

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DEL USO DE DICCIONARIOS
DIGITALES EN CLASE
A DIDACTIC PROPOSAL BASED ON THE USE OF DIGITAL DICTIONARIES IN CLASS

Natalia De Luca*
nataliaadeluca@gmail.com

* Universidad Nacional de San Martín - CELES

Resumen

Con el advenimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han surgido nuevos espacios de interacción social y nuevos recursos que interpelan las clases en la enseñanza de la lengua. Las prácticas educativas no se han mantenido ajenas a los cambios sino que se han ido apropiando de estos medios que trascienden el espacio físico del aula. El presente artículo propone una propuesta didáctica para reflexionar metalingüísticamente en diversos contextos: el áulico y los entornos digitales a partir de los diccionarios online. La intención es mediante un diseño experimental anclado en la Investigación-Acción (Ander Egg, 1990) observar cómo nuestros alumnos pueden reflexionar sobre la lengua a partir del uso de estos recursos digitales y cómo se manifiestan representaciones sobre la lengua, la oralidad y la escritura mediante sus decisiones lingüísticas concretas. Asimismo, esta propuesta contribuirá a la descripción y al estudio de los efectos que genera la utilización de las TIC en las clases de Lengua y Literatura en el desarrollo de las prácticas de alfabetización y en la reflexión de la lengua como código que se propician en las aulas.

Palabras clave. Diccionarios digitales – TICS – Didáctica de la lengua

Abstract.

With the advent of Information and Communication Technologies, new spaces of social interaction and new resources have emerged that challenge the classes in the teaching of the language. The educational practices have not remained alien to the changes but they have appropriated these means that transcend the physical space of the classroom. The present article proposes a didactic proposal to reflect metalinguistically in diverse contexts: the aulic one and the digital surroundings from the online dictionaries. The intention is through an experimental design anchored in the Action-Research (Ander Egg, 1990) to observe how our students can reflect on the language from the use of these

digital resources and how they manifest representations about language, orality and writing through concrete linguistic decisions made by the students. Likewise, this proposal will contribute to the description and study of the effects generated by the use of ICT in Language and Literature classes in the development of literacy practices and in the reflection of the language as a code that is fostered in the classrooms.

Key Words. Digital Dictionaries - ICT - Language Teaching

1. INTRODUCCIÓN

Como docentes de Lengua y también como alumnos, hemos escuchado que siempre es importante tener un diccionario de consulta: antiguamente, los pequeños diccionarios de bolsillo; ahora, las aplicaciones y las plataformas de consulta en línea, accesibles desde la computadora o desde cualquier dispositivo portátil. Por un lado, se encuentran los diccionarios digitalizados que presentan las definiciones de las entradas léxicas avaladas desde instituciones y academias (por ejemplo, el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), editado y publicado por la Real Academia Española); y, por otro lado, los diccionarios digitales abiertos que proponen una nueva modalidad de construcción, dado que son diccionarios de uso en constante creación, a partir de la colaboración de los usuarios para la definición de las diferentes entradas. En este sentido, en esta investigación¹ intentaré abordar los procesos de *diccionarización* (Nunez, 2002) en línea con el fin de analizar las instancias de reflexión sobre la lengua como código que habilitan estos contextos digitales. Para ello, me centraré en el *DILE* (*Diccionario Latinoamericano de la Lengua Española*, proyecto desarrollado por el Programa Latinoamericano de Estudios Contemporáneos y Comparados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, desde 2014) y en la plataforma *WordReference* (creado por Michael Kellogg desde 1999). Ambos establecen un distanciamiento de los diccionarios académicos y de tradición editorial, puesto que no solo se construyen a partir de la participación y de la colaboración de los usuarios en la definición de palabras y expresiones, sino también que los invitan a que voten sobre la adecuación de las definiciones propuestas por otros lectores/hablantes, debatan sobre sus usos en foros específicos, etc.

