

“La comunicación entre estudiantes y docentes en tiempos de pandemia: aproximación a las consignas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en el nivel superior (Argentina)”.

Cantamutto, Lucía y Dambrosio, Antonela.

Cita:

Cantamutto, Lucía y Dambrosio, Antonela (2022). *“La comunicación entre estudiantes y docentes en tiempos de pandemia: aproximación a las consignas en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje en el nivel superior (Argentina)”*. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9 (18), 59-81.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/antonela.dambrosio/37>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pm4X/2yy>



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>.



LA COMUNICACIÓN ENTRE ESTUDIANTES Y DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA: APROXIMACIÓN A LAS CONSIGNAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL NIVEL SUPERIOR (ARGENTINA)

COMMUNICATION BETWEEN STUDENTS AND TEACHERS IN TIMES OF PANDEMIC: APPROXIMATION TO INSTRUCTIONS IN VIRTUAL TEACHING ENVIRONMENTS LEARNING AT HIGHER LEVEL (ARGENTINA)

Lucía Cantamutto¹

Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad
Universidad Nacional de Río Negro, Sede Atlántica/ CONICET
lcantamutto@unrn.edu.ar

Antonela G. Dambrosio²

Centro de Estudios Lingüísticos “Dra. María Beatriz Fontanella de Weinberg”
Departamento de Humanidades
Universidad Nacional del Sur
antogedam@gmail.com

Resumen

Las consignas constituyen un género omnipresente en el ámbito educativo y su elaboración es una de las tareas cotidianas de los docentes. Asimismo, estas constituyen un elemento fundamental en la comunicación entre estudiantes y docentes y en la gestión de los vínculos interpersonales entre estos. Tomando estos aspectos en consideración, en este trabajo realizaremos un abordaje preliminar a los rasgos discursivos que caracterizan a las consignas incluidas en plataformas educativas como *Moodle* poniendo en foco de atención la existencia de potenciales modificaciones en las estrategias empleadas por los docentes en su construcción en el contexto de la pandemia por el COVID-19. El estudio exploratorio se desarrolla desde una perspectiva sociolingüística y pragmática. Para la conformación del corpus hemos trabajado con los lineamientos de la etnografía virtual, en particular, con la técnica de participante observador, en tres carreras de grado de tres universidades argentinas y con la realización de encuestas a docentes y estudiantes universitarios. Los resultados preliminares dan cuenta de un incremento en el número de consignas incluidas en estos espacios educativos virtuales, a raíz de las disposiciones de ASPO/DISPO, así como también de un giro estratégico en lo que respecta

a la formulación discursiva de estos textos hacia construcciones menos formales y el empleo de formas de tratamiento más cercanas, aspectos que las acercan a las consignas orales de las clases de modalidad presencial.

Palabras clave: Consignas - Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje - COVID 19 - Educación virtual - *Moodle*

Abstract

Classroom prompts are an omnipresent genre in the educational field and their production is one of teachers' daily tasks. Through these texts, different interpersonal bonds between teachers and students are fostered. This work analyzes the discursive features that characterize teacher prompts included in educational platforms such as *Moodle*. Also, it inquires into the existence of potential changes in the strategies used by teachers in the construction of prompts in the context of the pandemic by COVID-19. This exploratory study is carried out from a sociolinguistic and pragmatic perspective. For corpus constitution we have worked with the guidelines of virtual ethnography, in particular with the technique of participant observation, in three undergraduate programs of three Argentine universities and with surveys directed to teachers and university students. Preliminary results show an increase in the number of prompts included in these virtual educational environments, as well as a strategic shift in the discursive formulation of these texts towards less formal constructions and the use of closer forms of address, aspects that bring them closer to the oral prompts of face-to-face classes.

Keywords: Teacher prompts - Virtual teaching-learning environments - COVID 19 - Virtual education - *Moodle*

Recepción: 27-05-2021

Aceptación: 03-05-2022

INTRODUCCIÓN

La emergencia sanitaria por el COVID-19 y las políticas adoptadas para mitigar la propagación del virus acentuaron el proceso de virtualización de la educación en todos los niveles educativos, así como en el resto de los contextos sociales. De este modo, la totalidad de los intercambios entre docentes y estudiantes comenzó a realizarse a través de aplicaciones y dispositivos digitales.

A pesar de lo reciente del fenómeno de la *Emergency Remote Teaching* (Hodges et al., 2020), en el contexto de las medidas sanitarias dispuestas ante la pandemia por el COVID-19, el proceso de enseñanza y aprendizaje en distintos niveles educativos se ha transformado en un foco de interés para investigaciones de diversas áreas: Didáctica, Pedagogía, Comunicación y Lingüística, entre otras.

En este marco, numerosos estudios se abocaron a la descripción y exhibición de las principales dificultades que las instituciones educativas y sus participantes experimentaron ante la abrupta necesidad de modificar las prácticas de enseñanza habituales y cotidianas (Andrade Mora et al., 2020; Inga-Paida et al., 2020; Miguel Román, 2020; Sapién Aguilar, et al., 2020; entre otros). Otro grupo importante de publicaciones lo conforman los *relatos de experiencia* de distintas cátedras y equipos de docentes en los que se narran y describen las estrategias adoptadas en las asignaturas frente al repentino viraje de las prácticas educativas a la virtualidad. Destacamos entre ellos los de Birgin (2020), Finocchio et al. (2021) y Zapata y Pereyra (2021), en Argentina.

Encontramos, además, artículos con recomendaciones y documentación con orientaciones para trabajar ante el contexto de crisis (García Peñalvo et al., 2020; Propuestas Educación Mesa Social Covid-19, 2020). Dentro de este grupo de estudios, nos interesa destacar aquellos que han centrado su atención en la gestión del vínculo entre estudiantes y docentes en el nivel superior. Tal es el caso del de Fernández Torres et al. (2021) en universidades españolas, y los de Di Gesú y González (2020), Di Gesú (2021), Dussell et al. (2020) y Pereyra (2020), para el caso de Argentina. Respecto del primer trabajo, los autores resaltan las estrategias señaladas por los docentes participantes en su estudio para implicar al alumnado ante la falta de presencia física. En el contexto de emergencia sanitaria y de distanciamiento social, llaman la atención sobre la necesidad de fortalecer y mejorar las relaciones interpersonales entre estos agentes educativos. Di Gesu (2021) y Di Gesu y González (2020), por su parte, también examinan el problema de la no-copresencia en la construcción de los vínculos en contextos de enseñanza virtual, enfatizando en los múltiples modos en que esta se efectiviza en los lazos intersubjetivos a pesar de la imposibilidad de la presencialidad. Asimismo, en el marco de las investigaciones desarrolladas en Argentina, Dussell (2020) reflexiona acerca del fenómeno de la *domiciliación* de la escuela y el modo en que la exhibición de la intimidad

de los hogares, tanto de estudiantes como de docentes, incide en el desarrollo del proceso educativo. Por último, Pereyra (2020) aborda las relaciones pedagógicas y pone el foco de atención en la concepción de estas como la preocupación central al momento de analizar los vínculos entre estudiantes y docentes en este “escenario educativo inédito” (2020, p. 47). La autora sostiene que para que el acto educativo exista es necesaria una presencia genuina, independientemente del medio por el que esta se gestione. Así, la enseñanza es concebida como vínculo y, en este sentido, resulta fundamental el modo en que los docentes elaboran las propuestas áulicas para sus alumnos.

