...¿Qué me indica ese número?  
-¡La decena!  
-¡Muy pero muy bien!

De una forma similar a esta da comienzo Michael Stubbs a su libro *Lingüística y Educación. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, llamando la atención sobre las características particulares que tiene la interacción áulica; tan particulares que por más que el lector no tenga información acerca de quiénes son los participantes de la situación comunicativa recreada puede reconocer fácilmente que se trata de una situación de enseñanza en el contexto áulico. Al respecto afirma: “las reglas del diálogo de aula suelen ser bastante diferentes de la conversación entre los socialmente iguales”(Stubbs, 1984:115-116) podría agregarse, en otros ámbitos.

Una de esas particularidades consiste en una de las partes es la que controla el sistema de comunicación en el aula-los docentes- y a pesar de que no todos lo hacen de la misma manera, hay rasgos de la interacción que son recurrentes en diferentes aulas.

Dentro del corpus total de las interacciones áulicas observadas, las formas de interpelación al destinatario de las consignas encontradas han sido las siguientes:

- segunda persona plural (40%)
- primera persona plural (20%)
- primera persona singular (15%)
- tercera persona singular (13%)
- segunda persona singular vos (8%)
- otras formas (4%)

Tal como puede observarse la forma pronominal predominante es la **segunda persona plural (sin la persona explícita del *ustedes*)** lo cual no sorprende si se tiene en cuenta que durante la mayor parte de la clase el docente da pautas de trabajo a todo el grupo de alumnos. Dentro de este 40% un 26% de las consignas orales están formuladas en **modo imperativo**. Así encontramos ejemplos como los siguientes:

Aula de primer grado. Hora de Matemática.

Docente: “Ahora, en el renglón de abajo *hagan* los cálculos”

Aula de cuarto grado. Hora de Plástica.

Docente: “*Quédense* sentados”

Aula de sexto grado. Hora de Matemática. Los alumnos están en evaluación.

Docente: “*Usen* la calculadora. *Piensen, revisen*, porque ya saben que una consigna mal interpretada es un punto menos”.

El porcentaje restante está conformado por indicaciones formuladas en **presente del modo indicativo** (8%) y por consignas que incluyen formas verbales en **modo subjuntivo** (6%).

Aula de primer grado. Hora de Música.

Docente: “Abajo de lo que escribieron *pueden dibujar* uno o dos instrumentos”

Aula de sexto grado. Hora de Inglés. La docente debe salir del aula a consultar algo a otra maestra.

Docente: “*Se portan* todos re bien, eh”.

Aula de cuarto grado. Hora de Prácticas del Lenguaje. Los chicos trabajan con una consigna de escritura de manera individual.

Docente: “*Vayan empezando* y en un rato compartimos las ideas así nos vamos ayudando también”.

Aula de sexto grado. Hora de Ciencias Naturales. Los alumnos están armando una lluvia de ideas sobre el sistema digestivo.

Docente: “Yo les propongo que las cosas que vamos diciendo las *vayan anotando*”.

El segundo porcentaje más alto lo ocupa la **primera persona plural**. La utilización de esta forma pronominal en algunos casos responde a:

1. una *estrategia de desfocalización pseudoinclusiva* en la que “los hablantes fingen que en la actualización de lo descrito participan colectivamente ellos mismos y sus interlocutores cuando en realidad se implica a quienes corresponde la realización del acto pedido” (Haverkate, 1994:31). Esto ocurre en un 16% de los casos.
2. una *estrategia de atenuación* de aquellos enunciados impositivos que puedan afectar la imagen negativa de sus destinatarios en el 4% restante.

Para el primer caso encontramos ejemplos como:

Aula de primer grado. Hora de Matemática.  
Docente: “*Miramos* el pizarrón que vamos a ir controlando”

Aula de cuarto grado. Hora de Ciencias Naturales. Los chicos trabajan con una fotocopia entregada por la maestra.  
Docente: “*Tenemos que* recortar derecho porque estamos en cuarto”.  
“*Ponemos* el día de hoy, seguido y *seguimos* trabajando con la fotocopia”.