¹ Esta investigación parte de la necesidad de indagar y reflexionar sobre la lengua en el marco de una inscripción a la materia Gramática III en un profesorado de nivel superior de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Delinear una propuesta que articulara los usos lingüísticos, los diccionarios digitales y la reflexión sobre la lengua implicó pensar en un tema cercano para los destinatarios; en efecto, se ha optado por los marcadores conversacionales juveniles que usan cotidianamente, con los que se identifican, y que los inscriben en una determinada franja etaria. Teniendo en cuenta que estas plataformas digitales –*DILE* y *WordReference*– asumen la comunidad lingüística como una unidad heterogénea que revela la diversidad (Halliday, 1982) y que se presentan como diccionarios de uso, es inevitable que allí emerjan términos y expresiones que evidencian los vínculos entre la oralidad y la escritura y que reflejen las diversas variedades del lenguaje vinculadas ya sea a formas prestigiosas, estigmatizadas u otras. Por ello, entre esos usos de la oralidad, nos interesa analizar las entradas dedicadas a describir los marcadores discursivos que emplean los adolescentes en sus intercambios cotidianos.

Para llevar adelante este estudio, nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

OBJETIVO GENERAL

- Observar las tensiones entre los hablantes y la norma, así como las *representaciones sociales*² (Jodelet, 1989) que aparecen asociadas a la oralidad y a la escritura.
- Contrastar las valoraciones de uso de los marcadores discursivos en la oralidad adolescente entre lo que los usuarios describen en los diccionarios digitales y lo que efectivamente surge de instancias orales entre estudiantes de nivel secundario, a partir de una experiencia de investigación-acción en dos cursos de Lengua y Literatura de nivel secundaria en el ciclo orientado de dos escuelas privadas distintas, una de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otra del Gran Buenos Aires.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar cómo los marcadores discursivos de la oralidad juveniles aparecen descritos por los usuarios en las entradas a partir de los usos concretos que mantienen en sus interacciones.

² A lo largo de este trabajo, el término *representación* es entendido como aquellos sistemas de referencia que nos permiten interpretar y otorgar sentido a lo que nos sucede; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos (Jodelet, 1993).

- Relevar los marcadores discursivos de la oralidad entre adolescentes de la zona metropolitana de Buenos Aires.
- Caracterizar la distribución y los usos de los marcadores discursivos de la oralidad entre adolescentes de la zona metropolitana de Buenos Aires, en función de situaciones comunicativas orales y/o escritas.

La riqueza reflexiva de trabajar la conversación oral cara a cara y la producción discursiva en línea en un contexto educativo reside en la importancia de que, por un lado, los alumnos puedan reflexionar críticamente sobre sus usos, es decir, comprendan que la elección de las palabras está motivada por diversos factores (el canal, los participantes, la situación comunicativa, el género, etc.). Y, por otro lado, puedan reflexionar sobre los instrumentos lingüísticos (Auroux, 1994) y comprenderlos como una herramienta que se encuentra atravesada por condiciones históricas, culturales e ideológicas. En este sentido, optar por un diccionario u otro no sería una decisión azarosa sino que implique reflexionar lingüísticamente del porqué y para qué de su búsqueda, su finalidad.

Marco teórico-metodológico

Acerca de la investigación-acción participativa

Este estudio se enmarca en un diseño de investigación-acción que nos permitió llevar a cabo la recolección de los datos, y también el análisis y una interpretación situada de los materiales y de los discursos. La investigación-acción (Ander-Egg, 1990; Elliot, 1990) es una metodología que supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción (Ander-Egg, 1990:33). Ander-Egg ha denominado esta metodología como IAP (Investigación-Acción-Participativa) y examina los tres términos que componen esta denominación:

en tanto investigación, se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica; en cuanto acción, significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento; y por ser participación, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores, como la mismas gentes destinatarias del programa que ya no son consideradas como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que

contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados (1990: 32)

Tal como propone James McKernan (1999) este enfoque resalta dos puntos esenciales: primero, la investigación-acción como un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos y, segundo, los participantes tienen la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados. De manera que la elección de esta metodología se encuentra motivada en la necesidad de pasar de una reflexión individual a una reflexión cooperativa de los participantes, para llegar así a desarrollar conocimientos prácticos y compartidos que emergen de la reflexión, el diálogo y el contraste permanente entre diferentes ideas (Elliot, 1990).

El contexto y los datos

Nuestra experiencia de investigación-acción (AnderEgg, 1990) se desarrolló en dos cursos de Lengua y Literatura de nivel secundario del ciclo orientado en escuelas privadas: un tercer año de una escuela de la provincia de Buenos Aires y un cuarto año de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (adolescentes de 17 años. Entre las dos divisiones, suman un total de 55 estudiantes que tienen entre 15 y 17 años respectivamente.

Para la recolección de datos, se combinaron procedimientos diversos: la observación participante, la implementación de una secuencia didáctica a lo largo de cuatro clases y el desarrollo de entrevistas focalizadas.

