



*Consignas didácticas en el nivel inicial:
la producción discursiva de consignas-canción*

ANTONELA G. DAMBROSIO
Universidad Nacional del Sur – CONICET, Argentina

RESUMEN. La presencia de las consignas en el discurso pedagógico de todos los niveles educativos y áreas disciplinares es incuestionable (Fajre y Arancibia 2000, Conditto 2013, Muñoz et al. 2015). En el nivel inicial, dentro del conjunto de modos de manifestación de este género, ocupan un lugar importante las elaboradas en formato de canciones, también conocidas como *consignas cantadas* o *consignas-canción*. En el presente artículo nos proponemos analizar los rasgos que caracterizan la producción de este tipo particular de consignas didácticas en el español bonaerense. Atenderemos al lugar ocupado por las fórmulas de tratamiento en el marco de los modos de interpe-lación al destinatario y su relación con otros recursos pragmático-discursivos que, en el marco de la interacción en la sala del jardín de infantes, configuran e identifican un discurso singular asociado a rutinas didácticas específicas.

PALABRAS CLAVE: *consignas didácticas, consignas-canción, nivel inicial, español bonaerense*

RESUMO. A presença das consignas no discurso pedagógico em todos os níveis de ensino e áreas disciplinares, é inquestionável (Fajre e Arancibia 2000, Conditto 2013, Muñoz et al. 2015). No nível inicial, dentro do conjunto de modos de manifestação deste género, ocupam um lugar importante as feitas no formato de canções, também conhecido como *consignas-cantadas* ou *consignas-canção*. Neste artigo vamos analisar os traços que caracterizam a produção deste tipo particular de consignas didáticas no espanhol de Buenos Aires. Atendemos ao lugar ocupado pelas fórmulas de tratamento no quadro dos modos de interpelação ao destinatário e sua relação com outros recursos pragmáticos-discursivos que, no contexto de interação no Jardim de Infância, configuram e identificam um discurso exclusivo associado com rotinas didáticas específicas de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: *consignas didáticas, consignas-canção, nível inicial, Espanhol de Buenos Aires*

Recibido: 17 DE JUNIO DE 2016 · Aceptado: 8 DE AGOSTO DE 2016

ABSTRACT. The presence of classroom prompts in pedagogical discourse of all educational levels and disciplinary areas is unquestionable (Fajre & Arancibia 2000, Conditto 2013, Muñoz et al. 2015). In pre-school, and in the context of this genre, there is a type of classroom prompt that occupies an important place: the prompts that take the form of *songs*. In this article we will analyze the characteristic features of this particular kind of classroom prompt in the Spanish of Buenos Aires. We will focus on the ways songs are used as prompts that address the interlocutor, and their connection to other pragmatic-discursive strategies which, in the context of the interaction in day care, configure and identify a singular discourse, associated with specific teaching routines.

KEYWORDS: *classroom prompts, song prompts, pre-school, Spanish of Buenos Aires*

INTRODUCCIÓN

En el estilo comunicativo (Tannen 1994) del discurso de los docentes del nivel inicial ¹ hablantes de español bonaerense,² se advierte la presencia de rasgos que ponderan la cercanía del vínculo entre estos y los alumnos. Entre ellos, destacamos la utilización de fórmulas de tratamiento³ nominales de amistad, cordialidad y afecto (Rigatuso 1994) tal como el tratamiento vocativo amigos («Amigos, escuchamos»), la preponderancia del uso de la primera persona singular en las instrucciones y explicaciones y el empleo de diminutivos.

En igual sentido, y también como parte del estilo lúdico de la interacción en este nivel, opera el uso de canciones y rimas como herramientas didácticas para alcanzar distintos objetivos en el marco de determinadas rutinas cotidianas del jardín de infantes. Todos estos rasgos se ven reflejados principalmente en la producción discursiva de consignas didácticas.

En esta oportunidad, nos proponemos analizar una de las modalidades de estas últimas –*las consignas-canción*– y su relación con otros recursos pragmático-discursivos que, en el marco de la interacción en la sala, configuran un discurso singular asociado a situaciones didácticas específicas.

El trabajo retoma los resultados de una investigación en marcha⁴ en la que abordamos la problemática de las fórmulas de tratamiento en el español bonaerense en el marco de las consignas didácticas orales y escritas de distintos niveles educativos (inicial, primario, medio y superior).

El estudio tiene como objetivo examinar la dinámica de las fórmulas de tratamiento en las consignas didácticas en el conjunto de formas de apelación al destinatario de este tipo de discurso, de manera de poder verificar fenómenos de variación respecto de su uso en la construcción discursiva de las consignas según las variables sociolingüísticas y situacionales presentes en la interacción áulica y de regularidades que caractericen este género en el ámbito educativo.

Asimismo, nos proponemos, por un lado, indagar el modo en el que, en la producción de consignas de cada nivel educativo, las elecciones pronominales y nominales contribuyen a la construcción del estilo comunicativo (Tannen 1994) de los docentes en el vínculo interpersonal construido con los alumnos. Por otro lado, buscamos relevar las actitudes de los docentes de los distintos niveles en relación con el empleo de pronombres de segunda persona singular en la práctica discursiva de la producción de consignas poniéndolas en vinculación con los usos observados.

La investigación se desarrolla dentro de un enfoque teórico-metodológico sociolingüístico amplio, con aportes de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes 1972), la sociolingüística interaccional (Gumperz 1982A, 1982B, 2001, Tannen 1994, 2004) y la sociología del lenguaje (Fishman 1979). Incorporamos, además, aportaciones de la pragmática sociocultural (Bravo y Briz 2004; Bravo, Hernández Flores y Cordisco 2009), del análisis del discurso instruccional (Silvestri 1995) e institucional (Drew y Sorjonen 2001). Asimismo, operamos con cuestiones teóricas y descriptivas referidas al fenómeno de fórmulas de tratamiento en el español bonaerense (Rigatuso 2007, 2011, 2014b, entre otros), al género discursivo de las consignas didácticas (Fajre y Arancibia 2000, Forte y Nieto González 2004, García Negroni y Ramírez Gelbes 2010, Cicarelli y Zamero 2012, Conditto 2013) y de los libros de texto y manuales escolares (Tosi 2006, 2009, 2011, López García 2010, 2015).

Para la conformación del corpus de análisis, trabajamos con un conjunto de técnicas de recolección de datos. Por un lado, empleamos la técnica de participante-observador (Labov 1970, Gumperz 1982A, 1982B, Duranti 2000) relevando el uso real en interacciones áulicas en jardines de infantes de la ciudad de Bahía Blanca, ubicada en el sur de la provincia de Buenos Aires. Se han realizado observaciones en seis instituciones, en salas de tres, cuatro y cinco años y en salas multiedad,⁵ a lo largo de siete meses.

Por el otro, se han efectuado entrevistas semiestructuradas a quince docentes, con la finalidad de relevar sus actitudes lingüísticas explícitas (Alvar 1986, Blanco 1991, Moreno Fernández 1998) hacia el fenómeno bajo estudio, poniendo particular atención en sus percepciones en relación con el lugar que ocupan las fórmulas de tratamiento pronominales de segunda persona dentro del tipo de discurso instruccional abordado. Las docentes entrevistadas fueron catorce, todas mujeres.

