

¿QUÉ “DECIMOS” SOBRE LA ESCRITURA EN LAS CONSIGNAS ESCOLARES? ANÁLISIS PRELIMINAR DE LAS REPRESENTACIONES SOBRE EL DOMINIO DE LA ESCRITURA EN CONSIGNAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA

WHAT DO WE “SAY” ABOUT WRITING WHEN IT COMES TO SCHOOL TASKS? PRELIMINARY ANALYSIS OF REPRESENTATIONS ON WRITING DOMAIN REFERRING TO SCHOOL TASKS IN SECONDARY SCHOOL

Vanesa Conditov¹

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario
vanesa conditov@gmail.com

Resumen

Este trabajo se desprende de nuestra investigación doctoral cuyo tema son las representaciones en torno de la escritura que movilizan las consignas escolares, entendidas como objetos simultáneamente didácticos y discursivos. Partimos de la hipótesis de que las consignas se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico y como relativos a un estado del discurso social, por lo que –más allá de las singularidades de cada formulación– son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad. El objetivo de este escrito consiste en explicitar, ejemplificar y discutir las tendencias preliminares halladas en el análisis cualitativo de consignas. El corpus está constituido por 124 consignas escritas y orales relevadas en dos escuelas secundarias de Rosario –Santa Fe–, en primero y quinto año, en 15 clases de distintas asignaturas. El análisis, centrado en las operaciones de transformación-semiotización (Charaudeau, 2012, 1983) y en las de enunciación-reformulación (Fuchs, 1994; García Negroni, 2008), permitió identificar una doble tendencia en las consignas: por un lado, un valor de la escritura asociado a la posibilidad de objetivación y desarrollo de conciencia metalingüística por parte de los interlocutores-estudiantes, que se opone, por otro lado, a un valor de la escritura como código fijo preexistente que anula o restringe las potencialidades metadiscursivas.

Palabras clave: Escritura – Consignas – Representaciones – Escuela Secundaria

Abstract

This present work is the result of our doctoral research whose main subject are the representations around writing that mobilize school tasks, understood as both didactic and discursive objects. We started from the hypothesis that tasks are constituted as statements organized by a certain generic pattern and related to a certain social discourse state, and therefore –leaving aside the singularities of each statement– they can be interpreted from a co-intelligibility substrate. The purpose of this paper is to clarify, to exemplify, and to discuss the preliminary tendencies found in the qualitative analysis of tasks. The corpus is constituted by 124 written and oral instructions collected in two secondary schools from Rosario –Santa Fe–, in first and fifth grade, in 15 different subjects. The analysis, focused on the transformation-semiotization operations (Charaudeau, 2012, 1983) and the enunciation-reformulation operations (Fuchs, 1994; García Negroni, 2008), allowed to identify a double tendency in tasks: on the one hand, the value of writing associated to the objectivation possibility and the development of *metalinguistic consciousness by the interlocutors-students, which is opposed, on the other hand, to the value of writing as a fixed, pre-existing code which nullifies or restricts the metadiscursive potential.*

Keywords: Writing – Tasks – Representations – Secondary School

Recepción: 06-11-2017

Aceptación: 22-08-2018



INTRODUCCIÓN

Si atendemos a las producciones escriturarias y las actividades de lectura de buena parte de los estudiantes que transitan y finalizan la escolaridad secundaria, a las declaraciones de los docentes e incluso a la proliferación de producción académica centrada en la descripción y discusión de los problemas de lectura y escritura en los distintos niveles escolares, pareciera que leer y escribir, o devenir agente de lectura y escritura, se constituye como un obstáculo difícil de sortear en los contextos formativos (Delicia Martínez, 2016; Cárdenas, 2013; Pérez y Rogieri, 2012; Riestra, 2010).

Este tipo de problemática presenta dimensiones pasibles de ser estudiadas de diversos modos en virtud de los objetivos de investigación que se persigan y conforme los distintos marcos conceptuales desde los cuales se las aborde. Así pues, si asumimos una concepción dialógica-interactiva e ideológica del lenguaje (Voloshinov, 1999; Bajtín, 1982; Charaudeau, 2012, 1983; Bronckart, 2007) y partimos de una consideración interaccionista (Vygotski, 2007; Wertsch, 1999) del sujeto y de las prácticas educativas, deviene necesario que se tomen en consideración los contextos sociodiscursivos y los procesos de formación en que emergen las prácticas de lectura y escritura.

A partir de lo antedicho se fundamenta nuestro interés particular por el estudio de las consignas en tanto que andamiaje (Bruner, 2004) y herramienta discursiva de mediación (Riestra, 2008) omnipresente en toda práctica de lectura y escritura escolar. En este sentido, la elección de nuestro tema de investigación se funda en el reconocimiento de que donde encontramos una producción escrita o una instancia de lectura atribuible a un estudiante como parte de sus actividades escolares también encontramos siempre (por lo menos) una consigna “detrás” que le da origen o habilita dialógicamente (Bajtín, 1982).

De todas las posibilidades de abordaje de las consignas, nos interesó centrarnos en la descripción de las representaciones (Angenot, 2010; Bourdieu, 2001; Charaudeau, 1983) acerca de la escritura que estas organizan, sustentan y transmiten. Esto es así puesto que desde nuestra perspectiva no solo las consignas son prácticas discursivas que en cuanto tales fundan representaciones sobre determinados objetos, sino que, en particular, consideramos que la escritura es en sí misma significativa (Cardona, 1999) y, por tanto, está sujeta a la variación en tanto matriz histórico-cultural.

Así, si se tiene en cuenta la importancia que reviste la escritura para la vida social –lo que justifica las preocupaciones en relación con su adquisición y dominio–, desde el reconocimiento de que su sistemático ejercicio se suele vincular con las actividades escolares (Chartier, 2004), y a partir de la premisa que “todos los objetos sociales cuando pasan a ser escolares se transforman” (Ferreiro, 2011, p.47), resulta relevante preguntarse: ¿cómo se concibe el dominio de la escritura en la escuela? ¿Cuáles son



los valores asociados a las prácticas y los sujetos que este dominio involucra? ¿Qué nociones de escritura transmitimos implícitamente en nuestras intervenciones formativas como docentes?

Este artículo pretende comenzar a responder algunos de estos interrogantes. La investigación en que se inscribe parte de la asunción de que toda consigna moviliza un conjunto de representaciones sobre la escritura que devienen constitutivas y constituyentes de discursos y prácticas. Asimismo, se sostiene como hipótesis que las consignas en la escuela secundaria se constituyen como enunciados organizados por un determinado patrón genérico (Bajtín, 1982) y como relativos a un determinado estado del discurso social (Angenot, 2010) por lo que –sin negar las particularidades de formulación en cada caso– son interpretables a partir de un sustrato de cointeligibilidad en relación con la manera de semiotizar (Charaudeau, 1983) el dominio de la escritura.