En primer lugar, apelamos a la observación participante, centrada en la presencia directa, como docente de Lengua a cargo de estos dos cursos. Rosana Guber (2001: 61) afirma:

La presencia directa es, indudablemente, una valiosa ayuda para el conocimiento social porque evita algunas mediaciones —del incontrolado sentido común de terceros— ofreciendo a un observador crítico lo real en toda su complejidad.(...) Con su tensión inherente, la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social (Holy, 1984). En esta línea, la observación participante es el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades. (Guber, 2001: 65)

En segundo lugar, implementamos una propuesta didáctica cuyo objetivo se orientó a promover instancias de reflexión sobre la lengua en intercambios en clase y en contextos digitales a partir del uso y consulta de dos diccionarios colaborativos en línea (Diccionario Latinoamericano de la lengua española y *Word Reference*). La secuencia constaba de las siguientes actividades:

Primera clase

Objetivo de la investigación

- Detectar los usos espontáneos de marcadores discursivos orales juveniles .

Actividades en clase

1. En dupla con un compañero, imaginen y dramaticen la siguiente situación lo más realista y genuina posible:

- Ganaste un viaje para dos personas (tu mejor amigo y vos) y tenés que comunicárselo. s
- Te peleaste con tu novio.
- Tu mamá no te deja salir el fin de semana por las bajas notas.
- Convencer a tu compañero de banco para que cambie de equipo de futbol.
- Te olvidaste la tarjeta Sube y no tenés cómo volver.
- Tu celular se rompió inesperadamente y no tenés forma de recuperar tus contactos.

La conversación debe ser grabada y debe durar aproximadamente tres minutos. Pueden incluir actos de habla como los siguientes: un insulto, una pregunta, una ironía, un pedido.

2. Luego, desgraben el diálogo mantenido.

Segunda clase

Objetivos de la investigación

- Detectar a partir de las elecciones de los estudiantes cuáles emplean en intercambios orales y cuáles en la producción escrita.
- Ver qué representaciones sobre la oralidad y escritura emergen de las producciones de los estudiantes.

Actividades en clase

- Convertir el diálogo de la situación imaginada en una obra teatral de un solo acto para ser en un festival teatral

- Lectura de las obras y puesta en común/debate sobre las transformaciones y las estrategias de adaptación que realizaron.

Tercera clase

Objetivos de la investigación

- Analizar los contextos de uso de cada uno de los marcadores discursivos
- Contrastar los marcadores discursivos que emergieron en cada curso, así como sus usos y contextos de uso.

Actividades en clase

1. Releer tanto la desgravación de la conversación como el texto teatral y seleccionar los marcadores discursivos de uso más frecuente.
2. En pequeños grupos, leer los pequeños fragmentos de desgrabaciones y discutir sobre los usos específicos y sobre las decisiones lingüísticas que creen que tomaron.
3. Reflexión grupal y puesta en común sobre lo conversado en los distintos grupos y sus conclusiones preliminares.

Cuarta clase

Objetivos de la investigación

- Analizar cómo los marcadores discursivos de la oralidad aparecen descriptos en las entradas del DILE y de Word Reference por sus usuarios.
- Contrastar las valoraciones de uso de los marcadores discursivos tal como aparecen en los diccionarios digitales y los usos concretos en las interacciones en clase.
- Indagar sobre las concepciones que los alumnos tienen acerca de los diccionarios.
- Detectar si se producen diferencias de significado y de uso/s entre los distintos grupos/cursos.

Actividades en clase

1. Charla introductoria y preguntas más guiadas sobre qué diccionarios usan, cuáles consultan y ante qué situaciones, en qué soporte prefieren, etc.
2. Buscar en el diccionario DILE y Word Reference los marcadores del discurso que surgieron en sus interacciones.

Si estos marcadores aparecen definidos en los diccionarios en línea, leer las entradas a los compañeros y reflexionar si los usos descriptos y valoraciones

se corresponden con sus usos propios y efectivos.

3. Escribir las entradas de diccionario para aquellos marcadores que no han aparecido en estos diccionarios.

Por último, apelamos a entrevistas focalizadas en las que, en el marco de una conversación relativamente libre, se introdujeron preguntas para ahondar en la realidad adolescente y en lo que alumnos y alumnas piensan sobre sus usos lingüísticos. En consecuencia, apelar a fuentes diversas posibilitó: (a) triangular los datos obtenidos en las dos instancias (el aula y los diccionarios digitales) y (b) lograr una discusión colectiva sobre los datos recogidos, en la que pudieron construir grupal e individualmente sus reflexiones sobre la lengua.