En el procesamiento de los datos se toman en cuenta distintas variables sociolingüísticas, contextuales y discursivas, tales como tipo de gestión (pública y privada) y ubicación geográfica de las instituciones; edad, sexo y procedencia de los alumnos y los docentes; en cuanto a las consignas, modalidad, origen y disciplina, entre otros.

El proceso de elaboración de los datos es predominantemente de tipo cualitativo, aunque se incluyen también técnicas cuantitativas en el procesamiento del material cuando es pertinente.

Efectuada esta breve contextualización, a continuación, se definirá el concepto de consigna didáctica, se describirán sucintamente las modalidades que puede adoptar en el nivel inicial y se realizará una caracterización de algunos de los rasgos particulares que adquiere en este ámbito.

En un segundo apartado, se desarrollará el análisis de los rasgos característicos de las *consignas-canción* poniendo el foco de atención en los modos de interpelación elegidos para su formulación y los recursos discursivos que los acompañan. Por último, se presentarán las conclusiones del trabajo.

1. LAS CONSIGNAS DIDÁCTICAS EN EL NIVEL INICIAL

Cicarelli y Zamero (2012: 4) definen la consigna didáctica como «la escolar o académica que se distingue de otro tipo de consignas porque deriva de una intencionalidad pedagógica». Si bien las consignas didácticas pertenecen al discurso instruccional (Silvestri 1995), se diferencian, entonces, de otros textos de este tipo (recetas, manuales de instrucciones, prescripciones médicas) por el ámbito específico en que se producen: el educativo. Es precisamente este contexto el que define, por un lado, los participantes de la situación comunicativa en que se inserta la producción de consignas –docentes y alumnos– y, por otro, la función pedagógica de esta, tal como señalan las autoras.

La muestra de consignas didácticas relevadas en nuestra investigación está conformada por un total de 428 consignas, distribuidas de la siguiente manera: 346 consignas orales, 70 *consignas-canción* y 12 consignas escritas.

Entre las consignas orales consideramos las producidas de manera espontánea⁶ por los docentes en el marco de la interacción áulica, y que se enmarcan, a su vez, en distintos tipos de actividades (individuales o grupales), áreas disciplinares y, en algunos casos, rutinas propias del jardín de infantes. «Hago silencio para saludar a la banderita», «Cada uno escribe su nombre como puede», «Piensen algo todos juntos y constrúyanlo», «Cantamos la canción de la rana», constituyen algunos ejemplos de consignas didácticas orales frecuentes en el nivel inicial.

Incluimos además en esta modalidad las *textualizaciones orales* (Condito 2013)⁷ de consignas escritas, producidas por los docentes en el marco de explicaciones de actividades o de reformulaciones de consignas.

Las consignas escritas, por otro lado, también elaboradas por los docentes, forman parte de actividades que los alumnos deben realizar de manera individual. Estas son generalmente escritas por aquellos en el pizarrón y copiadas por los alumnos en sus cuadernos de registro, también denominados *cuadernos agenda*⁸ (por ejemplo «Recorto y pego las letras de mi nombre»).

Por último, entendemos por *consignas-canción* a aquellas rimas o versos cantados –a veces con acompañamiento instrumental, de palmas o chasquidos– en los que se pondera el contenido, relacionado con la realización de alguna acción en particular por parte de los alumnos, y no el aspecto musical. Se distinguen de las otras dos modalidades de consignas didácticas principalmente por tres rasgos: en primer lugar, debido a que en la mayoría de los casos no son de elaboración propia de los docentes, sino que son tomadas de cancioneros destinados al jardín de infantes (en su mayoría disponibles en formato digital),⁹ cuya autoría no se suele conocer, y socializadas en las instituciones; en segundo lugar, porque –a diferencia de las consignas orales y las

escritas– en este caso, no son solo los docentes los que cantan las consignas sino que también lo hacen los alumnos, aunque generalmente son aquellos quienes inician las canciones a las que luego los niños se incorporan; y, finalmente, porque se emplean particularmente en el marco de rutinas del jardín de infantes (*momento ameno*,¹⁰ saludo a la bandera, merienda, entre otros).

Es importante destacar, en relación con esta última modalidad de consigna didáctica, que solo ha sido registrada en el nivel inicial.

En lo que respecta a las especificidades de las consignas didácticas en el nivel inicial, es importante distinguir los contenidos para cuyo aprendizaje estas son formuladas. Mientras que en otros niveles educativos, como el medio o el nivel primario, las consignas didácticas son identificables por su asociación a las distintas áreas disciplinares (Matemática, Prácticas del Lenguaje, Ciencias, Educación Física), en el nivel inicial existe además un grupo de contenidos transversales de índole más amplia, vinculados con cuestiones actitudinales, tales como la organización, el orden, el respeto en la sala, en la institución y en la vida social en general. En este sentido, el *Diseño Curricular para el Nivel Inicial* (Dirección General de Cultura y Educación 2008) especifica como contenidos de este nivel, entre otros: «la valoración y respeto por los símbolos patrios, la independencia y autonomía en el accionar cotidiano, la creación y/o aceptación de normas, pautas y límites y la adquisición y afianzamiento de prácticas de higiene y orden» (Dirección General de Cultura y Educación 2008: 51).

Las *consignas-canción*, modalidad de la que nos ocupamos en esta oportunidad, están asociadas precisamente a esta última clase de contenidos, abordados cotidianamente en el marco de rutinas y situaciones didácticas propias del nivel.

El lugar preponderante que estas últimas ocupan en los jardines de infantes conlleva a que la producción de *consignas-canción* sea una práctica cotidiana, habitual en este ámbito, a la que se le asignan funciones importantes en el desarrollo de jornada en la institución. Al respecto, Rimoli y Ros (2003), en su artículo sobre rutinas y situaciones didácticas en el nivel inicial, incorporan las palabras de una docente que expresa: «Las rutinas nos ayudan a organizar el tiempo, a mantener el orden de la sala, la higiene y a lograr el control sobre los niños» (2003: 95). Tal como se observará en los ejemplos incluidos en el análisis que presentamos en este trabajo, estos son los contenidos privilegiados en las *consignas-canción*.

A su vez, resulta interesante el modo en que algunas docentes consideran la presencia de las *consignas-canción* en el jardín de infantes, ya que señalan su uso como propio de este ámbito. En este sentido, una docente de 38 años que trabaja en sala de tres años en un jardín de gestión privada manifestó: «El jardín te lleva a que vos les cantes melodías para que hagan silencio, pero en la vida en general nadie les va a cantar una canción para pedir silencio». Por su parte, otras docentes han hecho referencia a las *consignas-canción* como «tradiciones del jardín muy difíciles de dejar de lado».

Se observa, entonces, que de acuerdo con las percepciones de las docentes, las *consignas-canción* forman parte del estilo comunicativo particular del nivel inicial, y

se distinguen notoriamente de otras formas de discurso instruccional empleadas en distintos contextos de la vida extra escolar.

2. RASGOS DISCURSIVOS DE LAS CONSIGNAS-CANCIÓN

De acuerdo con lo relevado en el trabajo de campo, en el contexto de la interacción en el jardín de infantes en general, las *consignas-canción* se emplean predominantemente en los *momentos amenos*. En el marco de las interacciones dentro de cada sala individualmente, son empleadas en los momentos de inicio y cierre de las actividades, a fin de organizar los comportamientos de los alumnos.