Desde este marco, en este artículo, nos proponemos presentar y discutir los resultados preliminares en el abordaje cualitativo de consignas. En primer lugar, realizaremos una síntesis de las definiciones teóricas respecto del objeto consigna (1.1) y respecto del dominio de la escritura (1.2). En segundo lugar, puntualizaremos el diseño metodológico (2). Finalmente (3), presentaremos, ejemplificaremos y propondremos un principio de interpretación de los resultados preliminares del análisis.

1. Síntesis del marco teórico-conceptual

1.1. Las consignas como herramientas sociodiscursivas mediadoras del aprendizaje

La investigación se inscribe en el cruce de la didáctica de la lengua y el análisis del discurso.

Retomamos la caracterización del campo de la didáctica de la lengua que propone Bronckart (2007), en tanto área disciplinar específica cuyo dominio se sitúa en la interrelación entre la lingüística, la psicología del desarrollo y las ciencias de la educación. En particular, aquí nos situamos en el enfoque del interaccionismo social de Vygotski (2007) y en las proyecciones realizadas por Wertsch (1999), Bruner (2004), Bronckart (2007) y Riestra (2008). En pocas palabras, lo que tomamos de estas perspectivas son sus definiciones acerca del desarrollo concebido como proceso complejo culturalmente mediado en el cual el lenguaje –entendido como práctica sociodiscursiva– juega un rol crucial.

Como es sabido, con el fin de explicar las bases del desarrollo psicogenético, en oposición a posturas asociacionistas y reflexológicas, Vygotski (2007) sostiene que la dirección del proceso del desarrollo no se conduce de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual, en la medida en que el pensamiento consciente está mediatizado por



la actividad formativa del mundo social y sus representaciones semióticas-discursivas provistas al sujeto desde su nacimiento. Precisamente, aquí reside nuestro interés en las consignas: estas son parte del andamiaje (Bruner, 2004) sociodiscursivo que opera como herramienta cultural de mediación (Riestra, 2008).

Por otra parte, en cuanto al análisis del discurso, partimos de una consideración del campo como área interdisciplinar que tiene como objeto el estudio de la relación entre lenguaje, sentido y vínculo social, en tanto se propone percibir y sistematizar regularidades en lo pensable y decible en una coyuntura determinada (Angenot, 2010). En virtud de ello se asume como punto de partida que el discurso “no es solamente lo que se dice, pronuncia o escribe en su aspecto explícito, a través de un cierto modo verbal. Es un sistema de significación que se transporta por debajo de lo que se dice” (Charaudeau, 2012, p.101).

La inscripción de nuestra investigación en este campo se fundamenta en la medida en que las consignas son un dispositivo con características formales, enunciativas y retóricas en común. Es decir, existen ciertas regularidades que sugieren concebir a las consignas, junto con su valor didáctico, en términos de enunciados enmarcados en un género (Bajtín, 1982) que movilizan una “semiotización del mundo” particular (Charaudeau, 1983), e incluso en términos de prácticas verbales generadas en un determinado estado del discurso social (Angenot, 2010). Si bien cada una de estas conceptualizaciones referidas tiene sus particularidades, todas se sostienen a partir de la asunción del carácter histórico y sociocultural de los hechos discursivos: el discurso es historia, es producción social de sentido y es organización performativa (Pérez y Rogieri, 2012) de prácticas, objetos y sujetos.

Es desde allí, en efecto, desde donde se sustenta también la manera en que conceptualizamos las representaciones estudiadas en las consignas: son manifestaciones semióticas interdiscursivas acerca del dominio de la escritura que presentan una tensión entre la homogeneidad y dispersión -propia del funcionamiento de toda hegemonía discursiva (Angenot, 2010).

En definitiva, es este interjuego y conjunción entre homogeneidad y heterogeneidad, por un lado, y entre el carácter didáctico y discursivo, por otro, lo que, de hecho, intentamos poner en evidencia en el diseño metodológico propuesto para el análisis de las representaciones sobre la escritura en las consignas escolares.

1.2. Hacia una delimitación del dominio de la escritura

Cuando sostenemos que nos proponemos indagar las representaciones sobre la escritura en las consignas, inevitablemente, surgen ciertos interrogantes: ¿cuál es el objeto de las representaciones que, en concreto, tenemos como objetivo caracterizar? O



bien, más particularmente, cuando decimos “escritura” ¿qué pretendemos comprender bajo tal concepto? ¿Supone únicamente la actividad de escribir, o incluye también la de leer? ¿Circunscribe solo las prácticas o también los sujetos y objetos de conocimiento involucrados en tales prácticas?

En efecto, dada la potencial complejidad que encierra la escritura y dadas las diversas aproximaciones teóricas existentes, conviene especificar nuestro propio posicionamiento.

En primer lugar, interesa subrayar que descartamos la caracterización de la escritura en términos de proceso cognitivo u operación específica llevada a cabo por un sujeto y cuya contraparte sería la lectura. Es decir, no es la “lectoescritura” -en tanto compuesto conceptual que borra toda especificidad de las prácticas (Ferreiro, 2011)- pero tampoco la escritura como actividad independiente de la lectura lo que constituye nuestro objeto de análisis en las consignas. Antes bien, sostenemos que leer y escribir son dos actividades -en modo alguno homogéneas ni absolutamente independientes entre sí- que forman parte del “macrodominio” de la escritura.

En segundo lugar y en virtud de lo antedicho, es necesario explicitar que lo que estudiamos tampoco son las características que en las consignas se le atribuye a la escritura en tanto que sistema de representación -razón por la cual no hacemos referencia a “lengua escrita” (Sampson, 1997)-, ni la escritura como “tecnología” (Ong, 2006). Frente a ello, sostenemos que la escritura puede ser entendida como modo específico de simbolizar en nuestra cultura -diferente pero relacionada con el modo oral-, que se manifiesta en diversas prácticas y objetos discursivos genéricamente organizados e implica una determinada organización subjetiva para quienes la conocen y utilizan (Schneuwly, 2003). Asimismo, enfatizamos el rol primordial que cumplen las instituciones escolares en la significación cultural que tiene la escritura en un determinado espacio social (Chartier, 2004).

En definitiva, en esta investigación ni restringimos la escritura a las operaciones que involucra -las comprendidas en las actividades de leer y escribir-, ni tampoco a su dimensión sistemática o tecnológica; nuestro foco reside en la manera en que desde los dispositivos discursivos de andamiaje docente en el contexto de la escuela secundaria se organiza un determinado saber sobre la escritura en tanto que dominio complejo de simbolización. En consecuencia, lo que, en concreto, indagamos es el modo en que en las consignas se semiotiza discursivamente un modo de concebir las prácticas (leer y escribir), los objetos (lo leído y lo escrito), los sujetos (los lectores y escritores) y los modos de intervención formativa relativos a la escritura.