Al hilo de lo que sostienen estudios previos y la vertiginosa transposición de la docencia a la virtualidad, nos alertó acerca de reconfiguraciones en las estrategias que, como hablantes, y sobre todo como docentes y estudiantes, ponemos en práctica en la gestión del vínculo. Las prácticas comunicativas en entornos virtuales del ámbito educativo se aproximan a los intercambios comunicativos digitales, producidos en otros ámbitos de uso. De este modo, la interacción digital, cercana a la inmediatez comunicativa (Mancera Rueda y Pano Alamán, 2013), habilita la utilización de un repertorio de estrategias diferentes a la interacción “cara a cara” en el contexto áulico.

En esta situación, uno de los géneros privilegiados en la relación docentes-estudiantes, en todos los niveles educativos, es la consigna. Esta constituye una instancia mediadora fundamental entre ambos (Riestra, 2008), a la vez que es una de las principales herramientas de gestión de vínculos pedagógicos. En tal sentido, nos interesa reflexionar sobre la reconfiguración de un elemento transversal al proceso enseñanza/aprendizaje como es la consigna, en particular, en el nivel superior.

En este trabajo, de carácter exploratorio, describimos los rasgos discursivos que caracterizan a las consignas incluidas en plataformas educativas en nivel superior en tres universidades de Argentina a fin de indagar acerca de la existencia de potenciales modificaciones en las estrategias empleadas por los docentes en su elaboración en el contexto de la pandemia por el COVID-19 durante el año 2020.

El artículo se estructura del siguiente modo. En primer lugar, presentamos el marco teórico general que encuadra la investigación. En la siguiente sección, se describen los aspectos metodológicos considerados. En la sección tres, se expone el análisis de las consignas y los cambios suscitados a partir de las medidas de aislamiento. Por último, se ofrecen las conclusiones de este estudio.

1. Marco Teórico

El trabajo se desarrolla desde una perspectiva sociolingüística interaccional (Gumperz, 1982, 2001; Tannen, 2004 y 2005) y pragmática (Bravo, 2004; Bravo y Briz, 2004; Briz, 2006). En esta línea, nuestro contexto conceptual incluye aportes de, por un lado,

estudios abocados al discurso digital (Thurlow, 2018; Yus, 2010; Cantamutto y Vela Delfa, 2016) y, por otro, de investigaciones sobre consignas en el ámbito educativo (Cicarelli y Zamero, 2012; Conditto, 2013 y 2016; Moro, 2007; Riestra, 2008; Zackhartchouck, 2000; Dambrosio, 2019 y 2021, entre otros). Asimismo, incorporamos aportes de estudios acerca de plataformas virtuales de enseñanza aprendizaje (Castañeda Quintero y López Vicent, 2007) y sobre la *enseñanza remota de emergencia* (Hodges et al., 2020).

Los intercambios comunicativos realizados a través de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje suponen modificaciones en los estilos comunicativos empleados por los hablantes involucrados. En tal sentido, una serie de fenómenos lingüísticos y multimodales operan en la interacción digital como estrategias pragmáticas al servicio de la gestión interrelacional entre los participantes (Cantamutto, 2018). Desde una perspectiva ciberpragmática (Yus, 2010), el usuario se concibe como un *usuario-nodo* en el que confluyen diferentes posibilidades comunicativas y, por tanto, se activan estrategias similares en los diferentes entornos físicos o virtuales. Es decir, en los intercambios comunicativos presenciales y no-presenciales se activan estrategias pragmáticas que se adecúan a las posibilidades de cada contexto: en el caso de la interacción digital, se utilizarán elementos lingüísticos y recursos multimodales ofrecidos por cada plataforma y dispositivo.

En línea con lo anterior, es importante señalar que el *estilo digital* se caracteriza por la conjugación de tres principios dinamizadores: la economía, la expresividad y la claridad (Cantamutto, 2018). Estos principios otorgan rasgos a los enunciados producidos en entornos digitales que aprovechan, por un lado, de los recursos lingüísticos y, por otro, de los recursos multimodales, tal como anticipamos. En esa línea, las características más salientes del discurso digital son aquellas que permiten a los usuarios-hablantes gestionar los vínculos, a partir de las posibilidades de cada plataforma, de cada dispositivo e, incluso, de cada teclado, según sus propósitos comunicativos.

Por un lado, la ausencia de las claves de contextualización propias de los contextos presenciales (principalmente, gestos y entonación) favorece la utilización de otros recursos como el uso de emoticonos y emojis, alargamientos y abreviaciones, creación léxica, entre otros. La heterografía se refleja tanto en lo que concierne a la acentuación, como al empleo no normativo de las mayúsculas o a la relajación de ciertas normas ortográficas, en general³. Asimismo, el repertorio de elementos multimodales disponible en cada plataforma tiene influencia en la aparición de emoticones: por ejemplo, si se accede desde una computadora, este teclado favorece la producción de secuencias de signos tipográficos para la generación de emoticones. En cambio, el acceso a *Moodle* mediante el teléfono móvil permite la introducción de emojis.

Por su parte, y en lo atinente a las consignas, consideramos que entre las diferentes instancias de interacción docente-estudiante, estas constituyen un género particular

que se ha reconfigurado en entornos de educación virtual. Entendemos por ‘consigna’ al género perteneciente al discurso pedagógico e instruccional producido por docentes cuya finalidad principal es la promoción y control de acciones cognitivas o físicas de los estudiantes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su carácter prescriptivo (Noguera, 2006; Silvestri, 1995), intencionalidad pedagógica (Cicarelli y Zamero, 2012; Morelli de Ontiveros et al., 1996) y la distribución asimétrica de los roles en las interacciones en que se insertan (Moro, 2007) constituyen sus rasgos característicos. Como género discursivo omnipresente en el ámbito educativo (Moro, 2007; Zackhartchouk, 2000) constituye una de las principales herramientas con las que cuentan los docentes en la gestión de los vínculos interpersonales y pedagógicos con los estudiantes.

Por último, nos referiremos a las plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje. La reconfiguración de la educación a partir del surgimiento de otras modalidades diferentes a las presenciales tiene diferentes denominaciones. Entre estas, se ha extendido la denominación de educación virtual para nombrar a aquellas instancias de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan a través de diferentes dispositivos, plataformas y aplicaciones, algunas específicas (como *Moodle*, *Edmodo* y *Classroom*) y otras no específicas pero que sirven a tales fines (como *WhatsApp* o *Facebook*). Entre las primeras, se destaca *Moodle* como un *Entorno Virtual de Enseñanza Aprendizaje* (Castañeda Quintero y López Vicent, 2007).

A pesar de la continuidad entre la educación virtual pre-pandemia y en pandemia, la inestabilidad de la presencialidad, en cualquiera de las instancias de enseñanza-aprendizaje, produce rupturas. Es por ello que integramos contribuciones de los análisis más recientes que se han efectuado en torno al fenómeno educativo en el contexto de aislamiento social, particularmente la noción de *enseñanza remota de emergencia* (Hodges et. al, 2020).