Por último, se interpretaron y discutieron los datos recogidos de la experiencia áulica y del análisis de las obras lexicográficas digitales (*DILE* y *WordReference*), en función de los objetivos y a la luz del marco teórico propuesto:

Acerca de los Marcadores del Discurso

En esta investigación el estudio de los marcadores del discurso se enmarcó en la pragmática-semántica y en la pragmática-conversacional. Para nuestro análisis, tomamos como punto de partida la definición de "marcadores del discurso", establecida por Martín Zorraquino y J. Portolés (1999) y que ha sido ampliamente aceptada y difundida en el mundo hispano:

"[los marcadores del discurso] son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional –son, pues, elementos marginales– y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación. (...) Solo serán marcadores del discurso aquellos signos que no contribuyen directamente al significado conceptual de los enunciados, sino que orientan y ordenan las inferencias que cabe obtener de ellos" (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999:4057).

Desde el punto de vista prosódico, los marcadores se encuentran limitados como incisos por la entonación. En el habla oral, se percibe una pausa posterior al marcador y, a veces, también una anterior; mientras que en la escritura, la entonación se refleja habitualmente situando el marcador entre comas, aunque en algunas ocasiones el signo de puntuación puede estar ausente. Morfológicamente, son unidades lingüísticas invariables que pertenecen a diferentes categorías gramaticales. Sintácticamente, son

unidades no integradas en la oración con un grado de autonomía que, según estos autores, varía para cada marcador. Además, no presentan una posición fija y tampoco pueden recibir especificadores ni adyacentes complementarios. Y, por último, desde el aspecto semántico, son elementos que evidencian un significado de procesamiento, es decir, guían de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos que conectan (Portolés, 1998, 1999) En cuanto a la clasificación, Martín Zorraquino y Portolés Lázaro tienen en cuenta las funciones discursivas que desempeñan las unidades analizadas, que se encuentran determinadas tanto por el significado de los marcadores como por el papel que estos cumplen en la comunicación. Distinguen cinco grupos de marcadores: estructuradores de la información (comentadores, los ordenadores y los digresores), los conectores (aditivos, consecutivos y contra argumentativos), reformuladores (rectificativos, de distanciamiento, recapitulativos), operadores argumentativos (de refuerzo argumentativo y de concreción) y, por último, los marcadores conversacionales (de modalidad epistémica, de modalidad deóntica, enfocadores de la alteridad y los metadiscursivos conversacionales).

Por otra parte, tomamos también a los aportes de la pragmática-conversacional (Pons Bordería, 1998, 2001, 2006; Briz Gómez, 1993, 1998, 2006) en tanto se han detenido en el estudio de los marcadores exclusivamente del habla oral y coloquial. Los marcadores del discurso –desde esta vertiente denominados conectores pragmáticos– marcan el encadenamiento de los actos de habla y el progreso del texto como estructura coherente no solo sintáctica y semántica, sino también pragmática; es decir, contribuyen a la coherencia y cohesión desde el punto de vista del texto producto y además como estrategia comunicativa. Antonio Briz destaca que su función está ceñida a encadenar las unidades de habla y a asegurar la transición de determinadas secuencias del texto (hablado), colaborando así en el mantenimiento del hilo discursivo y la tensión comunicativa (Briz, 1998). Para ello, distingue conectores pragmáticos en los que predomina, por un lado, una función argumentativa –en tanto, son instrucciones de la actividad argumentativa e/o ilocutoria en el discurso– y, por otro lado, una función metadiscursiva en tanto actúan como demarcativos, trazos reguladores de la actividad formulativa así como del desarrollo y progresión de una conversación. Según Briz, estas marcas e instrucciones permiten una coherencia a nivel del plano local del discurso, es decir, son instrucciones convencionales que intervienen en los procesos de interpretación del enunciado, evitando incoherencias del habla y desconexiones sintácticas.