Aula de sexto grado. Hora de Filosofía.  
Docente: “*Sacamos* el libro de Filosofía”.

Y para el segundo, ejemplos como los siguientes:

Aula de primer grado. Hora de Matemática. La maestra llama la atención a un grupo de alumnos.  
Docente: “*Bajamos un poquito la ansiedad*, chicos, así dejamos trabajar a los demás compañeros”.

Aula de cuarto grado. Hora de Ciencias Naturales. La maestra llama la atención a un grupo de alumnos que estaban conversando.  
Docente: “Chicos, a ver, *dejamos de hablar*”.

La diversidad en cuanto a la elección de una forma u otra parece estar más vinculada a lo que cada docente considera oportuno en el marco de sus clases que a una forma de trabajo particular a una disciplina. De esta manera, la consigna oral queda prefigurada tanto por las circunstancias y características de las actividades desarrolladas en el aula como por el modo en que cada docente construye el vínculo pedagógico con los alumnos. En este sentido, podemos suponer además que los diferentes niveles educativos en que aquellos se desempeñen inciden en la forma de interactuar con los grupos. Se ha observado, por ejemplo, que las docentes de las áreas especiales (música y plástica), quienes además de trabajar en la escuela primaria lo hacen en el Nivel Inicial, en las instrucciones orales emplean casi únicamente la **primera persona del singular**, tratamiento particular generalmente asociado al Jardín de Infantes:

Aula de primer grado. Hora de Música. La clase está finalizando.

Docente: “*Cierro* el cuaderno, *cierro* la cartuchera”.

Aula de cuarto grado. Hora de Plástica.

Docente: “A ver, *escucho* atento”.

“*Cuento* hasta cinco y *me siento*”.

En lo que respecta al trato personal entre docentes y alumnos en la oposición gramatical *vos/usted* y también la de *vos/tú* la forma elegida exclusivamente es la voseante.

Aula de primer grado. Hora de Prácticas del Lenguaje. Una alumna lee para todos la consigna.

Docente: “Leela de nuevo”.

Aula de cuarto grado. Hora de Prácticas del Lenguaje.

Docente: “Escuchá mi amorcito, por favor”.

Aula de sexto grado. Hora de Matemática.

Docente: “Callate la boca”.

Sin embargo, el empleo de esta forma no en todos los casos tiene lugar únicamente en diálogos docente-alumno. Se observó que una de las docentes de cuarto grado utilizaba esta forma pronominal para dirigirse a todo el grupo. Por ejemplo, en lugar de decir “Tienen que releer el texto” decía “*Tenés* que releer el texto” o “Punto, *dejá* un rengloncito y *poné* ‘gentilicios’. A ‘argentina’, *hacele* abajo onditas de color”. En relación a este tipo de casos excepcionales, en el desarrollo de la entrevista, una docente del mismo curso pero de otra escuela comentó:

*“Los chicos a veces me hablaban de una seño que hablaba todo así en ‘vos’ y me decían que no sabían cuándo les hablaba a todos o cuándo a uno solo”. [...] “Capaz que es una estrategia para que le presten atención”.*

Un aspecto de interés de las instrucciones orales, actos de habla exhortativos, lo constituye el rol desempeñado por la inserción de las fórmulas de tratamiento en la enunciación de las consignas como estrategia de *cortesía*, ya que en situaciones en las que se puede ver afectada la *imagen negativa*<sup>2</sup> de los destinatarios de ese enunciado “lo normal es que el emisor trate de suavizar la potencial amenaza” (Ferraresi,2009:115) .

Esto tiene su origen en el objeto ilocutivo del acto exhortativo: el hablante que emite una exhortación tiene como fin influir en el comportamiento intencional del oyente de forma que este lleve a cabo la acción descrita por el contenido proposicional de la locución (Haverkate, 1994:148).