2. Marco metodológico

El corpus de datos a partir del que realizamos el análisis está constituido por 124 consignas -escritas y orales-² relevadas en dos escuelas secundarias públicas de Rosario (Santa Fe) (Escuela de Enseñanza Secundaria Orientada -EESO- 431 y Escuela de Enseñanza Técnica Profesional -EETP- 469), en 1ro. y 5to. años, en 15 clases de distintas asignaturas -exceptuando las del área de Lengua, para evitar sesgos- de dos horas cátedra cada una (ciclo lectivo 2015)³.

El análisis cualitativo de las representaciones en las consignas consistió en una reconstrucción hipotética a partir de determinados indicadores discursivos, específicamente, las operaciones de semiotización-transformación (Charaudeau, 1983, 2012) y de enunciación-reformulación (Fuchs, 1994; García Negroni, 2008), en tanto consisten en indicadores capaces de articular el discurso de las consignas con los parámetros involucrados en los contratos formativos y en la constitución del dominio de la escritura. Es decir, dado que asumimos que las representaciones existen en carácter de manifestaciones verbales interdiscursivas, dada la manera en que definimos el dominio de la escritura y, al mismo tiempo, en función de las distintas dimensiones implicadas en todo contrato didáctico (sujeto/objeto/modo de intervención) (Wertsch, 1999), operativizamos metodológicamente las representaciones sobre la escritura en términos de variable compleja pasible de descomponerse en tres dimensiones: operaciones de transformación vinculadas al dominio de la escritura orientadas al sujeto cognoscente (V1: operaciones de acción), operaciones de semiotización vinculadas al dominio de la escritura orientadas al objeto de conocimiento (V2: operaciones de identificación y calificación) y operaciones enunciativas de andamiaje docente en relación con el dominio de la escritura (V3: operaciones de reformulación).

El foco está puesto en el carácter necesariamente semiótico-discursivo de las representaciones y en una consideración del discurso en términos de producción social de sentido a partir del cual “el mundo” -o, más particularmente, determinado “aspecto del mundo”- es organizado semióticamente. Es ello lo que sustenta, en consecuencia, la posibilidad de que se formule en carácter de indicadores de las representaciones sociales a las operaciones de transformación postuladas por Charaudeau (1983). Más particularmente, a través del establecimiento de una “analogía” -siguiendo los presupuestos epistemológicos de Samaja (2010)-, se infiere que a partir de la manera en que se semiotizan las acciones relativas a la escritura en el marco de las consignas -enunciados destinados a que los estudiantes realicen alguna operación vinculada con la escritura- se instituye una representación acerca de un tipo de sujeto cognoscente en relación con tal dominio. Al mismo tiempo, se infiere que, a partir de la manera en que se semiotizan los objetos relativos al dominio de la escritura en las consignas, enunciados destinados a que los estudiantes produzcan o se vinculen con algún producto de



escritura, se instituye una representación acerca de un tipo de objeto de conocimiento en relación con tal dominio.

Por otra parte, si se considera que las representaciones indagadas se enmarcan en las consignas dependientes de las mediaciones formativas (Riestra, 2008), se fundamenta que en la investigación también debimos tener en cuenta el modo de formulación de la consigna en tanto que andamiaje docente (Bruner, 2004); andamiaje que siempre involucra una organización discursiva e implica una configuración enunciativa particular. Es esto lo que fundamenta que la tercera de las dimensiones de nuestra variable (V3) se traduzca, en efecto, en operaciones enunciativas de andamiaje docente en relación con el dominio de la escritura.

Ahora bien, ¿cómo se fundamenta la operacionalización de esta variable en términos de “operaciones de reformulación”? Aquí concebimos la reformulación (Fuchs, 1994; García Negroni, 2008), como una operación enunciativa heterogénea, de carácter metadiscursivo y de naturaleza dialógica que pone en relación dos o más enunciados, ya sea de modo marcado como no marcado. Desde allí, lo que postulamos metodológicamente -una vez más, a partir de un razonamiento analógico (Samaja, 2010)- es que, en tanto las operaciones enunciativas de reformulación presentan una naturaleza metadiscursiva y, en consecuencia, manifiestan una consideración del lenguaje y del conocimiento en general en términos dialógicos, su presencia de modo marcado en la enunciación de una consigna relativa al dominio de la escritura deviene un indicador específico respecto de la representación sobre la escritura allí instituida. Más particularmente, si la presencia o ausencia de praxis reformulativa -y su carácter marcado o no marcado- en la formulación verbal de la consigna es indicadora de la manera en que se representa discursivamente el objeto o tema de la consigna, y si las consignas estudiadas versan sobre objetos y prácticas de escritura, la manera en que la consigna se instancie enunciativamente constituye un indicador clave en relación con las representaciones sobre la escritura en el plano del andamiaje docente.

Formulados los lineamientos metodológicos, a continuación procederemos a exponer e interpretar las principales tendencias relevadas en el análisis.

3. Las representaciones sobre la escritura en las consignas como espacio de tensiones y polos. Resultados preliminares del análisis

La primera de las dimensiones (V1) de interés es la que se centra en el dominio de la escritura en virtud del sujeto cognoscente a partir de una clasificación de las operaciones de acción. En particular, lo que aquí se interrogó es la lógica operacional a la que se asocia el dominio de la escritura en las consignas bajo la asunción de que es en función del grado de especificación de los procedimientos a partir de los cuales se exhorta al



estudiante para vincularse con la escritura que se delimita una determinada concepción de sujeto cognoscente y, más específicamente, de “sujeto lector/escritor”.

Desde este marco, los valores identificados en el corpus mostraron la oscilación entre lo que denominamos el polo de la “praxis no específica” (V1; I) y el de la “praxis específica” (V1; II) en relación con la escritura.

Dentro del polo de la “praxis no específica” (V1; I), ubicamos, en primer lugar, consignas cuyas operaciones de acción remiten a predicaciones con un grado “cero” de especificación y, en tal sentido, devienen cuasi-tautológicas: “leer”, “escribir”, “hacer”, son los casos más representativos. En una zona semántica cercana también identificamos a aquellas predicaciones cuya inespecificación reside en la anulación del estatuto semiótico-discursivo de la praxis a emprender por parte del estudiante: “utilizar”, “poner”, “ver”, “ubicar” y “trabajar”.

Por otro lado, aquí también se pueden inscribir consignas cuyas operaciones de acción consisten en procedimientos que, si bien tienen un mayor grado de especificación que las series anteriores, su especificidad tampoco implica una actividad semiótica comunicativa ni cognitiva. Antes bien, parecen ser predicaciones extraídas de una secuencia instruccional implícita y, por consiguiente, devienen predicaciones sumamente simples y descontextualizadas: “empezar”, “continuar”, “arrancar”, “cerrar” y “terminar”.