En las entrevistas efectuadas a las docentes, las canciones son consideradas en forma unánime como consignas. Las docentes manifiestan (como lo hace una docente de 24 años que se desempeña en un jardín privado, en sala de cuatro y cinco años) que las consignas constituyen una herramienta «para hacer silencio» o para «unificar al grupo», entre otros usos.

Asimismo, en reiteradas oportunidades se ha señalado en las entrevistas que en estas canciones existe una indicación particular del docente con intenciones comunicativas y pedagógicas precisas. Una docente de 34 años que trabaja en un jardín estatal, en la sala de cuatro años, señaló: «Dentro de una canción hay una orden, de intencionalidad de la conducta. Una consigna un poco más amigable».

En relación con este aspecto, la variable sexo aporta un dato de interés: el hecho de que las docentes del nivel inicial de nuestro estudio sean en su totalidad mujeres –a quienes se les atribuye un estilo comunicativo más cercano, íntimo y cooperativo que el de los hombres (Tannen 1990)– podría incidir en la presencia de las *consignas-canción* y podría explicar la preferencia por la presentación de las consignas de un modo atenuado, amigable.

Seguidamente, procederemos a la presentación de los rasgos que distinguen la construcción discursiva de las *consignas-canción* de otras modalidades dentro del mismo nivel, y que las convierten en un aspecto identitario de la producción de consignas didácticas en el nivel inicial, dado que constituyen un recurso utilizado por los docentes con un alto nivel de frecuencia y se emplean únicamente en este nivel.

En primer lugar, nos centraremos en los modos de interpelación a los destinatarios de las *consignas-canción*. En segundo lugar, nos abocaremos al uso del diminutivo en la modalidad de consigna abordada, y, finalmente, presentaremos el tercer rasgo: la personificación en las *consignas-canción*. Estos tres aspectos constituyen el foco de atención del análisis debido a que se dan solo en la formulación de esta modalidad de consigna didáctica o, si se comparte con las otras, como en el caso del diminutivo, presentan alguna particularidad en cuanto a su uso.

2.1. LOS MODOS DE INTERPELACIÓN AL DESTINATARIO EN LAS CONSIGNAS-CANCIÓN

García Negroni y Ramírez Gelbes (2010), en su trabajo sobre los tratamientos en las consignas de manuales escolares argentinos del período 1970-2004, realizaron un valioso aporte en cuanto a la sistematización de los diversos modos de interpelación al destinatario en las consignas relevados en su corpus. Las autoras incluyen en este conjunto de formas el uso de la segunda persona del singular –*vos, tú y usted*–, de la segunda persona del plural, la primera persona del singular y del plural –dentro de las formas personalizadas–, y de formas desagativadas mediante el empleo de infinitivos y cláusulas con «se». Tomando en consideración los datos de nuestro corpus de todas las modalidades de consignas, incorporamos a la lista previa otros dos modos de interpelación que se explicarán seguidamente, dada su frecuencia en las *consignas-canción*.

Por un lado, incorporamos a la lista anterior el uso de formas personalizadas en la tercera persona del singular y del plural, usadas como directivos (Sala de cinco,¹¹ *escucha*; Las nenas *saltan* el aro).

Por otro, incluidos dentro de la categoría de las formas impersonales, encontramos el empleo de cláusulas imperativas con verbo elidido («La boca», donde por contexto se infiere que la consigna es «Cállense») y cláusulas construidas con participios y gerundios («Sentados», «Levantando la mano para hablar»).

Al efectuar el procesamiento de los datos relevados durante el trabajo de campo de nuestra investigación, considerando particularmente el lugar ocupado por las formas pronominales de interpelación al destinatario en las consignas, observamos que, de la totalidad de 70 *consignas-canción*, un 61% se realiza por medio de estrategias de personalización, mientras que el 39% restante lo ocupan aquellas elaboradas por medio de formas impersonales de apelación a los destinatarios.

La forma predominante en las *consignas-canción* para interpelar a los destinatarios es la de la primera persona del singular, con un 37% de ocurrencias. En el nivel inicial, esta forma también es muy frecuente en las consignas didácticas orales. El segundo lugar, con el 22%, lo ocupa el empleo de infinitivos. Con un 15% en las *consignas-canción* encontramos las elaboradas con cláusulas con verbo elidido, mientras que con un 12% están aquellas en la que se prefiere el uso de la primera persona del plural. Con porcentajes más bajos se encuentran el uso de la tercera persona del singular y de la segunda persona del singular *usted*, con un 9% y un 3%, respectivamente. Finalmente, el uso de cláusulas con *se* ocupa un porcentaje mínimo del 2%.

A continuación, presentamos en un gráfico los modos de interpelación relevados en las *consignas-canción* distribuidos por frecuencia de aparición en orden decreciente.

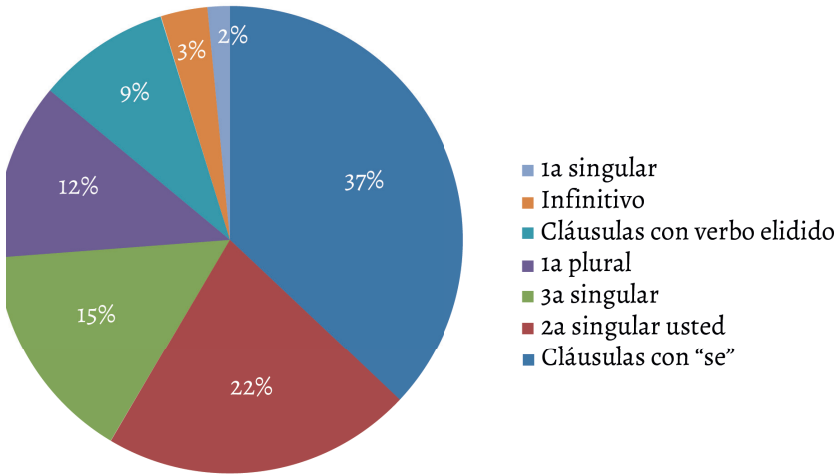


GRÁFICO 1. Modos de interpelación al destinatario en las consignas-canción.

A fin de organizar el análisis y debido a que es el modo de construcción discursiva predominante para la interpelación en las *consignas-canción*, comenzaremos por la presentación de las formas personalizadas, también en orden decreciente de frecuencia.

2.2. FORMAS PERSONALIZADAS

2.2.1. USO DE LA PRIMERA PERSONA DEL SINGULAR

Como hemos señalado, la modalidad de interpelación que ocupa el porcentaje más alto en el corpus de *consignas-canción* que analizamos es la del empleo de la primera persona singular. Un ejemplo de uso de esta forma en las *consignas-canción* lo constituye el siguiente:

Ejemplo 1

CONTEXTO. Luego de jugar, la docente reúne a los alumnos en una ronda en el centro de la sala y canta una canción en la que les indica que hagan silencio.