Recuperamos en este punto el caso de ciertas interpelaciones de los docentes a los alumnos formuladas en primera persona del plural como también en primera persona del singular para el caso de la *estrategia de pseudoinclusión*. Respecto de la *estrategia de atenuación* mencionada con anterioridad Haverkate afirma: “El efecto atenuador se consigue mediante una referencia no explícita al interlocutor”. (Haverkate, 1994:183) En este tipo de estrategias pueden ubicarse instrucciones como:

---

<sup>2</sup> La noción de *imagen* ocupa un lugar central en el análisis de la cortesía verbal. Este término, empleado en un sentido metafórico para hacer referencia a la “personalidad del hombre como miembro individual de la sociedad de la que forma parte” incluye una faceta positiva y una negativa. La primera se vincula con “la imagen positiva que el individuo tiene de sí mismo y que aspira a que sea reconocida y reforzada por los otros miembros de la sociedad; la segunda se refiere al deseo de cada individuo de que sus actos no se vean impedidos por otros”. (Haverkate, 1994: 18)



Aula de primer grado. Hora de Matemática. Los alumnos están distraídos, conversando entre ellos y algunos dando vueltas por el aula.

Docente: “Silencio, cola en la silla”.

Aula de sexto grado. Hora de Ciencias Sociales.

Docente: “Para adelante”.

Estos constituyen enunciados peculiares en los que puede reponerse un verbo en imperativo que en estos casos se decidió elidir: “(Miren) para adelante” o “(Hagan) silencio (y pongan la) cola en la silla”.

En cuanto a la *manipulación de la coordenada de tiempo*, también como estrategia de *desfocalización* en la producción de actos de habla exhortativos, el empleo del *condicional de mitigación* (Haverkate, 1994:192) aparece en varias de las instrucciones dadas:

Aula de sexto grado. Hora de Ciencias Naturales.

Docente: “*Estaría bueno que comenzaran a participar los que están más callados*”.

“*Me gustaría que escuchen a su compañera*”.

Al respecto, es importante aclarar que, no obstante hay un predominio de las formas imperativas en segunda persona del plural, eso no implica que el trato entre docentes y alumnos deje de ser cortés. La interpretación de lo que lo es o no, no está dada por el uso de determinadas formas sino por la situación comunicativa en la que se ellas se insertan así como también por lo que los hablantes consideran o no cortés en los diferentes contextos de interacción.

## ***Consignas escritas***

### ***1. El vos en el marco de las consignas escritas***

Dentro del corpus total de las consignas escritas relevadas, las formas de interpelación al destinatario encontradas han sido las siguientes:

- segunda persona singular *vos* (48%)
- primera persona plural (18%)
- segunda persona plural (12%)
- infinitivo (9%)
- primera persona singular (7%)
- segunda persona del singular *tú* (6%)

Como puede observarse la forma pronominal predominante en las consignas escritas es el *vos*.

Tomando en cuenta la variable de la disciplina, se pudo observar que el único caso en que no prevaleció esta forma fue en Catequesis, donde el 44% de las consignas están formuladas en primera persona singular (*Dibujo todas las cosas lindas que comparto con mis amigos*), un 30% en primera persona plural (*Pintamos la imagen*), el 22% en segunda persona singular *vos* (*Escribí cómo viviste la Pascua de Resurrección*) y un 4% en la segunda persona plural (*En grupos realicen una lluvia de ideas relacionadas con la Cuaresma*). Al respecto, en las entrevistas una de las docentes explicó:

*“Tiene que ver con que se espera que reflexionen sobre ellos mismos o que piensen en pequeños grupos sobre alguna actitud, o algo”.*