En una orientación similar, inscribimos también determinadas operaciones de acción cuya especificación y significatividad no trasciende los límites de las actividades escolares: se trata de predicaciones que, aunque vehiculicen instancias de lectura o escritura -es decir, no niegan su estatuto semiótico como las anteriores-, presentan un alcance restringido en la medida en que las actividades a las que remiten no tienen entidad (o la tienen de manera muy limitada) por fuera de la dinámica y rutinas áulicas: “poner”, “dictar”, “ir a”, “entregar”.

Obsérvense, a título de ejemplo, los siguientes casos extraídos del corpus que se inscribirían dentro de este primer valor:

a- *yo ahora les voy a dictar las definiciones y después vamos a hacer un ejercicio / por eso les pedí el mapa // bueno / si copiaron / ahora les dicto // debajo / escriban [comienza dictado] [UA N°78]*

b- *ustedes tenían que hacer unos ejercicios / ¿no? // bueno / vamos a continuar con eso // acuérdense que teníamos el recorte del problema / la problemática general / el tema general / el tema específico // pónganle los problemas a todos los ejemplos que les di el otro día [UA N°19]*

c- *Trabajamos con vocabulario específico [UA N°75]*



Como podemos inferir en virtud de lo explicitado y de los ejemplos, este tipo de predicaciones involucra una consideración respecto de la escritura asociada a una configuración del sujeto cognoscente cuyos rasgos agentivos aparecen invisibilizados o puestos en segundo plano. Esto es, lejos de postularse una imagen de un sujeto agente participante activo y con objetivos específicos dentro de la cultura escrita, lo que se establece es un sujeto cuyas capacidades e iniciativas en cuanto lector/escritor no son movilizadas o exhortadas, por lo que su participación queda reducida a los límites de la praxis escolar. En otras palabras, mediante este tipo de operaciones en las que se desdibuja o anula el valor simbólico, comunicativo y epistémico de la escritura, el rasgo predominante atribuible al sujeto destinatario de tales operaciones es el de “alumno” o “estudiante”, en desmedro de su consideración específica como agente de lectura y escritura.

Ahora bien, como adelantamos, en el análisis de esta dimensión en las consignas también identificamos otro tipo de valor que -por su diferencia respecto del primero- denominamos polo de la “praxis específica” (V1;II). En esta tendencia ubicamos consignas cuyos predicados semiotizan las prácticas relativas a la escritura en términos de operaciones particulares tanto en términos comunicativos como cognitivos. Esto es, si bien también hay distintos grados de especificidad dentro del grupo, son predicaciones que, por contraste con las del valor opuesto, indican algún tipo de operación y, por consiguiente, habilitan cierto ‘agenciamiento’ (Bronckart, 2007).

Así, por un lado, tenemos las consignas cuyos verbos remiten a actividades específicamente semiótico-discursivas en relación con la praxis escrituraria y que, al mismo tiempo, remiten a acciones verbales particulares, tales como “analizar”, “definir”, “describir”, “fundamentar”, “fichar”, “relacionar”. En este sentido, se trata de predicaciones que habilitan la configuración de un alocutario entendido como sujeto agente participante de la cultura escrita, es decir, alguien que “puede hacer cosas” diferentes y específicas con la escritura.

Por otro lado, dentro de esta tendencia, también hallamos una serie de verbos que, aunque no presentan el mismo nivel de especificidad ni aluden explícitamente a una actividad semiótico-discursiva como la serie anterior, remiten a capacidades intelectuales-cognitivas y, dado que se inscriben en consignas relativas al dominio de la escritura, establecen una cierta asociación entre escritura y conocimiento: “estudiar”, “saber”, “enterarse”, “entender”, “pensar”. Por consiguiente, se trata de operaciones de acción que habilitan una representación de sujeto cognoscente propiamente dicho y, en buena medida -en virtud de la materia de las consignas-, se trata de un sujeto cognoscente inscrito dentro del ámbito de la ‘cultura escrita’ (Cardona, 1999).



Finalmente, se presenta una última serie de operaciones bajo la forma de locuciones verbales que también involucran cierto grado de especificidad en relación con la escritura: “prestar atención”, “querer decir”, “tomar como referencia”, “estar relacionado”. Se trata de predicaciones que remiten, en particular, a actividades de lectura, y que permiten representarla en términos de actividad simbólica comunicativa y/o epistémica, de modo tal que aquí el sujeto es también exhortado como participante de la cultura escrita.

Léase, a continuación, una serie de casos extraídos del corpus que pueden ilustrar el modo de funcionamiento de este segundo valor (II):

a- Completar los conceptos consultando el planisferio cromático. Tomen como referencia Ecuador y la línea del meridiano de Greenwich para dividir en un planisferio político 4 sectores [UA N°46]

b- gente / después de las vacaciones / como ya dijimos / arrancamos a producir el trabajo // ¿ya tienen definido el tema? // definan porque los tiempos después apuran [UA 21]

c- Relacione uniendo con flechas las organelas con sus respectivas funciones [UA 118]

La segunda dimensión (V2) de análisis de las representaciones se constituye, como anunciamos en la sección precedente, a partir de las operaciones de semiotización-transformación orientadas al objeto de conocimiento: operaciones de identificación y calificación. Así, lo que interesó examinar es de qué modo, mediante sintagmas nominales, se referencializan las entidades de escritura en las consignas y con qué atributos -en caso de explicitarse- aparecen asociadas. De esta manera, aquí también identificamos regularidades y oposiciones en virtud del grado de especificidad con que se organiza el dominio de la escritura, pero no ya en virtud de su operacionalización y el tipo de sujeto cognoscente que habilita, sino en función del objeto de conocimiento y, por tanto, nos centramos en la formulación o no formulación de un metalenguaje en la constitución de los objetos de lectura y escritura.

Así, luego del relevamiento y comparación de la totalidad de los sintagmas nominales (en adelante, SN) presentes en el corpus, es posible identificar una doble tendencia, como sucedió en V1, pasible de organizarse en términos polarizados. Por un lado, hallamos sintagmas relativos a entidades de escritura que omiten de distintas maneras y mediante diversas estrategias su estatuto en cuanto tales. Esto es, se trata de operaciones de identificación y calificación por medio de las cuales no se presenta ningún rasgo metalingüístico (V2; I). En el polo opuesto identificamos a los sintagmas que implican una tendencia al metalenguaje, justamente, por configurar los objetos de escritura a los que aluden en términos de entidades semióticas específicas, aunque, cabe destacar, lo hacen mediante distintos criterios y con diferentes alcances (V2; II).