Emergency remote teaching, o la *enseñanza remota de emergencia*, es el término específico propuesto por Hodges et al. (2020) para aludir al “tipo de enseñanza brindada en estas circunstancias apremiantes” (2020, p.4) y diferenciarla de la enseñanza en línea o educación a distancia. Los autores sostienen:

In contrast to experiences that are planned from the beginning and designed to be online, *emergency remote teaching* (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated (2020, pp. 9-10).

La inestabilidad de estas prácticas tuvo repercusiones, entre otros aspectos, en el modo en que docentes y estudiantes gestionan el vínculo.

2. Consideraciones metodológicas

En lo que respecta a la metodología de nuestro estudio, trabajamos con dos técnicas. Por un lado, la elaboración de una muestra de consignas a través de la realización de un registro desde la etnografía virtual (observación en aulas de *Moodle* a las que teníamos acceso autorizado por parte de los docentes a cargo de las cátedras) y, por otro, como la amplia mayoría de los estudios revisados, con la realización de encuestas⁴ a docentes y estudiantes de tres carreras vinculadas al área de Letras y Comunicación en las ciudades de Bahía Blanca (Buenos Aires) y Viedma (Río Negro). Estas últimas recabaron información respecto de las decisiones efectuadas por los docentes principalmente durante la primera fase de respuesta de la educación frente a la pandemia por COVID-19 (Barbour et al., 2020)⁵.

En las encuestas solicitamos a los profesores ejemplos de consignas e indagamos acerca de potenciales cambios respecto de su formulación antes y durante las medidas sanitarias de aislamiento y/o distanciamiento social. La encuesta se implementó a través de un formulario *online* y fue respondida por 14 docentes y 33 estudiantes de las diferentes instituciones seleccionadas para el estudio. El instrumento contenía, por un lado, preguntas abiertas sobre datos sociolingüísticos de los participantes y áreas de formación y trayectoria en docencia. Por otro lado, a partir de las preguntas cerradas de nuestro cuestionario, indagamos sobre los usos de plataformas como *Moodle* en la enseñanza pre-pandemia y en el contexto de pandemia, datos que fueron complementados con entrevistas informales con docentes de nivel superior.

Por medio de las encuestas, también se recogieron datos acerca de otras cuestiones sobre las que no es posible profundizar en esta oportunidad, pero que resultaron iluminadores para el análisis: proceso de formulación de las consignas en *Moodle*, en qué medida y con qué finalidades se usaba antes y cuánto cambió la situación en pandemia.

Por último, solicitamos a los docentes que nos cedieran consignas realizadas en aulas virtuales en el año 2019 y en el año 2020. Estos datos se complementan con un corpus de consignas recogido durante los años 2018 y 2019 en el marco de una investigación doctoral sobre fórmulas de tratamiento en las consignas en español bonaerense (Dambrosio, 2021). La muestra total es de doscientas consignas. El análisis de los datos del corpus de consignas, así como también de las encuestas es de tipo cualitativo.

3. Análisis

En el ámbito educativo, las consignas constituyen el medio privilegiado de comunicación entre estudiantes y docentes, y entre estos y los contenidos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Moro, 2007; Riestra, 2008; Dambrosio, 2021). La interacción entre alumnos y profesores (o instructores, en términos de Vilanova, 2016) se encuentra

mediatizada por estos textos orales y escritos que adquieren, según las disciplinas y los tipos de actividades desarrolladas en el marco de cada una de estas, rasgos específicos (Dambrosio, 2021). A estos factores se suman otros, que en el contexto que nos proponemos analizar, cobran particular interés: los soportes en que se incluyen las actividades y el tipo de vínculo que se desea propiciar con los estudiantes. Considerando estos últimos dos aspectos, en primer lugar, y con la finalidad de visualizar más claramente los cambios relevados en la formulación de consignas durante el período de *enseñanza remota de emergencia*, presentaremos los rasgos discursivos de las consignas en el marco de las actividades propuestas en plataformas virtuales de enseñanza/aprendizaje en la muestra recogida durante 2018-2019. En un segundo momento, nos ocuparemos del análisis de los cambios registrados en la producción discursiva de consignas en estos medios virtuales en el contexto de la pandemia por el COVID-19.

3.1. Rasgos discursivos de las consignas en plataformas virtuales de enseñanza/aprendizaje (2018-2019)

Las consignas producidas en el marco de actividades incluidas en plataformas virtuales educativas como *Moodle* cuentan con ciertos rasgos que las diferencian de textos del mismo género producidos en otro tipo de actividades (i.e. trabajos prácticos, evaluaciones parciales), tal como verificamos en esta investigación y en estudios previos sobre el tema (Dambrosio, 2021). Estos se relacionan tanto con los rasgos propios del discurso digital como con la gestión del vínculo entre estudiantes y docentes que se propicia por parte de estos últimos, así como también los tipos de propuestas educativas efectuadas a los alumnos en los distintos espacios curriculares. A continuación, presentamos un ejemplo que ilustra algunas de las características generales de este tipo de consignas.

(1)

? Textos para comentar sobre discurso digital

A continuación se presenta la lista para elegir los textos a comentar durante las clases de los días 21/10 y 22/10. La idea es que elija uno cada uno y que **no queden textos sin comentar**. Como son 8, habrá algunos textos que tendrán dos comentaristas (yo pauté cuáles pueden ser esos textos). En ese caso les voy a pedir que se pongan de acuerdo para hacer el comentario de manera conjunta.

El comentario tendrá características similares a la instancia de la que ya participaron con los textos sobre lenguaje inclusivo, con la diferencia de que dispondrán de **10 minutos (máx.) por texto** (se exponga de a uno o de a dos es el mismo tiempo). Esto es así para que tengamos tiempo de discutirlos entre todos.

La idea no es que comenten toooooo el texto parte por parte, sino sus puntos nodales: cuál es el objeto de estudio, desde qué perspectiva se lo aborda, cuál es el objetivo del trabajo, qué metodología se emplea y principales resultados, conclusiones a las que arriban los autores. Les dejo un ejemplito de algo similar que están haciendo desde el CELES-UNSAM.



Cualquier duda, me consultan :)

El ejemplo anterior da cuenta de una manifestación concreta del estilo digital y sus principios dinamizadores de economía, expresividad y claridad (Cantamutto, 2018). La consigna se compone de oraciones breves que incluyen tareas específicas que los estudiantes deben desarrollar y, dadas las posibilidades de incluir modificaciones tipográficas, se emplean resaltados para destacar los aspectos más importantes y obligatorios en cuanto a su realización. A su vez, se emplea el recurso del alargamiento en ‘tooooooooooooo’ para clarificar un aspecto de la consigna. Esta estrategia, junto con la inclusión del emoticono sonriente, otorga también mayor expresividad a la formulación de la consigna en la plataforma *Moodle*.

Por otro lado, estos recursos lingüísticos y multimodales se combinan con otras estrategias pragmáticas que son frecuentes en intercambios comunicativos conversacionales e informales, como el uso de diminutivos (‘ejemplito’), marcadores conversacionales, entre otros. Estas estrategias ponderan la gestión de un vínculo cercano entre docentes y estudiantes.