En cuanto a la alternancia *tú/vos*, (recordemos que el *tú* solo aparece en un 6% de los casos) la ocurrencia de una u otra forma en las consignas escritas está vinculada a los materiales con que decide trabajar cada docente, más que estar ligada a un área, un curso o tipo de actividad en particular, ya que las consignas formuladas haciendo uso de este pronombre las encontramos en dos de las docentes observadas, ambas pertenecientes a diferentes escuelas, diferentes cursos, de edades diferentes y a cargo de enseñar todas las áreas.<sup>3</sup> Con respecto a este punto, los libros de texto constituyen un material de referencia constante en los docentes y, en algunos casos, el tomar actividades de libros de ediciones no actualizadas o de otros países incide en la diversidad de formas en que los lectores de las consignas son interpelados. Así, en una entrevista una docente señaló tras

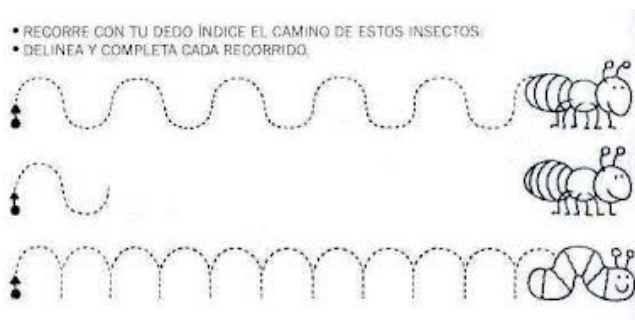
---

<sup>3</sup> Por decisión no queremos significar que hay una voluntad explícita de dar a los alumnos consignas formuladas en *tú*, por ejemplo. Entendemos decisión en un sentido amplio, refiriendo a todas las acciones involucradas en la construcción de las consignas.

ser interrogada respecto de un tipo de actividad en la que la consigna estaba formulada con el pronombre *tú*.<sup>4</sup> :

*¿En serio? No me digas. A ver. (Busca el libro) Sí, tenés razón. Es que estas actividades las uso para que los chicos 'suelten un poco la mano', para trabajar con la manuscrita. Este libro es más viejo que la injusticia, pero bueno, este tipo de actividades no viene en los nuevos*

A continuación presentamos un ejemplo de estas consignas.



## 2. “El infinitivo no, es demasiado impersonal”

Frente al avance de tratamientos de mayor confianza y solidaridad tanto en el ámbito oral como escrito en el marco áulico, la *despersonalización*<sup>5</sup> como estrategia en la formulación de las consignas prácticamente no tiene lugar. Las consignas en infinitivo constituyen solo el 9% del total de las consignas registradas y, en general, aparecen en instrucciones que refieren a tareas a realizarse en el hogar:

- En casa: *estudiar* células.
  - En casa: *traer* información sobre la luna.
- (Ciencias Naturales, 6to grado)

<sup>4</sup> En el desarrollo de la entrevista, la maestra comenta que los libros están digitalizados y que muchas de las actividades pueden bajarse de Internet. El nombre del libro es *Letramanía*, de Sally Johnson, traducido por Sara Inés Gómez Carrillo. La editorial es argentina y es mayormente conocida por sus publicaciones de libros en inglés. Se pueden encontrar los diferentes volúmenes del libro en: <http://www.paraprin.com/letramana-4-libros.html>.

<sup>5</sup> Siguiendo a Álvarez López entendemos por *despersonalización* “un fenómeno discursivo que consiste en la acción de evitar, mediante un conjunto de mecanismos lingüísticos, marcas que señalen la presencia explícita y directa de las personas o participantes del discurso, esto es, las marcas del yo y del tú y las marcas de terceras personas que remiten a un alguien específico, concreto al que no se quiere identificar”. (Álvarez López, 2006:157)



o en las evaluaciones escritas.