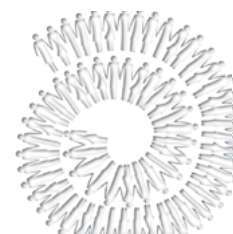
Dentro del primer valor o tendencia (V2; I), hallamos, por una parte y con un “grado cero” de especificación y metalenguaje, a aquellos SN que aluden, sin mediación alguna, a categorías disciplinares propias de la asignatura en que se encuadran las consignas. Léanse, por ejemplo, los siguientes ejemplos extraídos del corpus: “los tipos de democracia directa”, “la red de coordenadas geográficas”, “climas templados”, “el compás”. Pese a que es evidente que los conceptos a los que remiten no tienen existencia sino en función de diversas prácticas de lectura y escritura -propias de la compleja cadena de organización disciplinar y posterior cadena de transposición didáctica, ambas mediadas por la cultura escrita (Schneuwly, 2003)-, en su configuración mediante las operaciones de identificación y calificación tal estatuto no es formulado y, por tanto, no forma parte de su valor en el contexto de la consigna en que se inscriben.

Asimismo, también incluimos dentro de este primer valor a aquellos SN cuya inespecificación -si bien no es absoluta como en la serie anterior- reside en su carácter de entidades escolares. Es decir, aunque ciertamente se trate de objetos o productos de escritura, el rasgo sobresaliente de las entidades constituidas por este subgrupo de sintagmas es el de encuadrarse y funcionar dentro de los límites de las actividades escolares y su inexistencia o escasa significatividad en otros espacios de la cultura escrita y, en ese sentido, es que tampoco implican un metalenguaje específico para la constitución del objeto: “el apunte”, “el material atrasado”, “el trabajo que les dejé”, “estas preguntas que tienen acá”, “la fotocopia”, “lo que copiaron”. En realidad, más que de un metalenguaje asociado al universo de la escritura, se trata de un metalenguaje escolar, claramente reconocible por los interlocutores, que pareciera operar como “contraseña” para el desarrollo de las interacciones áulicas: es evidente que se trata de entidades que, dada la ‘esfera de la praxis’ (Bajtín, 1982) escolar, se configuran en términos de “lo conocido” e incluso “presupuesto” para los interlocutores.

Obsérvense los siguientes casos que ejemplifican cada una de las posibilidades expuestas como parte de la tendencia:

- a- *Reconoce los elementos que componen la Nación* [UA N°40].
- b- *bueno / chicos / ahora seguimos con el trabajo que les dejé la clase pasada* [UA N°45].
- c- *Realizar los siguientes ejercicios utilizando figuras y silencios: 2/4, 3/4, 4/4* [UA N°3].

Ahora bien, en el otro valor (V2; II) identificado, nos encontramos con operaciones de identificación/calificación que, en oposición y diferencia relativa respecto del primer subgrupo, semiotizan y configuran los objetos o productos vinculados con la escritura en toda su especificidad: “documentos a los que adhiere la Constitución”, “dos puntos”, “editorial”, “ecuación”, “argumento”, “fórmula”, “género”, “título”, “fuentes de



información”, “vocabulario específico”, “artículo 14”, “conceptos”, “resumen del texto”, “ejemplos”. Es decir, se trata de sintagmas que, al encuadrar la operación demandada por la consigna en torno de un producto específico de escritura, no eluden su estatuto semiótico-discursivo, sino que, por lo contrario, reconocen tal condición. Es por esto por lo que podría afirmarse que en este segundo valor las operaciones de identificación y calificación, al semiotizar objetos relativos a la cultura escrita, implican la emergencia de un metalenguaje significativo en el contexto de las consignas en que se inscriben. Léanse los siguientes casos:

a- *bueno / y ahora vamos al último concepto // ¿cuál era?* [UA N°36]

b- *Lee atentamente el texto “Frondizi y el petróleo”. Realiza una breve explicación* [UA N°70]

c- *ahora vamos a trabajar sobre la constitución // ¿tienen una acá? / ahora la vamos a ver* [UA N°81]

Como podemos inferir de tales ejemplos y de la serie de sintagmas antes presentada, este valor no es del todo homogéneo, sino que involucra distintos criterios en la delimitación de las entidades y, por tanto, diferentes alcances en cuanto al nivel de especificidad movilizado. Esto es, se presentan unidades delimitadas desde un punto de vista genérico (“editorial”, “ecuación”, “documentos a los que adhiere la Constitución”), retórico (“ejemplos”, “conceptos”, “argumento”), textualista (“título”, “fuentes de información”, “resumen del texto”) e incluso sistemático (“dos puntos”, “palabras”). No obstante, al establecer una comparación con la primera tendencia (V2; I), es evidente que se presenta una distancia entre el modo de semiotizar los objetos del dominio de la escritura en cada caso y, por tanto, más allá de su respectiva heterogeneidad, implican una oposición de valores.

Pues bien, antes de continuar con la exposición de los resultados del análisis de la tercera dimensión, resulta pertinente realizar dos breves observaciones críticas.

En primer lugar, interesa retomar un aspecto del planteo de Schneuwly (2003) en torno de la adquisición de la escritura -desde el marco del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007)- que deviene significativo a la luz de los primeros resultados. En particular, nos referimos a la “función metalingüística” entendida como una de las principales funciones que el autor atribuye a las herramientas semióticas de mediación, específicamente a los denominados “discursos sobre la escritura” -dentro de los cuales es posible inscribir a las consignas. Schneuwly (2003) postula que el principal valor que tiene este tipo de herramientas es el de brindar un vocabulario específico o metalenguaje capaz de objetivar la escritura y, en consecuencia, generar una toma de consciencia en relación con el objeto y en relación con el lugar que se asume como sujeto.



Ahora bien, si se consideran los distintos valores obtenidos en las dimensiones analizadas y, fundamentalmente, en virtud de las tendencias polares establecidas en cada una, pareciera que lejos de tratarse de una característica consustancial de las consignas, la posibilidad de objetivación de la escritura es un atributo que depende estrechamente del tipo de operaciones de semiotización que, en concreto, moviliza cada consigna en particular. Esto es, como se puede inferir del análisis, tanto las operaciones relativas al sujeto cognoscente (V1) como las relativas al objeto de conocimiento (V2) presentan, en las consignas analizadas, una doble tendencia: entre el polo de la especificidad, que implica un valor semiótico, epistémico y comunicativo de la escritura -capaz de instalar al sujeto como agente integrante de la cultura escrita y al objeto como producto y entidad significativa de la praxis escrituraria-, y el polo de la no especificidad, que implica una omisión o “desdibujamiento” del valor de la escritura -capaz de omitir los caracteres agentivos del sujeto y de anular los posibles objetivos asociados a la praxis escrituraria por fuera de los límites de las actividades estrictamente escolares.