Como rasgos generales del análisis de las consignas del corpus recabado en 2018-2019 advertimos que, previo a la pandemia estos enunciados, en estas plataformas, solían formar parte de actividades complementarias a las centrales del cursado o implicaban la realización de tareas antes del encuentro en las clases. Esta característica se mantiene en el nuevo contexto sanitario, pero, como se observará más adelante, se resignifica y complejiza por el aumento en el número de consignas incluidas en estos entornos virtuales. Además, a diferencia de lo que sucedía en los años 2018 y 2019, registramos que gran parte de las consignas abordadas se encuentran alojadas directamente en la plataforma, en el marco de distintos recursos (Cuestionarios, Tareas, Talleres, Foros), no como archivos independientes subidos a estos espacios.

Esbozados estos rasgos generales de las consignas, nos adentraremos en aquellos relacionados con su formulación discursiva. Atenderemos así a: a) modos de interpelación seleccionados; b) extensión de las consignas; c) actos de habla involucrados; d) grado de formalidad; y e) uso de lenguaje no binario. En este sentido, es importante señalar que los tres primeros aspectos son los que incluyen las características que más distinguen a las consignas en plataformas educativas virtuales. A continuación, comentaremos cada uno de estos y presentaremos ejemplos ilustradores de los usos relevados.

En lo que respecta a los modos de interpelación a los estudiantes, se registra un predominio de modos personalizados de apelación y, dentro de ellos, del empleo de la segunda persona del plural *ustedes* (tal como se advierte en el ejemplo 2). Este es un rasgo que, de acuerdo con estudios previos (Dambrosio, 2021), comparten con las consignas orales brindadas en el marco de la interacción áulica, dirigidas a la totalidad del grupo de estudiantes.

(2) En grupos de grupos de 2 o 3 integrantes *observen* los videos que están cargados en el aula virtual y *elijan* una región de trabajo de campo. En base a las cuestiones observadas -con la ayuda opcional de la bibliografía de apoyo disponible (está solo en inglés) – *elaboren* un breve informe o reseña en la que se de cuenta de: 1. Objetivo de la investigación 2. Definición de objeto de estudio [...].

A su vez, es importante destacar que el empleo de la segunda persona del plural, además de observarse en modo imperativo, se registra con frecuencia en consignas formuladas por medio de cláusulas en presente con modalidad deóntica, que incluyen también las perífrasis de obligación construidas con *tener que* + infinitivo, y *deber* + infinitivo y encabezadas con la expresión *la idea es que*⁶ (tal como se advierte en el ejemplo 1). El hecho de que se opte por formulaciones más indirectas de las directivas incluidas en las consignas, tal como también lo ha advertido Cros (2003) en aulas universitarias españolas, constituye un rasgo de las consignas orales relevadas en interacciones áulicas en la modalidad presencial. En este contexto, la construcción *deber* + infinitivo es muy frecuente en las aclaraciones, pautas y restricciones que suelen acompañar a las consignas del nivel, sobre todo en instancias evaluativas (Bengochea y Natale, 2013; Navarro, 2011; Zunino y Muschietti, 2013), no solo con el empleo de la segunda persona del plural (como se advierte en la consigna principal en el ejemplo 3), sino también con construcciones impersonales (“se deberá respetar”) y en tercera persona del singular (“el trabajo deberá contener”).

(3) *Deberán realizar* un cuadro comparativo entre las Escuelas de Investigación Administrada y la Escuela de Frankfurt que contenga: - Principales acontecimientos del contexto de surgimiento - Principales preguntas/perspectivas de investigación - Concepción sobre los medios de comunicación - Dos conceptos claves de cada escuela y sus definiciones - Principales representantes de cada escuela, sus perfiles y obras. La actividad es individual. *Se deberá respetar* el formato de cuadro comparativo para la presentación. El mismo *deberá subirse* en un documento de word o pdf con una extensión máxima de 5 hojas. El trabajo *deberá contener* una carátula con los datos necesarios para la identificación del escrito. Bibliografía a utilizar: Unidades II y III

El uso de la tercera persona del singular acompañado de la expresión *cada uno* o *cada quien* ha sido relevada ocasionalmente. Esta constituye una forma registrada también en las consignas orales abordadas en estudios previos (Dambrosio, 2021), sobre todo de instancias iniciales de clases o de temáticas a abordar. En este caso se trata también de una instancia preliminar, ya que se inserta en un Foro de Presentación.

(4) ¡Buenas a *todos/as*! Una de las primeras actividades que solemos hacer en la materia es confeccionar una mini alterbiografía de un compañero/a (es decir, la biografía del/la otro/a) y bosquejar expectativas, necesidades, demandas, miedos, urgencias en relación con el cursado de este espacio y con el perfil del egresado. Les propongo que *cada quien intervenga*

en este foro presentando a un otro/a y dando cuenta de sus expectativas personales. Adelante. Nos leemos. *Bienvenidos/as*.

El empleo de esta forma, además de encontrarse enmarcada en una consigna formulada con cierto grado de indirección, como una propuesta (“les propongo”), se interpreta como una estrategia que expresa menor imposición en tanto brinda opciones a los estudiantes interlocutores y así se atenúa la acción indicada en la consigna. Se han relevado, asimismo, algunos usos aislados de la primera persona del plural (ejemplo 5) y de la segunda persona del singular *usted*, que entendemos se relaciona con una restricción propia de la plataforma *Moodle* cuya configuración incluye su empleo y no habilita la posibilidad de editarlo al interior de los recursos de este espacio.

Por último, en relación con los modos de interpelación a los estudiantes, otro aspecto que las consignas en las plataformas virtuales educativas comparten con las consignas de modalidad oral, propias de la interacción en las aulas en el nivel superior, es el empleo de vocativos en la formulación de los enunciados. Los registrados con mayor frecuencia son *chicos y gente*.

(5) *Chicos*, la idea es que para cerrar el primer cuatrimestre de cursado de la Consejería, *realicemos* dos actividades de forma *virtual*: 1. Entregar una *version* revisada y mejorada con los directores del Plan de Tesis, pensando en presentarla al Consejo Académico *ni bien arranque* el segundo cuatrimestre.

Respecto del segundo rasgo a revisar, vinculado con la extensión de los enunciados de las consignas incluidas en las plataformas educativas, advertimos que estas resultan más extensas en relación con otras modalidades de consignas escritas incluidas en otros soportes, tal como se verifica en el ejemplo (3). El hecho de que se trate de comunicación diferida coadyuva a la inclusión en las consignas escritas de información contextual y accesorio que en el marco de la presencialidad habitual de las interacciones áulicas se incluye en las consignas orales que forman parte de la explicación que acompaña la enunciación o lectura en voz alta de las consignas de las distintas actividades.

En lo atinente al grado de formalidad evidenciado en las consignas estudiadas, consideramos que este tiende hacia usos menos formales que los relevados en otro tipo de consignas escritas del nivel superior. Esto se advierte tanto en los modos de interpelación y vocativos seleccionados por los docentes como por la inclusión de comentarios accesorios, el empleo de diminutivos y recursos multimodales como los emoticones. La detección de algunos errores de tipeo, expresiones coloquiales y la ausencia de tildes (como en el ejemplo 5) también podrían vincularse con el menor grado de formalidad de estas consignas.