- *Nombrar* las capitales de las siguientes provincias. (Ciencias Sociales, 4to grado)
- *Separar* en sílabas las siguientes palabras (Prácticas del Lenguaje, 4to grado)

En ambos casos, el marco de la actividad no incluye al docente en su realización: los alumnos trabajan en sus casas o trabajan en el aula solos porque están siendo evaluados, de modo que la elección de esta forma parece estar en correlación con el tipo de situación didáctica desarrollada. Al respecto, un docente de sexto grado expresó, en el marco de una entrevista efectuada:

*Para mí el tema de la consigna es fundamental. Digo, la utilización de una consigna que tenga que ver con lo que vas a trabajar: si es individual o grupal, por ejemplo. [...] Si vos querés trabajar en grupo y escribís la consigna en infinitivo no se condice con lo que querés pedir.*

Afirmaciones como la recién consignada parecen indicar que la opción por una forma personal o impersonal en la enunciación de las consignas tiene que ver con una voluntad explícita de inclusión o no de los docentes en ellas y así también en la actividad.

La elección de formas impersonales como el infinitivo, entonces, se vincula más con el rol que los docentes ocupan en la actividad a realizarse que con una estrategia de cortesía para evitar el modo imperativo.

Otra variable a tener en cuenta en el uso del infinitivo en las consignas escritas es la del nivel escolar de los alumnos. El infinitivo ha sido registrado tanto en 4to grado (en un 13% de los casos) como en 6to (en un 8%) pero no en primer grado. En las entrevistas con las docentes de estos cursos ellas comentan que los alumnos están “*iniciándose en los diferentes usos del lenguaje*” y que por lo tanto no están familiarizados con formas, como lo puede ser el infinitivo, “*que no usan en la vida cotidiana más que cuando leen alguna receta por ejemplo*”, expresa una de ellas. También agrega:

*Ellos también están empezando a entender cuándo tienen que trabajar solos o cuándo todos juntos con sus compañeros y la seño y también queremos que entiendan en qué medida están involucrados en esos procesos. Eso no lo podemos lograr con una consigna que no los interpele. Por eso el infinitivo no, es demasiado impersonal.*

Se suman entonces una variable a la del tipo de actividad y la forma en que involucra o no al docente: el grado en que se involucra a los alumnos en la tarea a desarrollarse. Puede observarse que, en áreas que implican una mayor participación por parte de los alumnos en cuanto a dar opiniones personales, hipotetizar o producir textos, el uso del infinitivo en las consignas ocupa un lugar mínimo: 2% en Prácticas del Lenguaje, 8% en Ciencias Sociales y 0% en Catequesis. En el área de Matemática, las consignas en infinitivo ocupan un 14% y un 32% en Ciencias Naturales.

### ***3. La influencia de los libros de texto en la formulación de consignas escritas***

Un marco de referencia para la elaboración de consignas en la mayoría de los docentes entrevistados es el libro de texto. La problemática en torno a los manuales en relación al voseo abordada por García Negroni y Ramírez Gelbes (2010) y en relación a las representaciones de la variedad rioplatense por López García (2009) es muy compleja y no constituye un objeto de análisis específico de esta investigación. De todas maneras, hay ciertos aspectos resaltados por estas autoras que son importantes a tener en cuenta.

El más importante es que en los libros con los que trabajan los docentes de los cursos observados, las consignas formuladas con el uso del pronombre *vos* ocupan un porcentaje mucho más alto que el señalado por las investigadoras en sus estudios. Esto puede deberse a que trabajan con un corpus de textos cuyo año de publicación va desde 2004 al 2008 y los libros y manuales observados corresponden al período 2010-2011 en su mayoría y responden a un nuevo Diseño Curricular, del año 2008, en el que se prescribe una forma de trabajo en el aula que supone otro tipo de relación entre docentes y alumnos, más cercana, donde el docente es más bien un guía. Eso conduce a una modificación también en las consignas, tanto en su aspecto pedagógico-didáctico como en el lingüístico, ya que como se ha observado, los manuales (elaborados por las editoriales que responden estrictamente a las exigencias de este Diseño) privilegian el

uso de *vos* en las consignas frente a todas las demás formas de interpelación al destinatario.