Sobre diccionarios y usos escolares

El constante avance de las TIC transformó las maneras de comunicar y representar significados y afectó a distintos órdenes de la vida social. Las aulas no se mantuvieron al margen de este proceso, no obstante, los entornos digitales habilitaron nuevas formas, herramientas y posibilidades para la enseñanza y reflexión sobre la lengua. Uno de los tantos instrumentos que atravesó históricamente a la escuela fue el diccionario que, al igual que tantos otros recursos, ha ido modificándose y revitalizándose con los avances de las tecnologías de la comunicación e información: de los diccionarios copiados a mano y privilegio de pocos, pasando por los impresos y hasta en la actualidad con los diccionarios contemporáneos en línea.

Los diccionarios digitalizados y digitales no constituyen solamente un cambio de soporte con respecto a una tradición analógica, sino que implican un nuevo concepto de obra lexicográfica (Águila Escobar, 2006). La flexibilidad, el dinamismo, la rapidez, la versatilidad en la búsqueda, interfaces sencillas e intuitivas, hipervínculos e hipertextos y actualizaciones constantes son algunos de los rasgos que los constituyen como verdaderos instrumentos del XXI. Teniendo en cuenta que los entornos digitales favorecen la multiplicidad de opciones y recursos, esto nos ha conducido a plantear algunos interrogantes disparadores para describir lo ocurrido en nuestra propuesta de intervención: ¿los alumnos recurren a los diccionarios digitales o siguen anclados en el pequeño diccionario impreso escolar? ¿Consideran las definiciones de los usuarios como palabra autorizada o necesitan que las definiciones sean avaladas por una academia? Indefectiblemente, cada una de estas respuestas encierra ideologías sobre la lengua, la norma y la manera de vincularse con los recursos digitales disponibles.

El conocimiento de un ítem léxico conlleva el despliegue de un conjunto de saberes interconectados que conforman el mapa semántico y constructivo de esa unidad (Azorín Fernández, 2007). El aprendizaje del léxico, como afirma Baralo (2005: 1) es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no solo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles". Si bien todo diccionario —analógico, digital y digitalizado— es un repertorio de datos léxicos, quien lo consulta establece sus propias vías de acceso a partir de las formas que se le ofrecen, de sus preferencias y, fundamentalmente, de sus necesidades comunicativas.

Entre la oralidad y la escritura

La gramática sistémico-funcional (Halliday, 1985) constituye un marco teórico relevante pues nos permitió articular los dos temas de análisis para pensar las relaciones y tensiones entre lo oral y lo escrito, y entre los usos y las normas en el habla de los adolescentes. Estudiar y analizar diferentes el habla juvenil en el aula implica reconocer que no es un espacio homogéneo, por el contrario, confluyen diferentes variedades dialectales y lenguas. En este sentido, partimos de Halliday (1982) quien define a la comunidad lingüística como unidad heterogénea, que revela diversidad no solo entre uno y otro individuo, sino también en un mismo individuo.

Desde este marco, lejos de concebir al lenguaje como homogéneo, Halliday (1982, 1985) nos provee dos conceptos centrales para esta investigación que es el de "registro" y "dialecto" con el fin de describir las relaciones entre el lenguaje, estructura social y procesos sociales. Estos conceptos nos resultaron fundamentales para reflexionar lingüísticamente en las aulas dado que permiten revisar nociones que, incorporadas como contenidos de enseñanza, encierran ideologías lingüísticas, tales como, competencia lingüística y comunicativa, sistema, norma o uso. Asimismo, nos posibilitan mostrar que el lenguaje opera como un recurso que está condicionado por el sistema social, los contextos comunicativos y la realización explícita que efectúa cada hablante en el uso.

Las diversas actividades planteadas en la secuencia didáctica promovieron repensar las relaciones entre la oralidad y la escritura. Ahora bien, con el advenimiento de las tecnologías de la información y comunicación, la polarización entre oralidad y escritura históricamente estudiada desde distintos enfoques y debates lingüísticos (Lyons, 1977; Brown, 1978; Perera, 1984; Kress, 2005; Ong, 1987; Benveniste, 1998; Cassany, 1989; Charaudeau y Maingueneau, 2004) se torna aún más resbaladiza. En esta investigación, retomamos a Kress (2005) quien plantea que la naturaleza de los medios orales y de los medios escritos está comenzando a mutar, de hecho, las relaciones entre oralidad y escritura no son concebidas desde una perspectiva antagónica sino como un continuo modal (Tannen, 1982) que se reconfigura y actualiza constantemente en relación con otros modos semióticos según los contextos de situación y los contextos de cultura (Halliday, 1985). Para ello, partimos del concepto de continuo oral-escrito que propone Tannen para señalar que tanto la expresión oral como la expresión escrita pueden mostrar formas basadas en lo oral y en lo escrito; así, menciona que cierta estrategia de la tradición escrita se integra al uso público de la

lengua oral, mientras que la lengua escrita, a su vez, integra estrategias comunicativas propias de lo oral.