EMISOR _____ **DESTINATARIO**
(mujer – 35 años) (alumnos de sala de tres)

Serrucho, serrucho, *me callo y escucho*.¹²

Tal como anticipáramos, en las entrevistas a las docentes, estas señalan que el empleo de la primera persona singular es muy frecuente en el nivel inicial. En relación con las motivaciones para su elección, una docente de 36 años que trabaja en sala de cuatro años expresó que su uso se vincula con su intención de que los alumnos se sientan interpelados de manera más personal en las consignas didácticas, para que les resulte «más fácil comprender que tienen que hacer las cosas ellos solos, que tiene que hacerlo cada uno». En el caso de la modalidad de las *consignas-canción*, la búsqueda de una interpelación más directa y apelativa a la subjetividad de los alumnos adquiere mayor importancia dados los contenidos abordados en estas consignas didácticas. Asimismo, entendemos que el uso de esta forma se relaciona con la búsqueda de acortamiento de la distancia interpersonal y la expresión de afectividad por parte de los docentes.¹³

2.2.2. USO DE LA PRIMERA PERSONA DEL PLURAL

El empleo de la primera persona del plural en la formulación de *consignas-canción* se da en un 11% de los casos.

El uso de esta forma se registra sobre todo en el trabajo que se realiza en cada sala en forma individual y no tanto en los *momentos amenos*. A partir de las observaciones áulicas, advertimos que, en algunos casos, se relaciona con la inclusión efectiva del docente en la actividad que se realiza –por lo que podríamos considerarlo un *nosotros inclusivo* (García Negroni y Ramírez Gelbes 2010: 1024)– mientras que en otros se emplea como una estrategia de atenuación de la fuerza ilocutiva del acto de habla directivo implicado (ejemplo 2), atenuación que se intensifica por la misma modalidad de consigna elegida.

Ejemplo 2

CONTEXTO. Durante la hora de Música, la docente –mientras toca el piano– da una consigna cantando a sus alumnos indicándoles organizarse en una ronda. En este caso, ella permanece sentada al piano; no realiza la acción señalada.

EMISOR _____ **DESTINATARIO**
(mujer – 60 años) (alumnos de sala de tres)

Vamos a hacer una ronda redonda como una pizza.

Según afirmaciones vertidas por algunas docentes en las entrevistas en el marco

de las consignas orales en general, el uso de la primera persona del plural, sobre todo en sala de tres años, puede explicarse, desde una perspectiva didáctica, en el hecho de que a esa edad, tal como se indica en el *Diseño Curricular*, lo más importante es que los alumnos socialicen que adquieran ciertos hábitos sociales, prácticas que involucran al grupo y al lugar ocupado por cada uno en esas actividades. El trabajo grupal –ya sea con la totalidad del grupo o en grupos pequeños– se prioriza frente al individual y eso explica la predilección por esta forma.

2.2.3. USO DE LA TERCERA PERSONA DEL SINGULAR

El 9% de los modos de interpelación a los destinatarios de las *consignas-canción* lo ocupa el uso de la tercera persona del singular.

El empleo de esta forma, en la que en realidad se alude a una segunda persona, se vincula con una estrategia de atenuación del acto impositivo contenido en las consignas. Es frecuente encontrar el empleo de esta forma para hacer referencia al grupo total de alumnos con el vocativo metafórico¹⁴ (Rigatuso 2007 y 2009) *sala+nombre*, por ejemplo «*Sala Frutillitas sale al patio*». ¹⁵ En algunas oportunidades, se encuentra el verbo enunciado en pretérito perfecto simple,¹⁶ como en el ejemplo 3, y en otras en presente del modo indicativo.

Ejemplo 3

CONTEXTO. Luego de la hora recreativa en el patio, la docente repite varias veces una *consigna-canción* en la que les indica a los alumnos que se sienten mientras se van acomodando en sus mesas por grupos.

EMISOR	DESTINATARIO
(mujer – 33 años)	(alumnos de sala de tres)

Sala verde *se sentó*, uno, dos y tres.

2.2.4. USO DE LA SEGUNDA PERSONA DEL SINGULAR USTED

Por último, solo el 3% de las *consignas-canción* están construidas por medio del empleo de la segunda persona del singular en la dimensión de formalidad: el usted. El ejemplo presentado a continuación ilustra este uso.

Ejemplo 4

CONTEXTO. Durante el *momento ameno*, la docente de Música toca una canción en el piano junto con todos los alumnos y el resto de los docentes, en la que indica hacer silencio.

EMISOR _____ DESTINATARIO*(mujer – 55 años) (alumnos de sala de tres, cuatro y cinco años)*

Calle, callejuela,
 calle, callejón,
 cállese la boca,
 nene rezongón.

A pesar de que se trata de un uso poco frecuente, es importante señalar su empleo ya que no se observó en ninguna otra modalidad de consigna didáctica en el nivel inicial. Consideramos que su empleo se relaciona con el juego verbal y la rima propia de las canciones, es decir, se la emplea como cualquier otra forma en una *consigna-canción* del repertorio del jardín de infantes, sin hacer hincapié en la acción de hacer silencio ni en la directividad del acto de habla implicado o la forma pronominal elegida.

Por otra parte, tal como señala Rigatuso (2014), este empleo de *usted* puede constituir un uso marcado, una interrupción momentánea en la pauta interaccional entre docentes y alumnos motivada pragmáticamente donde se cambia el trato de confianza –y el empleo de *vos*– por uno de respeto para indicar enojo, por lo que asocia así al acto de habla *reto*. Resulta interesante, asimismo, el empleo del vocativo marcado *nene rezongón* que acompaña el uso de *usted*, el cual pondera el comportamiento a modificarse por medio de la *consigna-canción*.

2.3. FORMAS IMPERSONALES

Entre las formas impersonales empleadas en las *consignas-canción* para interpelar a los alumnos, la modalidad que ocupa un mayor porcentaje es el uso de infinitivo (22%). Este aparece en consignas que efectúan indicaciones respecto del orden de la sala.

Ejemplo 5

CONTEXTO. Al finalizar el juego por sectores, la docente canta una canción indicando a sus alumnos que ordenen los materiales que han usado. Cuando comienza a hacerlo, ellos se incorporan y continúan cantando con ella.

EMISOR _____ DESTINATARIO*(mujer – 35 años) (alumnos de sala de tres)*

A *guardar* y a *ordenar* cada cosa en su lugar.
 Despacio y sin *romper*
 que mañana hay que volver.

Por su parte, las *consignas-canción* construidas mediante el uso de directivas con

verbo elidido ocupan un 15% (ejemplo 6), mientras que las que están formuladas mediante el empleo de cláusulas con «se» aparecen solo en un 2% de los casos (ejemplo 7).

Ejemplo 6

CONTEXTO. La docente pronuncia una rima en el momento previo a la lectura de un cuento a todos los alumnos de la sala. Lo hace para que estos hagan silencio. Ellos se sientan en un semicírculo enfrentados a la docente que está sentada en una silla pequeña, habitual en la sala para el uso de los alumnos. La docente enuncia una parte de la rima y los niños responden.

EMISOR _____ **DESTINATARIO**
(mujer – 36 años) (alumnos de sala de cinco)

Docente: Tapa tapita.

Alumnos: Tapón.

Docente: *Boca cerrada.*

Alumnos: Ya está.

Ejemplo 7

CONTEXTO. La docente a cargo del *momento ameno* canta una canción con la finalidad de generar clima de silencio entre todos los chicos de todas las salas (aproximadamente 120 alumnos). Se suman todas las docentes.