Otro aspecto interesante de los nuevos libros de texto es la inclusión de ciertos personajes que interactúan con los destinatarios de los libros al modo en que lo haría el docente, proporcionándoles recomendaciones y órdenes. Una docente de cuarto grado al respecto comentó:

*Los libros han cambiado. Ya no es un trato frío.[...] Al ladito viene un muñequito que pertenece al libro y que te hace acotaciones y te ayuda: 'Yo lo haría de tal forma', 'No te olvides de...'*

En relación al manual escolar López García afirma:

Este género logra naturalizarse a partir de llevar las instancias orales escolares al plano escrito, ignorando su condición 'artificial' de medio escrito en una situación oral por definición. [...] Se ubica como guía de la clase por encima del maestro apelando en forma directa a los alumnos.

Si el manual como género de por sí desplaza en cierta forma al docente en el aula de acuerdo a lo planteado por la autora, cuánto más aún podría considerarse que lo hace un manual que cuenta con un personaje que da indicaciones hasta sobre el cuidado de los materiales, algo que se consideraría a cargo del docente.

Si bien en las observaciones realizadas no se ha registrado que exista un rol subsidiario del docente en relación al libro de texto, sí se ha percibido que gran parte del trabajo en el aula es en torno a ellos o a fotocopias tomadas de otros textos. Así es que haremos referencia a un último aspecto en relación a estos materiales. En muchas de las entrevistas, los docentes expresan incertidumbre respecto a no saber cómo formular las consignas y a valerse de los libros porque "*se supone que eso está revisado, tiene su fundamento didáctico y está bien. [...] Podés caer en hacer lo que dice el libro o porque en todos lados está escrito así yo lo hago también y nadie lo analiza mucho tampoco*".

Sobre este punto, López García sostiene la falta de tiempo de los docentes para formarse y para planificar su tarea conlleva a una cierta *acriticidad* en la selección de los materiales que trabajarán con sus alumnos.

A pesar de la inseguridad e incertidumbre de algunos docentes respecto a cómo construir las consignas, teniendo en cuenta lo observado y lo relevado en las entrevistas, no puede sostenerse, en este caso, que esta *acriticidad* se deba a falta de formación o de tiempo para dedicar a la tarea docente. Por el contrario, en lo que respecta a las consignas escritas, los casos en que se han registrado fotocopias en las carpetas de los alumnos con consignas formuladas en *tú*, corresponden a las maestras que se demostraron más preocupadas por su labor. Según sus comentarios, la selección de actividades se centra en los contenidos o el tipo de aprendizaje que se busca lograr pasando por alto las cuestiones lingüísticas en la enunciación de esas consignas. Ambas docentes en sus interacciones en el aula emplean formas voseantes y de hecho han manifestado que no pensarían nunca una consigna en *tú*. De todas maneras, el 13% de las consignas de la carpeta en un caso y el 30% en el otro están formuladas de esa manera porque han sido tomadas “como estaban en los libros”. Docentes de otros cursos también han manifestado: “*A veces por ahí me sale en tú. Se me escapa, pero si lo pienso bien no, ni ahí*”.

Teniendo en cuenta estas afirmaciones podría pensarse que la tradición textual de este género tiene una gran influencia en la formulación de las consignas. Puede pensarse que existe una forma prototípica arraigada al discurso instruccional que, de no llevarse a un plano de reflexión pueda actualizarse en las consignas que se dan a los alumnos.