En consecuencia, lo que estos resultados preliminares nos enseñan es que las herramientas semióticas de mediación no implican *a priori* ningún tipo de actividad metalingüística capaz de generar la objetivación necesaria para el desarrollo, sino que esto depende específicamente de las operaciones de transformación que particularmente se pongan en juego e instalen en tales herramientas que median las interacciones formativas.

En segundo lugar, y más en relación con las implicancias discursivas del fenómeno, resulta también interesante pensar las operaciones analizadas en clave de lo que Bourdieu (2001) denomina las “operaciones socio discursivas de nominación”. Esto es, desde una perspectiva sociológica respecto de las prácticas verbales, se manifiesta la relevancia de nuestro análisis en la medida en que nos advierte acerca de la eficacia simbólica y performativa de todo discurso enmarcado en una relación de “autoridad” entre los interlocutores en una determinada esfera de la praxis. Más específicamente, al considerar el hecho de que las consignas examinadas son enunciados producidos en el campo de la discursividad escolar y, sobre todo, que son producto del sistema didáctico (Bronckart, 2007), deviene ineludible que se sostienen sobre un contrato asimétrico en cuanto a la autoridad de los agentes implicados: en tal contexto es el docente el ‘portavoz autorizado’ (Bourdieu, 2001) para enunciar los saberes legitimados acerca de la escritura en tanto que objeto de enseñanza. En consecuencia, se puede pensar que las tendencias examinadas en las operaciones de semiotización relativas al sujeto y objeto en relación con la escritura en las consignas revisten importancia a los fines de considerar la manera en que, mediante su enunciación, se estructura la percepción de los agentes implicados en la interlocución. Dicho de otro modo, lejos de tratarse de operaciones poco significativas respecto de la manera en que el dominio de la escritura



es concebido en el espacio escolar, si interpretamos las operaciones estudiadas desde esta perspectiva teórica, es preciso afirmar que se trata de operaciones capaces de instituir performativamente un modo de pensar y actuar en relación con la escritura en la escuela y, como toda representación performativa, provocarían “la figuración del todo por la parte” (Pérez y Rogieri, 2012, p.19).

Pues bien, a continuación nos centraremos en la tercera y última dimensión de análisis propuesta y que corresponde a las operaciones orientadas al andamiaje docente (V3). Esta dimensión involucra el análisis de la manera en que el docente presenta, mediante su enunciación, las actividades y entidades relativas al dominio de la escritura, con el foco puesto en la ausencia o presencia -marcada o no marcada- de reformulación en la gestión enunciativa. La hipótesis que sostuvo el análisis de esta dimensión es que, dado que toda reformulación es una actividad metadiscursiva y presenta un dialogismo relativamente explícito, cuando la consigna se encadena en una instancia de reformulación marcada, la noción sobre escritura que propone se acerca a la escritura como praxis productora de sentido y se aleja de la representación de la escritura en términos de código de transcripción.

Así, bajo esta orientación, también clasificamos y agrupamos las tendencias presentes en el corpus en términos de dos tendencias: las consignas que, en virtud de su gestión enunciativa, presentan la escritura como código preexistente (V3; I) y las que, por lo contrario, la presentan como instancia imperfecta (en el sentido de “no acabada”), “negociable”, “discutible” y por construirse en el espacio sociodiscursivo de las mediaciones formativas (V3; II).

En la primera tendencia (V3; I) ubicamos a dos grandes grupos de consignas. Por un lado, aquellas que no manifiestan ningún tipo de reformulación, sino que enuncian las operaciones y entidades del dominio de la escritura con las que los estudiantes deben vincularse como si consistieran en instancias presupuestas relativamente fijas y, por tanto, reconocidas por los interlocutores. Se trata de aquellas consignas que, si las leemos en el contexto en que se formulan dentro de la secuencia de la clase, se presentan de manera relativamente aislada y sin entrar en relaciones dialógicas marcadas con otras consignas, por lo que parecieran dar por sentado todas las operaciones que instituyen. Léanse los siguientes ejemplos:

a- *ahora / después hacen el gráfico / que como son montañas van de color marrón // después / abajo / llanura / vamos a escribir abajo [cita] dos puntos [UA N°79]*

b- *Explica los tipos de democracia directa [UA N°91]*

Por otra parte, y en una zona cercana, dentro de este mismo polo también se inscribe otro grupo de consignas que, si bien implican algún tipo de reformulación -puesto que se



vinculan con otras consignas tanto anteriores como posteriores dentro de la secuencia de la clase en que se suscitan-, lo hacen de manera implícita o no marcada.

Los indicadores de reformulación (Fuchs, 1994; García Negroni, 2008) son variados y heterogéneos, y su puesta en combinación nos permite identificar claramente los enunciados reformulativos⁴. Es por ello por lo que, a los fines de tener un criterio claro para establecer una clasificación de las consignas conforme esta dimensión, y en función de la dialéctica teoría-datos (Samaja, 2010), establecimos como parámetro para distinguir entre una consigna reformulativa marcada y una no marcada, la presencia de por lo menos dos indicadores. Así, las consignas reformulativas no marcadas que incluimos dentro del primer valor son aquellas que no exhiben ningún indicador, como en el primer caso que presentamos a continuación, o que inscriben solo uno, como el segundo:

a- listo / a trabajar // ya tienen el material así que pueden ponerse a trabajar
[UA N°43]

b- chicos / el trabajo hoy hay que terminarlo [UA N°96]

Mientras que en el primer ejemplo no se presenta ningún indicador -pero, no obstante, lo reconocemos como reformulativo en tanto que remite a una serie de consignas escritas presentadas con antelación inmediata en la clase-, en el segundo tenemos como único indicador la presencia de una modalidad no asertiva anclada en el vocativo inicial. Como se puede inferir, ese indicador aislado no basta para que las entidades y operaciones relativas a la escritura semiotizadas en la consigna sean percibidas en clave reformulativa, es decir, como instancias no cerradas y pasibles de ser construidas y negociadas en la interacción formativa. Es por ello por lo que consideramos que tanto las consignas no reformulativas como las reformulativas no marcadas son parte de una misma tendencia (V3; I), esto es, aquella que implica un andamiaje docente que, lejos de presentar la escritura en términos problemáticos o problematizables, la configura como dominio homogéneo, objetivo, perfecto (en el sentido de “acabado”) y preexistente.