EMISOR _____ **DESTINATARIO**
(mujer – 37 años) (alumnos y docentes de salas de tres, cuatro y cinco)

Arriba el cielo, abajo la tierra, y en el centro *la boca que se cierra.*

La opción por las formas impersonales en las *consignas-canción* no se relaciona con una elección particular de los docentes por ellas, ya que estas, tal como algunas han manifestado en las entrevistas, «ya están hechas así» y «cuando son grupos numerosos sirven».

Hemos observado que las *consignas-canción* construidas con formas impersonales predominan en aquellas instancias en las que se trabaja con una gran cantidad de alumnos, como en los *momentos amenos*. Consideramos que, en este sentido, la despersonalización en estas consignas didácticas se corresponde con una focalización en la acción a realizar por parte de los alumnos y no tanto en quiénes son los que deben comportarse o actuar de una determinada manera; el énfasis de la consigna está puesto en la acción a realizar, ya que se sobreentiende –en el marco de la interacción– que todos deben realizarla. Asimismo, se emplean estas formas como estrategias de *atenuación*.

Hemos visto hasta el momento la manera en que los distintos modos de interpeleación a los destinatarios de las *consignas-canción* se relacionan con intencionalidades

comunicativas y pedagógicas de los docentes, circunscriptas a determinadas rutinas dentro del trabajo áulico cotidiano en el nivel inicial, y asociadas, a su vez, con los contenidos transversales que se espera que los alumnos aprehendan. En ese marco, si bien predominan las formas personales, las impersonales ocupan un porcentaje alto en la construcción de las *consignas-canción* dado el grado de focalización en la acción que se observa en ellas. Este aspecto las vuelve versátiles y adaptables a situaciones y rutinas didácticas de las que participan un gran número de alumnos de distintas edades.

2.4. EL USO DE DIMINUTIVOS

El segundo rasgo característico –aunque no exclusivo– de las *consignas-canción* es el empleo de diminutivos. Su uso en el nivel inicial se asocia principalmente a dos de sus valores (Lázaro Mora 1999). Por una parte, a la expresión de afecto de los docentes hacia los alumnos y, por otra, vinculada a la función atenuadora y según lo manifestado por las docentes en las entrevistas («hablar en chiquito porque son chiquitos»), a una adecuación de lo que se dice a la edad de los destinatarios, en este nivel, entre dos y seis años. Es decir, en este último caso, se emplea el diminutivo como un indicador morfológico de pequeñez que, si bien se aplica a ciertos objetos («Usamos con cuidado la tijerita»), este se corresponde en realidad con «la pequeñez» de los destinatarios del mensaje emitido.

Si bien el uso de diminutivos es desestimado por las docentes, según indicaron en las entrevistas, en las que señalaron, además, que su uso no es recomendado por los lineamientos pedagógicos sobre los que se basa la educación en la primera infancia, las docentes los emplean en las consignas didácticas (en todas sus modalidades) y en la interacción cotidiana en la sala. La permanencia de estas formas podría deberse a que, pese a los prejuicios hacia ellos –asociados al segundo valor indicado previamente– se pondera la afectuosidad.

En relación con el uso de diminutivos, las docentes señalaron su empleo como «un error, porque uno debe dar a las cosas el nombre que merecen», pero también que «se les escapan» porque «tendés a asociar la imagen del nene que tenés». Asimismo, una docente de 23 años, de sala de tres de un jardín de gestión privada señaló que «no deben tener lugar porque se les tiene que hablar como a cualquier persona».

Por otra parte, consideramos que el empleo de los diminutivos, ya sea en las *consignas-canción*, ya sea en las demás modalidades de formulación de las consignas didácticas, podría relacionarse con la tradición discursiva¹⁷ del género consigna en este nivel. En este sentido, varias docentes han expresado por ejemplo: «que cantemos todo el tiempo y hablemos todo así (emplea tono agudo y palabras en diminutivo) es algo que viene desde siempre».

Finalmente, su uso se relaciona también –como otras estrategias comunicativas empleadas en este nivel– como modo de acortamiento de la distancia interpersonal entre docentes y alumnos y como expresión de afectuosidad.

En lo que respecta específicamente a las *consignas-canción*, el empleo de diminutivos se advierte sobre todo en aquellas en que se mencionan partes del cuerpo.¹⁸

Ejemplo 8

CONTEXTO. Mientras sirve la merienda a los alumnos, la docente canta una canción para que coloquen las manos detrás de la espalda. Repite la canción a medida que pasa por cada mesa de trabajo.¹⁹

EMISOR ————— **DESTINATARIO**

(mujer – 32 años)

(alumnos de sala de tres y cuatro)

Las *manitos* en la espalda, así las quiero ver...

Ejemplo 9

CONTEXTO. Tras ingresar a la sala luego del recreo, los alumnos se sientan en las mesas apoyando las cabezas sobre sus brazos y estos sobre las mesas. Como la docente se dispone a dar comienzo a una actividad individual, indica por medio de una *consigna-canción* que cierren los ojos para lograr clima de calma.

EMISOR ————— **DESTINATARIO**

(mujer – 36 años)

(alumnos de sala de tres)

Docente: Cierro los *ojitos*.

Alumnos: Ya los cerré.

Además de su uso para nombrar las partes del cuerpo, también se registra el empleo de diminutivos en la referencia a otro tipo de sustantivos y adjetivos, como «el que no se calla un *bichito* es» o «a la una, a las dos, a las tres, *calladito* me quedé».

2.5. LA PERSONIFICACIÓN

El recurso lingüístico de la personificación constituye otro rasgo característico de las *consignas-canción* y es la expresión discursiva del *animismo infantil*,²⁰ señalado en los documentos del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires como un rasgo propio del desarrollo evolutivo de los alumnos del nivel inicial. Presentamos dos ejemplos ilustrativos de este rasgo.

Ejemplo 10

CONTEXTO. En voz muy baja, la docente canta una canción indicando a los alumnos que hagan silencio mientras ellos se sientan en sus mesas por grupos, sobre unos almohadones que tienen para descansar antes de que sus padres los vayan a buscar al jardín.

EMISOR ————— DESTINATARIO*(mujer – 38 años) (alumnos de sala de tres)*

Vuela que te vuela un broche colorado, lo pongo en la boca y me quedo callado.

Ejemplo 11

CONTEXTO. La docente canta una canción –también para indicar que se haga silencio–acompañándose con gestos (dedo índice sobre la boca indicando silencio), mientras los alumnos van sentándose por grupos en sus mesas.

EMISOR ————— DESTINATARIO*(mujer – 33 años) (alumnos de sala de cinco)*

Una lechuza me hace callar, sala naranja vamos a escuchar.

En ambos casos –en uno un objeto inanimado y en el otro un animal– estos agentes colaboran con la realización de una acción: hacer silencio. En el ejemplo 10, el rol activo de los alumnos en la realización de la acción es mayor que en el ejemplo 11, en el que es la lechuza la que adquiere mayor agentividad.

En otras oportunidades, los objetos y los animales personificados funcionan como referentes a imitar por los alumnos. Este aspecto se relaciona con la semejanza entre el sonido frecuentemente empleado para conseguir silencio –el chistido– y los emitidos por aquellos. El ejemplo más conocido lo constituye la «Canción de la lechuza» (ejemplo 12), aunque también pueden aparecer otros elementos como el sifón («Shh, shh/ como el sifoncito²¹ yo voy a hacer»).