## **Conclusiones**

El análisis efectuado permite extraer las siguientes conclusiones:

- Los cambios históricos verificados dentro del sistema pronominal del español bonaerense a favor de tratamientos más cercanos entre los hablantes se constata también en el ámbito educativo, donde las fórmulas de tratamiento son incluidas en un alto porcentaje de consignas orales y escritas. Teniendo en cuenta la variable:
  - **modalidad de las consignas**, se puede concluir que en las consignas orales predomina la forma pronominal de segunda persona singular y en las escritas la segunda persona singular *vos*.
  - **disciplina de las consignas**: en las consignas orales predomina el uso de la segunda persona plural excepto en el caso de Música y Plástica donde predomina la primera persona singular, tal como se ha mencionado con

anterioridad. En las escritas predomina el empleo de *vos* menos en Catequesis donde predomina el empleo de la primera persona singular.

- **nivel educativo de los alumnos:** en las consignas orales, en primer grado co-ocurren en igual medida las consignas formuladas en primera y tercera persona singular y primera persona plural; en cuarto, predominan las que emplean la primera persona singular y plural ; y en sexto predomina la segunda persona plural. En cuanto a las consignas escritas, en primer grado predominan la primera y segunda persona singular; en cuarto la primera plural y la segunda singular *vos*; y en sexto también la segunda singular *vos*.
- **edad de los docentes:** en las consignas orales predomina el uso de la segunda persona plural con alternancia con otras formas en la mayoría de los casos, sobre todo en los docentes de entre 40-50 años. En las consignas escritas predomina en todos los docentes la elección por la forma *vos* y en los que tienen más de cincuenta años alterna con la forma *tú*, que ocurre en un 30% de los casos.
- En coincidencia con lo señalado por Forte y Nieto González, sostenemos que las elecciones que efectúan los docentes dentro del conjunto de formas de interpelar a los destinatarios de las consignas están asociadas a la situación didáctica y el contexto áulico en el que se producen los actos comunicativos, a lo que agregamos los vínculos menos asimétricos que sostienen los docentes con sus alumnos, respondiendo a las propuestas enmarcadas en el paradigma constructivista de la enseñanza.
- El lugar que ocupa la forma pronominal *tú* en las consignas escolares no está relacionado a la valoración de otra variedad por encima de la del español bonaerense, ya que en el desarrollo de las entrevistas los docentes la han valorado positivamente, sino más bien al peso que la forma ha tenido en la tradición del género. Al respecto, García Negroni y Ramírez Gelbes sostienen que incluso en “algunas publicaciones especializadas se registran y consideran como formas prototípicas y normales del intercambio docente-alumno las consignas tuteantes de los manuales escolares” (García Negroni y Ramírez Gelbes, 2009:1015). Esto puede observarse tanto en el carácter involuntario que, en algunos casos los docentes adjudican al uso de este pronombre en la elaboración de consignas, donde vemos cómo el peso de la tradición textual subyace y prefigura algunas formulaciones, como en la incorporación de consignas tuteantes

extraídas de diferentes libros de texto y manuales **sin que en esta selección medie una reflexión lingüística en torno a la variedad.**

En síntesis, teniendo en cuenta los resultados expuestos y recordando que se trata de una investigación en marcha, puede concluirse que nuestra hipótesis inicial se corrobora en la medida en que, efectivamente, en las elecciones que realizan los docentes en el conjunto de formas de apelación al destinatario en las consignas operan cuestiones vinculadas a la tradición textual del género-en la inclusión de la forma *tú* en las elaboradas por los docentes o en las incorporadas al aula desde otros materiales sin previa reflexión sobre la variedad-, las actitudes de los enseñantes en torno a la variedad bonaerense-en todos los casos positiva- y las estrategias de construcción de su identidad institucional a la vez que el tipo de relación que desean priorizar en los intercambios aúlicos, una relación cercana coincidente con las propuestas de los nuevos Diseños Curriculares, desde los primeros hasta los últimos años de la educación primaria.