Frente a este valor, delimitamos el polo que sustenta la tendencia opuesta, es decir, el que comprende aquellas consignas cuya matriz enunciativa involucra otro tipo de andamiaje docente relativo a la escritura. Nos referimos a las consignas con reformulación marcada (V3; II), es decir, a aquellas que presentan dos o más indicadores de reformulación. Obsérvense los siguientes casos:

a- a ver / yo les mostré en el ejemplo // tiene que haber un hilo conductor // cada pregunta tiene que estar relacionada con la otra [UA N°25]

b- bueno / entonces / abran la constitución, vamos a ver si esto que pusimos en el pizarrón es verdad // miren el artículo uno / ¿qué dice? [UA N°83]



En los dos ejemplos se presentan marcadores metadiscursivos (“bueno”, “a ver”, “entonces”) y esto aparece combinado con otros indicadores: la inscripción de la situación de enunciación del enunciado-fuente de la reformulación a partir del pretérito perfecto (“mostré”) junto con la inscripción explícita del sujeto de la enunciación (“yo”) en el primer ejemplo, y la mención explícita del texto fuente de la reformulación (“esto que pusimos en el pizarrón”) junto con las marcas de modalidad no asertiva (en el imperativo y la construcción interrogativa) en el segundo. De esta manera, el efecto discursivo que se genera a partir de esta conjunción de indicadores es relativamente distinto si lo comparamos con el de las consignas identificadas en el primer valor: las operaciones y entidades de escritura presentadas en las consignas aparecen, justamente, en virtud del andamiaje reformulativo marcado, como instancias “que se están construyendo” o al menos como instancias no clausuradas y abiertas a la negociación en torno de sus sentidos posibles dentro del espacio de las interacciones formativas.

Consideramos que los resultados obtenidos en el análisis de esta tercera dimensión devienen decisivos en la composición de la variable estudiada (“representaciones sobre el dominio de la escritura”): es el tipo de enunciación de la consigna lo que, en definitiva, nos permite dirimir si la concepción respecto de la escritura movilizada, tanto en relación con el sujeto como el objeto, se erige o no como un ‘andamiaje’ en sentido estricto. Es decir, en el marco de la psicología cultural de Bruner (2004) desde la que este concepto es acuñado, los andamiajes consisten en determinados mecanismos de intervención formativa (ya sea en contextos de instrucción formal o en contextos familiares) capaces de habilitar la ‘zona de desarrollo próximo’ (Vygotski, 2007). Dicho de otro modo, un mecanismo de intervención formativa se erige como andamiaje si funciona como “préstamo de conciencia” (Bruner, 2004, p.83) para el estudiante al que se dirige, en el sentido de que le permite reflexionar o actuar sobre algún dominio -que en nuestra investigación corresponde al de la escritura- más allá de su nivel de desarrollo o conocimientos actuales. Asimismo, Bruner (2004) destaca la estrecha relación existente entre este concepto de andamiaje y los ‘formatos’ que componen el ‘Sistema de Apoyo para la adquisición del Lenguaje’. Los formatos consisten en rituales primarios de interacción -relativamente fijos y repetitivos- entre un niño y un adulto a su cargo en los que el adulto le dirige preguntas al niño respecto de los objetos y acontecimientos de su entorno inmediato (o respecto de algún material de lectura) y responde a manera de “modelo” o “préstamo de conciencia” lo que el niño aún no puede responder por sí solo (pero para lo que, mediante este sistema de apoyo, paulatinamente estará habilitado o preparado).

Retomamos sucintamente este planteo en la medida en que nos permite reexaminar y dotar de significatividad didáctica a los resultados antes presentados. Esto es, en virtud de las observaciones teóricas de Bruner (2004), cabe considerar a las distintas



tendencias respecto de la gestión enunciativa-reformulativa de los docentes en las consignas (V3) en clave de distintos ‘formatos’ para el desarrollo de las capacidades escriturarias en los estudiantes a quienes se dirigen: mientras que las consignas que responden a la primera tendencia o valor (V3; I) se constituirían como “formatos truncos” en tanto no habilitan problematización alguna respecto de los objetos y operaciones a los que aluden, las que responden a la segunda (V3; II) –aquellas cuya matriz enunciativa implica una reformulación marcada– podrían considerarse como formatos que operan como andamiajes propiamente dichos dado que presentan el dominio de la escritura en términos relativamente más abiertos, es decir, como instancia por ser construida o al menos negociable en la interacción.

CONCLUSIONES

En virtud de lo expuesto, es posible realizar un principio de integración en relación con las observaciones analíticas realizadas respecto de las operaciones de acción (V1), las de identificación y calificación (V2) y las de enunciación-reformulación (V3) presentes en el corpus de consignas abordado. Esto es, como se ha ido planteando en el desarrollo, el análisis de las tres dimensiones manifiesta en cada una de estas una doble tendencia en los resultados que implica, en términos generales -más allá de las especificidades respectivas-, por un lado, un valor de la escritura asociado a la posibilidad de objetivación, toma de conciencia agentiva y desarrollo de cierta conciencia metalingüística por parte de los interlocutores-estudiantes, que se opondría, por otro lado, a un valor de la escritura como código fijo preexistente -con escasa significatividad más allá de la esfera de la praxis escolar- que anula o restringe las potencialidades metadiscursivas.

En este sentido, interesa también destacar que la manera en que las consignas (conforme los valores que asumen en cada dimensión) habilitan distintos tipos de andamiaje para el desarrollo de la escritura está estrechamente asociada con una determinada manera de representar, instituir y evaluar discursivamente el dominio de la escritura. Es decir, el andamiaje movilizado es producto del modo en que las consignas, en tanto que enunciados regulados institucionalmente (Bourdieu, 2001; Angenot, 2010), ordenan un proceso de semiotización y enunciación en relación con el objeto de enseñanza, y en este proceso de semiotización y enunciación tal objeto no solo adquiere una determinada forma sino también -y de manera consustancial- una determinada valoración. Dicho de otro modo, si las consignas son ‘enunciados’ y “no se puede construir un enunciado sin valoración [puesto que] cada enunciado es, sobre todo, una orientación axiológica” (Voloshinov, 1999, p.168), es preciso considerar que cada consigna implica necesariamente una orientación valorativa y evaluativa en relación con el dominio de la escritura.

En definitiva, lo que quisiéramos poner de relieve es que las dos tendencias expuestas como resultado del análisis de cada una de las dimensiones, a la vez que implican



distintos tipos de 'andamiaje', involucran e instituyen distintos modos de dar existencia y evaluar lo que el dominio de la escritura "es" en las consignas y ello supone, posiblemente, distintos modos de actuar y de vincularse con el objeto en el contexto escolar.

Sin embargo, también interesa subrayar el hecho de que el análisis realizado nos permitió poner de manifiesto la tensión entre la homogeneidad y la heterogeneidad propia de las representaciones entendidas bajo la lógica de la 'hegemonía' (Angenot, 2010). Es decir, si bien advertimos e insistimos en la presencia de dos grandes polos o tendencias en las representaciones movilizadas por las consignas -y en la definición de las mismas consignas-, destacamos que tales polos pueden ser pensados también como modulaciones de una misma manera general de representar la escritura en las consignas en tanto que género discursivo (Bajtín, 1982): toda consigna, en efecto, instituye determinadas representaciones sobre el dominio de la escritura a partir de operaciones de semiotización orientadas al sujeto cognoscente, a partir de operaciones de semiotización orientadas al objeto de conocimiento, y a partir de operaciones enunciativas de andamiaje docente.