Ejemplo 12

CONTEXTO. La docente canta junto con sus alumnos una canción para señalarles que deben hacer silencio, mientras están sentados en ronda, previo a realizar una actividad de Educación Artística.

EMISOR ————— DESTINATARIO*(mujer – 40 años) (alumnos de sala de tres)*

*La lechuza, la lechuza
hace shhh, hace shh.*

Todos calladitos como la lechuza
que *hace shh*, que *hace shh*.

Se ha registrado, a su vez, otra versión de la canción en la que la consigna implicada está formulada por medio del uso de la segunda persona del plural, presentándose

así con un mayor grado de personalización de la acción indicada. En este caso, en el último verso de la canción se enuncia «hacen shh» en lugar de «que hace shh». Si bien no se emplea la forma imperativa del verbo («hagan shh»), consideramos que la opción por la personalización da cuenta de una intención por parte de los docentes de intensificar el mensaje de la consigna didáctica central de la canción.

En este apartado hemos descripto los rasgos que caracterizan a las *consignas-canción*, a la vez que hemos analizado su funcionamiento en el marco de la interacción áulica en el nivel inicial, fundamentalmente en lo atinente a los momentos o rutinas didácticas en las que los docentes las emplean como recursos para organizar el trabajo en la sala.

3. CONCLUSIONES

Desde la perspectiva didáctico-pedagógica, las canciones constituyen uno de los principales recursos para lograr que los alumnos consigan «internalizar determinadas respuestas y conductas» (Rimoli y Ros 2003: 96) de un modo lúdico, característico del jardín de infantes. En el marco de ciertas rutinas propias del nivel inicial, tales como el *momento ameno*, la merienda, el momento de lavado de manos que antecede a este, las *consignas-canción* constituyen una herramienta empleada por los docentes para indicar acciones a realizar comunes a todos y sobre todo en grupos numerosos de alumnos.

Tal como anticipamos al comienzo del artículo, esta modalidad de consigna didáctica se emplea para favorecer la adquisición de contenidos transversales en la formación inicial de los infantes: la internalización de normas, la capacidad de autonomía en la toma de decisiones, la organización y el mantenimiento del orden en la sala, la higiene personal y el cuidado del cuerpo, entre otros.

En este sentido, los docentes, en su mayoría, han hecho referencia además a la importancia de las *consignas-canción* para la generación de un buen clima de trabajo –ya sea en la sala o fuera de ella–, en tanto herramienta eficiente sobre todo para lograr «el silencio y la calma» entre los alumnos. En cuanto a las rutinas e instancias didácticas, se ha observado que se emplean en los *momentos amenos* y en las situaciones preparatorias o de cierre de las actividades. De todas estas instancias, el 70% de las *consignas-canción* se emplean para lograr clima de silencio.

Los rasgos que caracterizan esta modalidad de consigna en el nivel inicial son: I. la personificación, II. uso muy frecuente de formas impersonales, en comparación con otros tipos de consignas; III. el uso de la primera persona del singular para interpelar al destinatario; y IV. el uso de diminutivos.

En relación con los modos de interpelación, en las consignas del nivel inicial, tal como ocurre en el nivel primario (Dambrosio 2013), la diversidad en cuanto a la elección de una forma de interpelación u otra –modalidades que forman parte de la construcción discursiva de las canciones y que los docentes no suelen modificar– parece estar prefigurada tanto por las circunstancias y características de las actividades desarrolladas en la sala y la creación de las situaciones preparatorias para llevarlas a cabo, como por los

contenidos a aprender por los alumnos y el modo en que cada docente construye el vínculo pedagógico con ellos.²²

En relación con las fórmulas de tratamiento, específicamente las que conforman el subsistema pronominal para la segunda persona en el español bonaerense –*vos, tú, usted*– en las *consignas-canción* ocupan un porcentaje muy bajo en relación con otros modos de interpelación al destinatario en este género. Hemos visto, por ejemplo que se relevó únicamente el uso de la forma *usted* y solo en un 3% de las *consignas-canción*. Esto se relaciona tanto con la preferencia por formas personalizadas y atenuadas, como con el hecho de que en las consignas se priorice la acción a realizar más que la indicación de quiénes deben hacerlo.

Cabe señalar que, a partir de lo observado durante el trabajo de campo y de las respuestas vertidas por los docentes en las entrevistas, las *consignas-canción* pueden considerarse un elemento constitutivo del estilo comunicativo de la interacción áulica del nivel inicial, junto con el empleo de diminutivos.

Otras docentes, por su parte, han hecho referencia a que el uso de *consignas-canción* forma parte de tradiciones arraigadas en este nivel educativo y sobre las que «no se reflexiona demasiado», sobre todo en lo que respecta a aspectos sociolingüísticos y discursivos en la construcción de estos textos propios del nivel.

Consideramos que los motivos por los que las consignas didácticas adoptan esta modalidad discursiva en el nivel inicial y por los que perduran como parte de la tradición en el nivel residen en que la fuerza ilocutiva de las acciones indicadas en ellas se atenúa al expresarse en modalidad de canción, ya que se expresan las consignas como algo lúdico, a la vez que la repetición de estas conduce a la asociación rápida a esas rutinas y hábitos, cuya adquisición los docentes desean propiciar, permitiendo a los alumnos anticiparse a la realización de las acciones. Asimismo, el hecho de que las *consignas-canción* relevadas hayan sido producidas en su totalidad por docentes mujeres, cuyo estilo comunicativo es más solidario y más cercano (Tannen 1990) podría incidir en la preferencia por formas atenuadas de interpelación a los destinatarios.

En conclusión, podríamos afirmar que el empleo de las *consignas-canción* en el nivel inicial se relaciona con la tradición discursiva del género *consigna* en ese ámbito, que estas son un instrumento utilizado en el marco de rutinas cotidianas en el jardín de infantes para el aprendizaje de contenidos de índole social y del cuidado personal de los alumnos, y que constituyen, simultáneamente, uno de los rasgos distintivos del discurso pedagógico del nivel inicial.

NOTAS

¹ De acuerdo con lo establecido por la Ley de Educación Nacional (N°26.206) en su artículo n° 17, la estructura del sistema educativo nacional argentino comprende cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la educación superior. La educación inicial –que es la que nos ocupa en esta oportunidad– comprende a los niños desde cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad, e incluye el jardín maternal (al que asisten niños de entre cuarenta y cinco meses a dos años) y el jardín de infantes, al que asisten niños de entre tres y cinco años de edad.

² «En términos generales, el español bonaerense comprende la ciudad de Buenos Aires y la provincia del mismo nombre, así como la mayor parte del territorio de la provincia de La Pampa» (Fontanella de Weinberg, 2004:45). En relación con esta variedad, la autora señala también: «el habla bonaerense constituye una variedad del español con una fuerte personalidad, que permite distinguirla con facilidad de los usos de las otras grandes capitales hispánicas. Dos son los rasgos más característicos, cuya combinación la hace única en el mundo hispánico: la existencia de yeísmo rehilado y ensordecido en palabras como yema, llena, lluvia, etc. y la presencia de un voseo de determinadas características, extendido a todos los grupos sociales y todos los estilos, desde los más informales a los más formales. A estos dos rasgos se agregan algunas peculiaridades léxicas que bien la distinguen de gran parte del mundo de habla hispana» (Fontanella de Weinberg: 45).