En este punto, cabe señalar que el diseño de la interfaz de *Moodle* favorece la aparición de determinados rasgos tipográficos (resaltados, por ejemplo), pero no propicia la presencia de otros disponibles en otras aplicaciones. El entorno de *Moodle*, en su opción de edición avanzada, cuenta con la posibilidad de cambiar de color la tipografía, incluir fondos de colores e incluir negritas y cursivas. Sin embargo, no dispone de accesos rápidos para introducir otros elementos multimodales como emojis. De este modo, los rasgos del estilo digital que son esperables en este entorno están condicionados con la intermediación de teclados (de computadora) y la interfaz para escribir de la plataforma. Sin embargo, la inmediatez comunicativa del discurso digital se evidencia en la utilización de estrategias pragmáticas comunes a los contextos presenciales.

Finalmente, el uso de lenguaje inclusivo ha sido registrado ocasionalmente, sobre todo el empleo de formas desdobladas *os/as* en aquellas consignas que contienen formas vocativas o referenciales, tal como se observa en el ejemplo 4 ('Bienvenidos/as').

3.2. Formulación de las consignas en las plataformas en el contexto de *educación remota de emergencia* (2020)

En el presente apartado nos ocuparemos de los cambios en la formulación discursiva de consignas en el contexto de *educación remota de emergencia* a raíz de la pandemia y las consecuentes medidas de aislamiento/distanciamiento social que impidieron la presencialidad en el contexto de educación superior. Estos se relacionan con los siguientes aspectos: a) modos de interpelación seleccionados; b) cantidad de consignas proporcionadas a los estudiantes y la periodicidad con que se lo hace; c) extensión de los enunciados de las consignas y d) uso de los distintos recursos provistos por las plataformas educativas.

En rasgos generales, sin lugar a duda, el principal cambio al que se enfrentaron los docentes luego de decretarse las medidas de aislamiento social, preventivo y obligatorio y la consecuente suspensión de clases universitarias en modalidad presencial, radica en la modalidad de trabajo: quienes no solían emplear plataformas virtuales de educación se vieron obligados a hacerlo de un momento a otro e incluir en esos contextos sus consignas.

Relacionado con los modos de interpelación, el análisis de nuestro corpus da cuenta de una mayor tendencia hacia el uso de formas más personalizadas y focalizadas en los destinatarios en las consignas producidas en el marco del nuevo contexto sanitario. Así, si bien se continúan empleando las formas detectadas en el corpus de consignas relevado durante 2018-2019 (segunda persona del plural, tercera persona y primera persona del plural) adquiere un lugar importante el uso de la forma pronominal *vos*. A continuación, presentamos un ejemplo de la misma consigna formulada en el período

anterior a la pandemia (por medio del empleo de infinitivos) y su reformulación en el contexto de *enseñanza remota de emergencia* (por medio del uso de la forma *vos*).

(6)

<p><i>Identificar</i> a qué género corresponde el siguiente texto. <i>Reconstruir</i> la situación comunicativa que lo pudo haber originado y <i>reconocer</i> las marcas léxicas y gramaticales propias del género.</p>	<p>1. ¿<i>Reconocés</i> a qué tipo de discurso pertenecen los siguientes textos? <i>Anotá</i> sintéticamente las características que te permitieron reconocerlos.</p> <p>2. <i>Analizá</i> los distintos componentes de la situación comunicativa que los pudo haber originado (emisor, receptor, etc.)</p>
--	---

El cambio hacia formas personalizadas y focalizadas en el destinatario individual de las consignas parece guardar relación con la intención por parte de los docentes de propiciar un trato más cercano con los estudiantes en un contexto social cambiante y complejo, y que para muchos significó también vivir varios meses sin contacto con familiares, amigos, compañeros de carrera y docentes. Esta cercanía interaccional gestionada en el vínculo mediado por las consignas resulta un reflejo del trato habitual entre docentes y alumnos en el marco de las clases presenciales, basado en la pauta de uso conformada por el empleo de *vos* (Rigatuso, 2011, 2017, 2019, entre otros), tal como hemos verificado en estudios previos (Dambrosio, 2016, 2021). En este sentido, resulta interesante presentar las palabras de una de las docentes encuestadas respecto de esta cuestión:

(7) “[Uno de los cambios tiene que ver con] las consignas dirigidas hacia los/as alumnas con un fin más relacional-afectivo que académico en sí, *noto que empleo el vos y apelo a una cercanía a través del uso ficticio del nosotros*”.

(8) “En este contexto de Covid, *optar por la 2 persona me da la sensación de cercanía* y esa cercanía invita a que hagan preguntas, consulten, al diálogo y *capaz por eso la percibo como favorecedora de la construcción del vínculo docente-alumne*”.

A su vez, otra docente refiere a la cuestión de la preferencia por la forma *vos* como un recurso que pondera la focalización individual en cada estudiante debido a que en ciertas oportunidades los grupos de alumnos se encontraban recientemente conformados y la idea de grupalidad, por lo tanto, se encontraba aún en incipiente configuración.

(9) “*Tratamos de hacerlo más personal (vos) para que les llegara más directamente y sintieran mayor cercanía*. El uso del singular tiene que ver con que la noción de grupo no estaba demasiado definida, ya que se trataba de ingresantes que no se conocían entre sí”.

Observamos, también, que una vez más el uso de esta forma pronominal de segunda persona del singular cuenta con una valoración positiva asociada a sus connotaciones como modo de apelación cercano, percepción registrada en estudios previos para la variedad del español bonaerense en distintos dominios de uso (Julián, 2015; Rigatuso, 2017, 2019; Dambrosio, 2013, 2016 y 2021).

Por último, y si bien no ha sido un aspecto señalado por los docentes encuestados, la preferencia por la forma *vos* en la formulación de las consignas podría verse influida, además, por el fenómeno de *domiciliación* de las instituciones educativas (Dussell, 2020), que implicaron las medidas de confinamiento social. El hecho de que tanto estudiantes como docentes, sobre todo en aquellos casos en que se llevan adelante encuentros virtuales sincrónicos por *Zoom*, *Google Meet*, *Jitsi*, entre otros, compartieran parte de la intimidad de sus hogares (devenidos aulas) podría ser un factor favorecedor de la construcción de vínculos más cercanos ya que, como sostiene Dussell (2020), se comparte incluso a veces más de lo que las personas querrían.

El segundo rasgo relevado en la formulación de consignas en *Moodle* se vincula con la cantidad de estas incluidas en las actividades propuestas a los estudiantes. De acuerdo con lo observado en las aulas de las plataformas educativas, así como también con lo comentado por los docentes, durante las clases impartidas en el contexto de pandemia, las actividades incluyen mayor cantidad de indicaciones que en las brindadas en las clases presenciales. Esto se debe a que las actividades tienen consignas complementarias y organizativas (Zakhartchouk, 2000) que, generalmente, se enuncian de manera oral en las clases en modalidad presencial y que suelen surgir del trabajo conjunto en las aulas entre docentes y estudiantes. Así, las primeras, dado el nuevo contexto, se anticipan a preguntas, comentarios y dudas que pudieran surgir por parte del alumnado y las incluyen en las propuestas de trabajo. Las palabras de una docente presentadas a continuación ilustran lo señalado:

(10) “En estos formatos, las consignas contienen la información de siempre y se agregan comentarios que intenten “tapar los agujeros” de dudas que puedan llegar a surgir: *abundan aclaraciones ante la imposibilidad de explicarlo oralmente como en la presencialidad*”.