### ***Bibliografía***

Álvarez López, Fátima (2006) "La despersonalización como estrategia de cortesía en el discurso académico escrito", comunicación que forma parte de su tesis doctoral *La despersonalización en el discurso académico escrito*, no publicada. New York, College of Mount Saint Vincent

Carricaburo, Norma (1999), *El voseo en la literatura argentina*, Madrid, Ed. Arco Libros

Faire, Cristina y Arancibia Víctor Hugo (UNSalta), (2000) "La consigna. Un manual de instrucciones para leer la escuela", en *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense de Madrid.

Fernández Lávaque, Ana María (2005) *Estudio sociohistórico de un proceso de cambio lingüístico. El sistema alocutivo en el Noroeste argentino (Siglos XIX-XX)* Salta, Universidad Nacional de Salta y Universidad de Buenos Aires.

Ferraresi, Mariana (2009) "Actos de habla exhortativos en el contexto del aula universitaria", en *Actas III Jornadas de Jóvenes Investigadores en Ciencias Humanas: la investigación en ciencias humanas y el rol de la educación en la transferencia*, Bahía Blanca, Fundación Ezequiel Martínez Estrada.

Fontanella de Weinberg, Beatriz (1987), *El español bonaerense. Cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*, Hachette, Buenos Aires.



----- (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*, Bahía Blanca, UNS.

Forte, Nora y Nieto González, Analía (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*, Santa Rosa, Universidad Nacional de La Pampa.

García Negroni, María Marta y Ramírez Gelbes Silvia (2010) “Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004)”, en Hummel, Martin (2010) *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, México, Colegio de México.

Haverkate, Henk (1994) *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Editorial Gredos.

López García, María (2009) *Representaciones de la variedad rioplatense en manuales de la escuela primaria en Buenos Aires* (Tesis doctoral aún sin publicación).

Riestra, Dora (2004) *Las consignas de trabajo en el espacio socio discursivo de la enseñanza de la lengua*, Universidad de Ginebra, Suiza- San Carlos de Bariloche

Rigatuso, Elizabeth, (1992) *Lengua, historia y sociedad: evolución de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (1830-1930)*, Bahía Blanca, UNS.

----- (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)” en *Analecta Malacitana XXVIII*1, Málaga, Ed. Facultad de Filosofía y Letras

----- (2007) “Pasado y presente en el sistema de tratamiento del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional” en *Actas de las Primeras Jornadas Hispanorrioplatenses sobre la lengua española*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Belgrano, Academia argentina de Letras.

----- (2011) “¿De vos, de tú, de usted? Gramática, pragmática y variación: hacia una reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense” en Rebollo Couto, Leticia y Celia Regina dos Santos Lopes , *As formas de tratamento em português e em espanhol: Variacao, mudanza e funcoes conversacionais*, Río de Janeiro, Universidad Federal de Río de Janeiro.

Rizzi, Laura (2004) “Vox Populi, voz que indica un cambio en el sistema. Otra mirada sobre el voseo rioplatense”, en *Signo y Señal: Revista del Instituto de Lingüística*, n°13, Buenos Aires, FFyL, UBA.

Rojas, Elena (1985) *Evolución histórica del español en Tucumán entre los siglos XVI y XIX*. Tucumán, Universidad Nacional de Tucumán.

Silvestri, Adriana (1995) *Discurso instruccional*, Buenos Aires, Publicaciones Ciclo Básico Común.

Stubbs, Michael (1984) *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*, Colombia, Kapelusz

## Apéndice

**Algunos libros de texto en las aulas observadas**

- *En la tierra de los dinosaurios*, Novedades Educativas, año 2007.  
(Libro de Filosofía para niños)
- *Ciencias Sociales 6*, Recorridos Santillana, año 2010.
- *Matemática en sexto*, Santillana, año 2010.
- *Ciencias Sociales 6 Bonaerense*, Aique Primaria, año 2010.



- *Preparamos los remos 1*, Editorial Claretiana, San Pablo, año 2007.
- *Matimática 1 Primaria*, Tinta Fresca, año 2011.
- *Chapuzón 1*, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, Santillana, Año 2011.