³ Entendemos por fórmulas de tratamiento «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 así 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 2008: 2)».

⁴ Esta investigación se desarrolla en el marco del Proyecto de Investigación Estilo(s) comunicativo(s) y variación pragmática en la interacción verbal del español bonaerense: construcción de identidades, valores y creencias» (N°24/1231), dirigido por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso y subsidiado por la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur. Asimismo, ha contado con el apoyo de la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) durante los años 2014 y 2015, y actualmente con el de la Beca Interna Doctoral otorgada por el CONICET, ambas dirigidas por la Dra. Elizabeth M. Rigatuso.

⁵ «Las salas que asumen la modalidad multiedad, históricamente conocidas como «salas integradas», agrupan por lo general (en la ciudad de Buenos Aires) a niños/as de dos edades distintas –2 y 3 años; 3 y 4 años; 4 y 5 años–. Excepcionalmente, encontramos salas que integran edades de 3, 4 y 5 años, y otras de 1 y 2 años» (Pitluk 2014: 7).

⁶ El rasgo de espontaneidad que atribuimos a las consignas didácticas orales se circunscribe únicamente a lo atinente a su formulación discursiva en el marco de la interacción en el aula, dado que los contenidos abordados a partir de su planteamiento forman parte de actividades planificadas por los docentes. Esto no implica que, surgidos imprevistos o situaciones no esperadas en

el aula (como lo puede ser una resolución inesperada de la actividad por parte de los alumnos), no se produzcan consignas didácticas cuyo contenido no había sido anticipado por los docentes.

⁷ «Parto de la consideración de que, como refiere Riestra (2008), en líneas generales, en las actividades cotidianas de enseñanza de cualquier espacio curricular (quizás con la excepción de algunas evaluaciones y trabajos prácticos especiales), las consignas escritas de enseñanza siempre van acompañadas de una «textualización oral» que opera como encuadre de lo escrito, que aunque no siempre se configura del mismo modo u opera con los mismos presupuestos que la consigna escrita, bien podemos considerarla como consigna en tanto cumple el papel de mediadora de las acciones (verbales o no verbales) de los alumnos» (Condito 2013:75).

⁸ «El cuaderno agenda también puede ser un anotador, hojas anilladas o abrochadas, como se presenta en la vida cotidiana. El propósito didáctico del uso del cuaderno en el jardín es el de poder reunir y conservar algunas de las producciones individuales de los chicos, a las cuáles ellos podrían volver y recuperar si es necesario, y también para recordar lo que tienen que traer de casa. También el cuaderno puede ser llevado a las salidas y emplearlo para toma de notas o para registrar por medio del dibujo información que será recuperada en la sala. En todas estas situaciones hay que preservar el sentido de esas escrituras, para evitar que el cuaderno se convierta en un conjunto de trabajitos» (Dirección General de Cultura y Educación 2011:21).

⁹ En lo que respecta a las *consignas-canción*, las páginas web constituyen una importante fuente de recursos. Un ejemplo interesante es www.educacioninicial.com, web en la que encontramos entre todos los recursos que presenta, una sección titulada *Consignas cantadas*, dentro de la cual se hallan varias de las relevadas durante el trabajo de campo para la confección del corpus de análisis de esta investigación.

¹⁰ El momento ameno es también llamado ronda de intercambio. Bello y Holzwarth (2005: 2) sostienen que «en esta actividad se suele privilegiar la comunicación oral entre docente y niños, siendo generalmente el momento de la jornada escolar en el que se espera que los niños escuchen y hablen, siguiendo ciertas pautas de organización grupal». En este momento participan todas las salas del jardín de infantes y se da al comienzo y al final de la jornada.

¹¹ Estamos frente a un caso de empleo de vocativo metafórico (Rigatuso 2008 y 2009).

¹² El juego verbal y la rima, tal como se observa en este caso, constituyen elementos que caracterizan discursivamente también a esta modalidad de consignas, debido a que se trata justamente de un texto con rasgos del discurso literario y poético.

¹³ Se ha registrado el empleo de esta forma y con iguales valores en el nivel primario, fundamentalmente en primer grado (Dambrosio 2013).

¹⁴ El empleo de este tipo de vocativos metafóricos en las consignas didácticas en el nivel inicial identifica a grupos dentro de otros más numerosos y, a su vez, esta identificación se da por medio de elementos propios de la institución jardín de infantes, como lo es la indicación de sala.

¹⁵ En las consignas orales también se ha registrado el uso de esta forma para dar consignas didácticas a la sala en general.

¹⁶ Con frecuencia, el empleo del pretérito perfecto simple en las consignas didácticas –en cualquiera de sus modalidades y en todos los niveles– se relaciona con una intención por parte de los docentes de señalar que la acción incluida en la consigna debe realizarse de manera inmediata.

¹⁷ Por tradición discursiva entendemos «la repetición de un texto o de una forma textual o de una manera particular de escribir o de hablar que adquiere valor de signo propio. Se puede formar en relación a cualquier finalidad de expresión o a cualquier elemento de contenido cuya repetición establece un lazo entre actualización y tradición (Kabatek 2005: 157).

¹⁸ En una entrevista, una docente se refirió específicamente al empleo de diminutivos vinculados con las partes del cuerpo en el marco de la interacción cotidiana entre docentes y alumnos en la sala del jardín de infantes: «eso [el uso de diminutivos] se ve mucho en el jardín. Es terrible. Todo es chiquitito. Sobre todo las partes del cuerpo» (docente de 37 años, de sala de 4 de un jardín privado).

¹⁹ En una entrevista explica que emplea la canción para que los chicos no vuelquen las tazas en el momento en que todavía se están organizando en los grupos.

²⁰ Jean Piaget define al animismo infantil como «la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones» (1968:44).

²¹ Nótese aquí también el uso de la forma diminutiva del sustantivo.