El mayor grado de detalle respecto de los aspectos, materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las tareas es valorado positivamente por los estudiantes, tal como se advierte en lo manifestado por una estudiante de una carrera del área de Comunicación.

(11) “Sí, creo que hubo un cambio. A diferencia del año pasado noto que las consignas de este año son más descriptivas, lo que hace que los enunciados sean más entendibles”.

Resulta importante señalar, en vistas a un potencial regreso a las clases en modalidad presencial, que esta estudiante repara en que el cambio registrado favoreció la

comprensión de las consignas, lo que llama nuestra atención como docentes para mantener esta práctica cualquiera fuera el contexto en que se dicten las asignaturas. Esta valoración positiva se diferencia de lo relevado por Andrade Mora et al. (2020) en su estudio sobre las dificultades de la educación en línea en contexto de confinamiento en México. En esta investigación, numerosos estudiantes señalaron que con frecuencia las “instrucciones son poco claras y difíciles de entender” (Andrade Mora et al., 2020, p.6).

Por su parte, observamos que en ocasiones aumenta la cantidad de consignas incluidas en las actividades, mientras que, en otras, se extienden los enunciados y se complejiza la formulación discursiva de las consignas. Por último, un cambio importante en cuanto a las consignas elaboradas en contextos previos a la pandemia y durante esta radica en el uso de los distintos recursos disponibles en las plataformas digitales de trabajo. Mientras que antes los docentes empleaban las aulas virtuales, principalmente como repositorios de bibliografía, en el marco del contexto sanitario actual utilizan mayor variedad de recursos. “El año pasado solo usaba el recurso enlace o archivo. Este año estoy utilizando foros y wikis [...]”, manifiesta una docente del área de Letras. Los datos obtenidos de nuestra observación de las aulas virtuales también nos permiten advertir ciertos cambios respecto del modo de inclusión de las actividades y, consecuentemente, de las consignas implicadas en estas. Mientras que antes de decretarse el ASPO/DISPO se encontraban más actividades incluidas en archivos *Word* o *PDF*, luego subidos a las plataformas; en el contexto actual registramos un número mayor de actividades alojadas directamente en estas, en recursos tales como: Buzones de tareas, Foros, Talleres, *Wikis* y Cuestionarios.

En las respuestas proporcionadas por los docentes se advierte también la referencia a la cuestión del grado de obligatoriedad de las consignas y la periodicidad de las actividades: en las propuestas elaboradas durante la pandemia existen más consignas optativas, a la vez que en algunos casos se extienden los períodos de entrega de trabajos y en lugar de actividades semanales estas son quincenales o mensuales. Esta flexibilización podría guardar relación con la atención, por parte de los docentes, a las situaciones académicas, familiares, laborales y emocionales particulares de cada estudiante que, como es sabido, en muchos casos distó de ser la óptima.

Es importante mencionar también las valoraciones efectuadas por los estudiantes en relación con los cambios observados en las consignas en contexto de pandemia y la organización de nuestra práctica docente en las aulas virtuales. Muchos alumnos refieren que actualmente las aulas se encuentran “mejor organizadas” y que “hay mayor disponibilidad de los materiales”⁷. Este aspecto se relaciona con que previamente estas plataformas eran, en la mayoría de los casos, espacios complementarios de la práctica docente presencial y a comienzos del año 2020 se transformaron en el único medio de comunicación pedagógica entre docentes y estudiantes. Otro aspecto interesante

mencionado por estos últimos lo constituye la “mayor coherencia y similitud” entre las consignas incluidas en los trabajos prácticos y en las instancias de evaluación parcial.

Los rasgos revisados y los cambios registrados en relación con ellos, en el marco de la elaboración de consignas, dan cuenta de que la configuración discursiva de las incluidas en las plataformas de educación virtual en el contexto de *enseñanza remota de emergencia* responde a una intención de suplir la oralidad: previo a la pandemia, de manera complementaria, durante el confinamiento, en reemplazo de esta, dada la imposibilidad de los encuentros en aulas de manera física y presencial. Así lo expresa una docente del área de Letras: “En este contexto comencé a utilizar Moodle para enunciar consignas que en el contexto de normalidad expresaba solo de manera oral en las clases”.

CONCLUSIONES

No cabe duda de que los modos de comunicación entre estudiantes y docentes se vieron alterados en el contexto del viraje abrupto hacia la virtualización de las aulas a causa de las medidas de ASPO/DISPO, impuestas a partir de la pandemia por la COVID-19. Como uno de los géneros pedagógicos fundamentales en la gestión de los vínculos, los usos relevados en las aulas virtuales en lo que respecta a la formulación de consignas en estos entornos, así como también las evaluaciones y comentarios de docentes y estudiantes vinculados a este tema, permite afirmar que las consignas en las plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pandemia han adquirido rasgos particulares. Por un lado, su formulación discursiva, que previo a este contexto peculiar ya se asemejaba a la de las consignas de modalidad oral producidas en la interacción en el aula, tiende hacia una mayor personalización y focalización en los destinatarios con la finalidad de lograr mayor cercanía interaccional, aspecto muy ponderado tanto por docentes como estudiantes, como una posibilidad de recreación de la ‘intersubjetividad’ (Di Gesú, 2021) gestionada en la modalidad presencial.

La construcción de las consignas, en estas plataformas y en esta coyuntura, incorpora, por otro lado, rasgos propios de la comunicación digital, única vía de contacto entre estudiantes y docentes en la mayoría de los casos. Así, considerando que es cada vez más frecuente (por diversos motivos, muchos de ellos relativos a la accesibilidad de dispositivos y/o conectividad) que las instancias educativas (clases, consultas y demás) se desarrollen a partir de los teléfonos celulares o móviles, habría que seguir indagando acerca de la potencial influencia de los teclados en cuanto a la inclusión de emojis (y emoticones) en las consignas. En este sentido, se continúa una interesante línea en relación con la influencia de los teclados, y el repertorio disponible para el usuario, tanto

en la formulación de consignas como en los rasgos discursivos de las intervenciones por parte de los estudiantes.

Asimismo, la virtualización de todos los intercambios comunicativos entre estudiantes y docentes tiene incidencia, por un lado, en la posibilidad de utilizar otras herramientas dentro del mismo entorno virtual que favorezcan los intercambios sincrónicos y/o continuos para la explicación de consignas que no se comprenden. De este modo, sería posible tener instancias de comentario de consignas tal como sucede en las instancias presenciales. En este sentido, el uso de foros virtuales, chats de consulta u otros recursos embebidos que generan nuevas posibilidades de intercambio de papeles enunciativos y, por lo tanto, favorecen el par pregunta-respuesta necesario para las explicaciones, en el caso de que fueran necesarias, sobre alguna consigna (símil de lo que sucedería en un intercambio presencial). Por otra parte, se incorporan otras plataformas digitales menos estáticas que los recursos de *Moodle*, tales como las redes sociales (*Facebook*), aplicaciones de mensajería instantánea (*WhatsApp*) o sistemas de videoconferencia (*Jitsi, Meet, Zoom*, entre otros), que favorecen un vínculo cercano e intercambios más dinámicos.