Por último, cabría añadir -en lo que concierne a las proyecciones de nuestra propuesta- que a partir de los lineamientos metodológicos aquí formulados se podrían sustentar futuras investigaciones centradas en el análisis de programas curriculares o en la realización y análisis de entrevistas a docentes y estudiantes (sobre todo en relación con determinadas consignas), o bien, también se podría volver sobre el análisis de consignas y realizar confrontaciones evaluativas entre las que se formulan en distintos niveles dentro del sistema educativo, o considerar otro tipo de variables respecto de las instituciones o culturas institucionales dentro de un mismo nivel. Asimismo, si nos centramos en la cuestión comparativa, consideramos que resultaría sumamente relevante, a partir de aquí, incluir a la matriz disciplinaria como variable de cruce significativa, en la medida en que asumimos que muchas de las diferencias halladas en las consignas pueden estar vinculadas con este aspecto.

Para finalizar, remarcamos que lo que motivó esta indagación -de la que el análisis presentado, como adelantamos, constituye solo una instancia preliminar- fue la necesidad de tornar consciente e intentar "desautomatizar" las representaciones sobre la escritura arraigadas en nuestras prácticas docentes que, posiblemente en muchos casos, operan como obstáculos en la formación escrituraria de los estudiantes. Dicho de otro modo, el objetivo de este artículo residió en volver a pensar las prácticas formativas, bajo la certeza de que lo que "se dice" en el aula "dice" y "hace" siempre algo más de lo que muchas veces se tiene la intención de decir y hacer.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angenot, M. (2010). *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México DF, México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, España: Akal.
- Bronckart, J-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cárdenas, V. (2013). Sociedad, lenguaje y alfabetización. Acerca del error y del cambio lingüístico. En AA. VV. *Hablar y escribir en la Universidad* (pp. 23-89). Salta, Argentina: EDUNSa.
- Cardona, G. (1999). *Antropología de la escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cavallo, G. y R. Chartier (Dir.) (2004). *Historia de la lectura en el mundo Occidental*. Madrid, España: Taurus.
- Charaudeau, P. (1983). *Langage et discours. Eléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*. Paris, Francia: Hachette.
- _____. (2012) Entre la pragmática y las teorías de la enunciación. Entrevista a Patrick Charaudeau. En O. Lordoño Zapata. *Poliedros discursivos. Miradas a los estudios del discurso* (pp. 97-106). Villa María, Argentina: Eduvim.
- Chartier, A-M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México DF, México: FCE.
- Delicia Martínez, D. (2016). Prólogo en Cecilia Muse (Ed.). *Lectura y escritura en el nivel medio* (pp. 9-17). Córdoba, Argentina: UNC editora.
- Ferreiro, E. (2011). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. México DF, México: FCE.
- Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et Énonciation*. Paris, Francia : Ophrys.
- García Negroni, M. M. (2008). Procedimientos de tratamiento reformulativos y no reformulativos en el “artículo de investigación científica” y ethos disciplinar. Un estudio contrastivo en cinco disciplinas. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, 2(4), 192-211.



- Ong, W. (2006). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Pérez, L. y Rogieri, P. (Dir.). (2012). *Retóricas del decir. Lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*. Rosario, Argentina: FHUMYAR Ediciones.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo sociodiscursivo*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2010). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina* (pp.1129-1138). Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo. Recuperado de http://mendozaonicec.gob.ar/institutos/incihusa/ul/cs12/Riestra_166_CSAL12.pdf.
- Samaja, J. (2010). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Schneuwly, B. (2003). L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Repères: recherches en didactique du français langue maternelle*, 26 (27), 317-329.
- Voloshinov, V. (1999). *Freudismo. Un bosquejo crítico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vygotski, L. (2007). *Pensamiento y habla*, Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.

¹ Vanesa Conditto es Doctora en Humanidades con mención Lingüística, Licenciada y Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Actualmente se desempeña como docente de *Lengua y Literatura* en el nivel medio y como docente JTP de *Lingüística y Discursividad social* en la Facultad de Psicología (UNR). Asimismo, integra el *Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica* en la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Ha participado en proyectos de investigación, en congresos académicos y en publicaciones de revistas especializadas, en temas relacionados con la didáctica de la lengua, la lectura y escritura y el análisis del discurso.

² La inclusión de consignas escritas y orales como parte de un mismo corpus se justifica en la medida en que la modalidad oral y escrita de las consignas se constituyó como variable de cruce significativa en la investigación que enmarca el artículo. No obstante, si bien asumimos inicialmente la diferencia entre las manifestaciones escritas y orales del lenguaje, no partimos de concebirlas en términos antagónicos sino en términos relacionales y atendiendo a sus posibles interpenetraciones puesto que tal es, en efecto, el modo en que las hallamos en el contexto estudiado (el de las actividades formativas escolares). Asimismo, sostenemos también la posibilidad de que en las formulaciones empíricas analizadas (consignas escritas y orales), junto con la restricción dada por el tipo de modalidad con que se instancian, se planteen otro tipo de restricciones que pueden llegar a subsumirlas y que son, de hecho, restricciones de orden discursivo más que lingüístico. En particular, proponemos leer las consignas escritas y orales en tanto que manifestaciones de un mismo género discursivo y, a partir de allí, establecer las diferencias y particularidades que cada tipo de consigna instituye. Esto es lo que nos permite, de hecho, constituir las consignas escritas y orales como unidades de análisis comparables y como parte de un mismo corpus.



³ A continuación, se detallan las clases observadas. En la EESO N° 431, en 1er. año: Formación Ética y Ciudadana (2 horas), Música (2 horas), Geografía -turno mañana- (2 horas), Geografía -turno tarde- (2 horas), Taller de Ciencias Sociales (2 horas); y en la misma institución, en 5to. año: Ciencias Políticas (2 horas), Derecho (2 horas), Filosofía (2 horas), Historia (2 horas), Orientación en contextos laborales (2 horas), Seminario de Metodología de la Investigación (2 horas). En la EETP N° 469, en 1er. año: Geografía (2 horas), Biología (2 horas); y en la misma institución, en 5to. año: Operaciones Unitarias (2 horas), Formación Ética y Ciudadana (2 horas).

⁴ Los indicadores de reformulación propuestos son: a. Inscripción / No inscripción de marcadores metadiscursivos b. Mención / No mención del enunciado fuente de la reformulación c. Inscripción / No inscripción de la situación de enunciación del enunciado fuente de la reformulación d. Inscripción / No inscripción explícita del sujeto de la enunciación e. Tipo de modalidad enunciativa: modalidad asertiva / modalidad no asertiva.