²² Efectivamente, si bien en las entrevistas las docentes han señalado que las canciones se emplean con mayor frecuencia en sala de tres años, lo observado en las interacciones áulicas permite afirmar que se usan en igual medida en todas las salas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAR, M. 1986. *Hombre, etnia, estado: actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*. Madrid: Gredos.
- BELLO A., y HOLZWARTH, M. 2005. [Disponible en línea en <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2005/orientacionesdidacticas.pdf>]. *Documentos de orientaciones didácticas*. Vol. 4 – Área Lengua y Literatura, pp. 92-106. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección de Educación Inicial. [Acceso: 16 de mayo de 2016].
- BLANCO, M. I. 1991. *Lenguaje e identidad: actitudes lingüísticas en la Argentina, 1800-1960*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- BRAVO, D. y BRIZ, A. (eds.). 2004. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- BRAVO, D., HERNÁNDEZ FLORES, N. Y CORDISCO, A. 2009. *Aportes pragmáticos, sociopragmáticos y socioculturales a los estudios de la cortesía en español*. Estocolmo/Buenos Aires: Dunken.
- CICARELLI, M. y ZAMERO, M. 2012. Las consignas didácticas de lengua y literatura. *Prisma, Revista de Didáctica* 2, 3: 4-18.
- CONDITO, V. 2013. [Disponible en línea en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/MCondito.pdf>]. ¿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. [Acceso: 31 de mayo de 2015].
- DAMBROSIO, A. 2013. Fórmulas de tratamiento y educación en el español bonaerense: las consignas escolares en el nivel primario. Estudio preliminar. En D. Riestra, S. M. Tapia y M. V. Goicoechea (comps.). *Actas de Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*, pp. 365-375. Bariloche: Ediciones GEISE.
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN PROVINCIA DE BUENOS AIRES. SPAKOWSKI, E. (coord.) 2008. [Disponible en línea en http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dc_inicial_2008_web2-17-11-08.pdf]. *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. [Acceso: 30 de mayo de 2016].
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN PROVINCIA DE BUENOS AIRES. 2011. [Disponible en línea en <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/ideas/listasdepalabras.pdf>]. *Leer y escribir nombres y listas de palabras en el Jardín. Proyectos de desarrollo curricular. Prácticas del lenguaje en torno a la biblioteca de la sala y en situaciones de la vida cotidiana*. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Inicial. [Acceso: 1 de octubre de 2016].
- DREW, P. y SORJONEN, M. 2001. Diálogo institucional. En Van Dijk, T. (comp.). *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, pp. 141-178. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DURANTI, A. 2000. *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press.
- FAJRE, C. y ARANCIBIA V.H. 2000. La consigna. Un manual de instrucciones para leer la escuela. *Revista Didáctica (Lengua y Literatura)*: 121-138.
- FISHMAN, J. 1979. *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. 2004. El español bonaerense. En Fontanella de Weinberg, M.B. (coord.). *El español de la Argentina y sus variedades regionales*, pp.45-73. Bahía Blanca: Asociación Bernardino Rivadavia. Proyecto cultural Weinberg/Fontanella.
- FORTE N. y NIETO GONZÁLEZ, A. 2004. Acerca de las formas de tratamiento y los modos verbales en las consignas escolares. *Comunicación presentada en el Simposio Leer y Escribir en la Educación Superior*, IASED, LaPampa, Facultad de Ciencias Humanas de la UNL - Pam, realizado del 1 al 3 de julio de 2004.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. y RAMÍREZ GELBES, S. 2010. Acerca del voseo en los manuales escolares argentinos (1970-2004). En M. Hummel (ed.). *Formas y fórmulas de tratamiento en el mundo hispánico*, pp. 1015-1032. México: Colegio de México.
- GUMPERZ, J. y HYMES, D. (eds.). 1972. *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.

- GUMPERZ, J. 1982a. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. 1982b. *Language and social identity*. New York: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. 2001. Interactional sociolinguistics: A personal perspective. En H. Hamilton, D. Tannen y D. Schiffrin (eds.). *The handbook of discourse analysis*, pp. 215-228. Malden, MA: Blackwell.
- KABATEK, J. 2005. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis* 29, 2: 151-177.
- LABOV, W. 1970. The study of language in its social context. *Studium Générale* 23: 30-87.
- LÁZARO MORA, F. 1999. La derivación apreciativa. En Bosque, I. y Demonte, V. (dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Volumen 3. pp. 4645-4683. Madrid: Espasa Calpe.
- LÓPEZ GARCÍA, M. 2010. [Disponible en línea en <http://rieoei.org/rie54a10.pdf>]. A rey muerto, rey puesto. El papel del docente en el manual escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54: 203-220. [Consulta: 29 de mayo de 2016].
- LÓPEZ GARCÍA, M. 2015. *Nosotros, vosotros, ellos. La variedad rioplatense en los manuales escolares*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 1998. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- MUÑOZ, S., SUÁREZ, A. y PONCE, M. 2015. [Disponible en línea en <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/munoz.pdf>]. Las consignas escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes. Primeras aproximaciones. En C. de Laurentis, S. Pereyra y S. Branda (coords.). *Actas de las VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Nacional sobre Formación del Profesorado. Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*, pp.1-17. Mar de Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. [Consulta: 1 de junio de 2016].
- PIAGET, J. 1968. *Educación e instrucción*. Buenos Aires: Proteo.
- PITLUK, L. 2014. [Disponible en línea en <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/Salas%20Multiedad.pdf>] *Salas multiedad en el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [Consulta: 31 de mayo de 2016].
- RIGATUSO, E. M. 1994. *Fórmulas de tratamiento en el español bonaerense actual*. Bahía Blanca: Universidad Nacional del Sur.
- RIGATUSO, E. M. 2008. Pasado y presente en el sistema de tratamientos del español bonaerense: de la gramática a la pragmática en el español regional. En Academia Argentina de Letras. *La lengua española: sus variantes en la región*. *Actas de las Primeras Jornadas Hispanoparlantes sobre la lengua española*, pp. 183-199. Buenos Aires: Dunken.
- RIGATUSO, E. M. 2009. «Madryn, pasame el apunte». Aspectos léxico-semánticos del vocativo en español bonaerense actual. En M. Cernadas y J. Marcilese (eds.). *Política, sociedad y cultura en el Sudoeste Bonaerense*, pp. 369-383. Bahía Blanca: Ediuns.
- RIGATUSO, E. M. 2011. «¿De vos, de tú, de usted?» Gramática y variación: hacia una

- reinterpretación de los pronombres de tratamiento en español bonaerense. En C. R. dos Santos Lopes y L. Rebollo Couto (orgs.). *As formas de tratamento em português e em espanhol. Variação, mudança e funções conversacionais*, pp. 381-413. Niteroi: edaf.
- RIGATUSO, E. M. En prensa. 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*.
- RIMOLI, M. y ROS, N. 2003. Rutinas y situaciones didácticas. En N. Ros (eds.). *Rutinas y rituales en la educación infantil. Cómo se organiza la vida cotidiana. 0 a 5. La educación en los primeros años*, pp. 94-107. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- SILVESTRI, A. 1995. *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Publicaciones Ciclo Básico Común, UBA.
- TANNEN, D. 1990. *You just don't understand: women and men in conversation*, New York: Ballantine Books.
- TANNEN, D. 1994. *Conversational style: Analyzing talk among friends*, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- TANNEN, D. 2004. Interactional sociolinguistics. En U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier y P. Trudgill, *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society*, Vol. 1, pp. 76-88. Berlin and New York: Walter de Gruyter.
- TOSI, C. 2006. La retórica escolar. La negociación de la distancia en un libro de textos. *Lenguaje, sujeto, discurso* 2: 14-26.
- TOSI, C. 2009. [Disponible en línea en <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/16>]. Apelación al destinatario y exhibición de la subjetividad. Un análisis micro-discursivo de libros de texto argentinos. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 19, 2: 96-114. [Acceso: 27 de mayo de 2016].
- TOSI, C. 2011. [Disponible en línea en <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v08a10tosi.pdf>]. Escena genérica, escenografías y discurso ajeno en manuales escolares de lengua y literatura. *Educación, Lenguaje y Sociedad* 8, 8: 171-190. [Acceso: 26 de mayo de 2016].

ANTONELA DAMBROSIO es profesora en Letras, egresada de la Universidad Nacional del Sur y becaria doctoral del conicet. Su investigación aborda la problemática de las fórmulas de tratamiento en el marco de las consignas didácticas elaboradas en los distintos niveles educativos en el español bonaerense. Actualmente, se desempeña como profesora tanto en el nivel medio como en el nivel superior en diversas instituciones de la ciudad de Bahía Blanca, Buenos Aires (Argentina).

Correo electrónico: antogedam@gmail.com