Por último, las prácticas y rutinas educativas en pandemia se encuentran signadas por la incertidumbre e inestabilidad. Sin embargo, las nuevas propuestas, adaptaciones y reformas llevadas adelante por los diversos cuerpos de profesores, en un comienzo caracterizadas por la improvisación (Fernández Torres et al., 2021), han dado un lugar central a las necesidades impuestas por el contexto y, sobre todo, a las manifestadas por los estudiantes. Así, la situación de crisis sanitaria, como ha ocurrido en otros contextos de crisis mundial (Dussell, 2020; Falcón, 2020), puso a prueba a las instituciones educativas dando lugar a una resignificación de la labor docente, labor dentro de la que la elaboración y transferencia de consignas continuará siendo, sin dudas, una parte esencial en la gestión del vínculo entre estudiantes-docentes y conocimiento. Esperamos que esta aproximación exploratoria contribuya a la comprensión de las estrategias que el cuerpo docente impulsó para mantener la continuidad educativa a pesar de las circunstancias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade Mora, A. C.; Ramos Zamudio, J. E.; Hernández Peimberdt, F.J.; Lizarraga Morales, M. A. y Ramírez Galindo, I. (2020). El uso de plataformas y aplicaciones para el aprendizaje en el nivel superior durante el confinamiento 2020. *ReDTIS (Revista Digital de Tecnologías Informáticas y Sistemas)*, 4 (4) 1-7.
- Barbour, M.; Hodges, Ch.; Trust, T.; LaBonte, R.; Moore, S.; Bond, A.; Kelly, K.; Lockee, B.; Hill, P. (2020). *Understanding Pandemic Pedagogy: Differences Between Emergency*

- Remote, Remote, and Online Teaching*. Special report of *the State of the Nation: K-12 E-Learning in Canada project*. <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/101905>
- Bengochea, N. y Natale, L. (2013). Los géneros en la formación profesional: un relevamiento en el marco de la Licenciatura en Administración Pública. En L. Natale (coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 45-70). Editorial UNGS.
- Birgin, A. (2020). Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 189-200). Editorial UNIPE.
- Bravo, D. (2004). Actividades de cortesía, imagen social y contextos socioculturales: una introducción. En *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE* (pp. 98-120). Universidad de Estocolmo.
- Bravo, D. y Briz, A. (eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel Lingüística.
- Briz, A. (2006). Atenuación y cortesía verbal en la conversación coloquial: su tratamiento en la clase de ELE. En *Actas del programa de formación para profesorado de ELE* (pp. 227-255). Instituto Cervantes.
- Cantamutto, L. (2018). *Estrategias pragmáticas de la comunicación por SMS en español bonaerense*, Tesis de Doctorado, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Castañaeda Quintero, L. y López Vicent, P. (2007). Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje Libres: MOODLE. En M. P. Prendes Espinosa, (ed.), *Herramientas Telemáticas Para La Enseñanza Universitaria En El Marco Del Espacio Europeo De Educación Superior. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa*. Universidad de Murcia.
- Cicarelli, M. y Zamero, M. (2012). Las consignas didácticas de lengua y literatura. *Prisma, Revista de Didáctica*, 2 (3), 4-18.
- Condito, V. (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respecto de las consignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. *El Toldo de Astier*, 4 (7), 75-90.
- Condito, V. (2016). Representaciones sobre la escritura en las consignas. Hacia una primera aproximación en el análisis de datos en una Escuela Media de Rosario. En S. Nothstein, C. Pereira y E. Valente (Eds.), *Lectura y escritura: prácticas, instituciones y actores* (pp. 261-283). EdiUNS- SAEL.

- Cros, A. (2003). *Convencer en clase. Argumentación y discurso docente*. Ariel.
- Dambrosio, A. (2016). Consignas didácticas en el Nivel Inicial: la producción discursiva de consignas-canción. En Revista ALED 2016 (2), número monográfico “El discurso pedagógico”, coordinado por la Dra. Carolina Tosi. Pp: 45-67. Cantamutto, L. y Vela Delfa, C. (2016). El discurso digital como objeto de estudio: de la descripción de interfaces a la definición de propiedades. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (69), 296–323.
- Dambrosio, A. (2019). “Reflexiones en torno al concepto de consigna en el ámbito educativo”, en Rivas, L. y García, M. S. (eds.) *Estudios del Discurso: Desafíos multidisciplinares y multimodales*, Santa Rosa: EdUNLPam, pp. 49-60.
- Dambrosio, A. (2021). *Fórmulas de tratamiento y educación en español bonaerense: usos y percepciones en el ámbito educativo*, Tesis de Doctorado, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.
- Dambrosio, A. (2013). “Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar”, en Riestra, D.; Tapia, S.M. y Goicoechea, M. V. (comps.) *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, Bariloche: Ediciones GEISE (e-book), pp. 365-385.
- Di Gesú, M. G. (2021). Building Intersubjectivity in Online Learning: Pupils’ and University Students’ Perception of Teachers’ Social Presence in Technology-Mediated Teaching and Learning Processes. *Human Arenas*, Springer. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00226-x>
- Di Gesú, M. G. y González, M. F. (Eds.) (2020). *Cultural Views on Online Learning in Higher Education A Seemingly Borderless Class* (Vol.13). Springer Nature.
- Dussell, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussell, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 337-350). Editorial UNIPE.
- Falcón, P. (2020). Universidades y emergencia. Entre lo urgente y lo importante. En N. Specchia y J. E. Ortega (Eds.), *El crepúsculo de las simples cosas. Lecturas esperanzadas y perspectivas críticas para un Sur en pandemia* (pp. 172-180). Universidad Nacional de Córdoba.
- Fernández Torres, M. J.; Chamizo Sánchez, R. y Sánchez Villarrubia, R. (2021). Universidad y pandemia: la comunicación en la educación a distancia. Ámbitos. *Revista Internacional de Comunicación*, (52), 156-174. <https://dx.doi.org/10.12795/Ambitos.2021.i52.10>

- Finocchio, S.; Massone, M.; Andrade, G. y Rodríguez, F. (2021). Formación para la práctica docente en tiempos de... ¿incertidumbre? ¿pandemia? ¿plataformas? *Espacios de crítica y producción*, (55), 288-302.
- García Peñalvo, F. J.; Corell, A.; Abella García, V. y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society*, 21, 1-26. <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: a personal perspective. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Blackwell Publishers.
- Hodges, C.; Moore, S.; Lockee, B.; Trust, T.; Bond, A. (2020). The difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Inga-Paida, M. I.; García Herrera, D. G.; Castro Zalazar, A. Z. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 5 (1), 310-331. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.785>
- Julián, G. G. (2015). *Interacción comunicativa en español bonaerense: manifestaciones y percepciones de la (des)cortesía en puestos de atención al público en instituciones*. [Tesis de Doctorado en Letras, Departamento de Humanidades, Universidad Nacional del Sur].
- Mancera Rueda, A. y Pano Alamán, A. (2013). *El español coloquial en las redes sociales*. Arco Libros.
- Miguel Román, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPEC IAL.95>
- Morelli de Ontiveros, M.; Cabaña, R. y Lávaque, O. (1996). La consigna: texto mixto entre la oralidad y la escritura. En *La oralidad. Actas del VI Congreso de la SAL* (Tomo I), (pp. 89-92). FFyL, UNTucumán.
- Moro, S. M. (2007). Las consignas escolares. En N. Desinano (Coord.), *Crónica de una experiencia en la Escuela Media. Proyecto integral de lectura y escritura* (pp. 171-181). Laborde Editor.
- Navarro, F. (2011). Procesos en consignas en escritura universitaria: el caso de la carrera de Ingeniería Industrial. En E. Ghio y F. Mónaco (Eds.), *Del género a la cláusula*:

los aportes de la LSF al estudio del lenguaje en sociedad. Actas del VII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística Sistemico-Funcional de América Latina (pp. 64-72). Ediciones Universidad Nacional del Litoral.

Noguera, S. (2006). *La consigne scolaire: l'entendre, la comprendre, y répondre*. [Tesis de Grado, Institut Universitaire de Formation de Maîtres de l'academie d'Aix-Marseille, Site d'Aix-en-Provence].

Pereyra, S. N. (2020). Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia. *Revista Argonautas*, 10 (15), 46-60.

Propuestas Educación Mesa Social Covid-19 (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*. Miño y Dávila.

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, y C. R. Dos Santos Lopes, (Org.), *Las formas de tratamiento en español y en portugués. Variación, cambio y funciones conversacionales* (pp. 381-407). Editora da Universidade Federal Fluminense.

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, 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 1. En F. P. Maia Soares y M. Causse Cathcart (Orgs.), *Lengua, sociedad e interculturalidad en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*, Foz do Iguaçu (PR) (pp. 105-125). EDUNILA.

Sapién Aguilar, A. L.; Piñón Howlet, L. C.; Gutiérrez Diez, M. del C.; Bordas Beltrán, J. L. (2020). La Educación superior durante la contingencia sanitaria COVID-19: Uso de las TIC como herramientas de aprendizaje. Caso de estudio: alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 309-328. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1479>

Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.

- Tannen, D. (2004). Interactional Sociolinguistics. En U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier y P. Trudgill, (Eds.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik* (Vol.1), (pp. 76-88). Walter de Gruyter.
- Tannen, D. (2005) [1984]. *Conversational style. Analyzing Talk among Friends*. Oxford University Press.
- Thurlow, C. (2018). Digital discourse: Locating language in new/social media. En J. Burgess, T. Poell y A. Marwick (eds.), *Handbook of Social Media* (pp. 135-145). Sage.
- Todd, R.W.; Chaiyasuk, I. y Tantisawetrat, N. (2007). A functional analysis of teachers' instructions. *RELC Journal*, 39, 25-50.
- Vilanova, G. E. (2016). Modelos de interacción en ambientes virtuales de aprendizaje en la educación superior. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 13(1), 77-83.
- Yus, F. (2010). *Ciberpragmática 2.0. Nuevos usos del lenguaje en Internet*. Ariel.
- Zakhartchouk, J-M. (2000). Les consignes au coeur de la classe: geste pédagogique et geste didactique. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* (22), 61-81.
- Zapata, N. y Pereyra, M. M. (2021). ¡Cuarentena! Nos vemos en Classroom: relato de una experiencia de inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 133-143. doi: 10.24215/18509959 .28. e16
- Zunino, C. y Muschietti, M. (2013). Tareas de escritura y aprendizaje: el caso de las consignas de evaluación del Profesorado Universitario en Historia. En L. Natale (Coord.), *El semillero de la escritura. Las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la UNGS* (pp. 21-43). Editorial UNGS.

¹ Doctora en Letras. Ha sido becaria doctoral, posdoctoral y, actualmente, es investigadora asistente del CONICET en el Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Derechos, Inclusión y Sociedad de la UNRN. Realizó estancias de investigación sobre Comunicación Digital en México y España. Ha publicado más de 25 artículos en revistas indexadas sobre Comunicación Digital, además de participar como compiladora en tres libros de Humanidades digitales y publicar numerosos capítulos de libro. En 2021, publicó, en la editorial Arco Libros, *Los emojis en la interacción digital escrita* junto con Cristina Vela Delfa. Además, en 2015, ambas autoras crearon la base de datos *Comunicación Digital: corpus del español (CoDiCE)*. Es vicepresidenta de la Red de Estudios sobre Comunicación Digital y codirectora de la *Revista Estudios del Discurso Digital* (Universidad de Valladolid). Es Profesora Adjunta de la Universidad Nacional del Comahue (Sede Atlántica) y ha dictado numerosos cursos y conferencias en el país y en el extranjero sobre los temas de su investigación. Dirige dos proyectos de investigación abocados al discurso digital en el español de bonaerense y de Río Negro.

² Doctora en Letras por la Universidad Nacional del Sur. Ha sido becaria doctoral del CONICET y ha contado con becas de iniciación a la investigación del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Su estudio abordó el fenómeno de las fórmulas de tratamiento en las consignas de los distintos niveles educativos desde una perspectiva sociolingüística y pragmática. Actualmente, aborda el referido género en el contexto de la interacción en los exámenes finales orales en el nivel superior. Se desempeña como docente de Lingüística I y II en la Universidad Salesiana, y como ayudante de docencia A en el Taller de Comprensión y Producción de Discursos H y en Historia de la Lengua Española, en la Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades. Asimismo, ha trabajado como profesora en el nivel secundario en distintas escuelas de la ciudad de Bahía Blanca. Integra el Grupo de Investigación Estudios sobre discurso, interacción y sociedad en español bonaerense (EDISEBO), dirigido por la Dra. Elizabeth Rigatuso, y, en ese marco, participa en Proyectos de Investigación y Extensión radicados en la referida universidad. Asimismo, forma parte del PICT “Diseño e implementación de un corpus sobre comunicación digital del español bonaerense y de la Patagonia”, dirigido por la Dra. Lucía Cantamutto. Además, dirige el proyecto de investigación “Géneros profesionales en la formación disciplinar: el caso de las carreras de Comunicación en UNISAL” y es miembro de la Red de Lingüistas en Formación (RELIF), Asociación Civil.

³ Muchas de estas estrategias se generaron como resultado de una necesidad de adaptación al medio, tal como lo fueron los teclados de los primeros móviles o en el tamaño de las pantallas, factores todos extralingüísticos que influyeron notablemente en estas transformaciones tipográficas. Sin embargo, esta limitación en el número de caracteres determinó la aparición de muchas estrategias ortográficas, como, por ejemplo, la desaparición de vocales o la combinación novedosa de signos.

⁴ En el contexto de confinamiento y distanciamiento social la encuesta se ha tornado en una de las pocas herramientas disponibles para la recolección de datos en las investigaciones desarrolladas en pandemia.

⁵ Los autores denominan a esta etapa Transición rápida a la enseñanza y aprendizaje remotos (Rapid Transition to Remote Teaching and Learning).

⁶ La construcción la idea es que (Todd et al., 2007) es típica de las consignas de modalidad oral, registrada también en otros niveles de enseñanza (sobre todo el nivel secundario). “Este dato da cuenta del rasgo explicativo inherente a las reformulaciones que incluyen este sintagma. Generalmente, la información contenida constituye una fundamentación de los criterios o de los procedimientos implicados en el desarrollo de una actividad, las razones por las que se solicita una determinada acción. Así, constituyen, a nuestro entender, una estrategia argumentativa empleada para persuadir a los estudiantes de la ejecución de lo indicado en las consignas” (Dambrosio, 2021).

⁷ Esta apreciación fue registrada también en un alto número de respuestas en el estudio de Sapién Aguilar (2020) en aulas universitarias de México.