Selección y descripción del corpus

El corpus a analizar se compone de tres actividades que surgieron de la implementación de la propuesta didáctica: (i) las grabaciones de conversaciones entre estudiantes, (ii) las producciones escritas correspondientes al acto de obra teatral y (iii) la escritura de diversas entradas léxicas como contribuciones a los diccionarios en línea.

La selección de los datos recolectados se basó en los siguientes criterios:

- Se preponderan aquellas grabaciones en las que las conversaciones orales reflejaron una mayor espontaneidad y fluidez en su interacción. Si bien contamos con treinta grabaciones, en esta investigación solo trabajamos con 6 en tanto fueron seleccionadas a partir de la variable: +/- espontáneas.
- De la obra teatral en un acto elaborada por los estudiantes, se seleccionaron cuatro de cada división; dicha elección se encontró motivada en función de los estrategias de adaptación de un texto oral a uno escrito.
- En cuanto a las entradas léxicas, se eligen aquellas definiciones elaboradas por los estudiantes que lograron (i) reflexionar críticamente sobre el uso lingüístico que le otorgan en sus intercambios, (ii) proponer ejemplos representativos, (iii) relacionar esa palabra con otras del sistema.

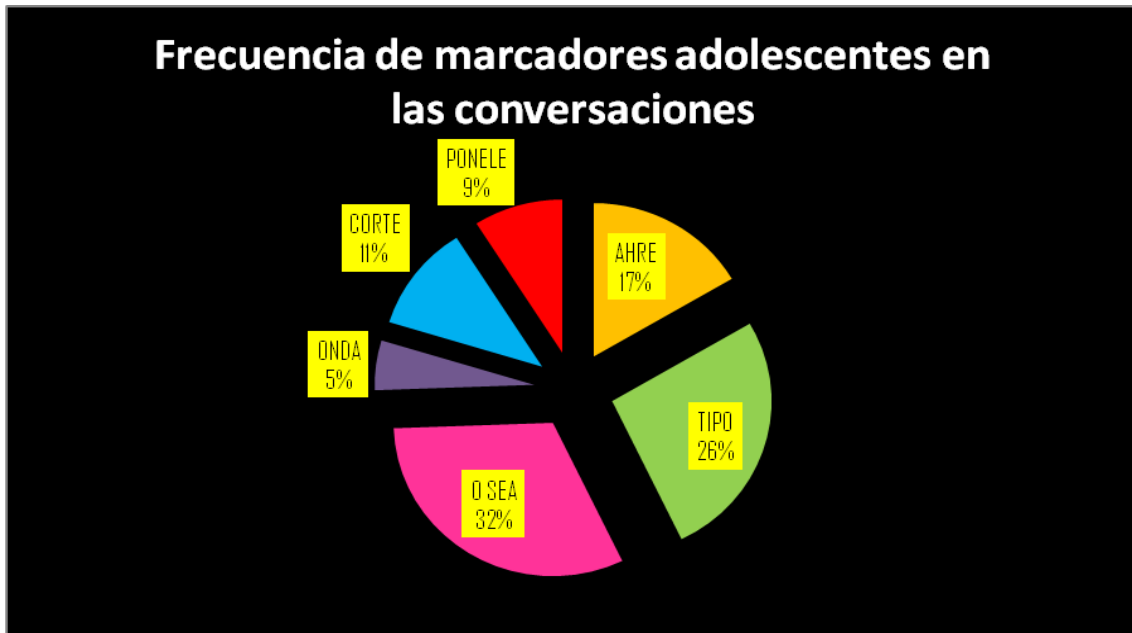
Tras la selección de los datos, continuamos su análisis. En primer lugar, describimos y analizamos las escenas espontáneas y la reescritura en forma de obras teatrales a partir de cuáles fueron los marcadores encontrados. En segundo lugar, se presentarán las definiciones que los estudiantes construyeron y, finalmente, esbozamos qué dicen sobre los diccionarios y sobre las valoraciones y prejuicios que sus usos, definiciones y su "forma de hablar" conlleva.

Análisis de los datos

A partir de la actividad propuesta en la secuencia didáctica, los estudiantes construyeron sus conversaciones las cuales han presentado rasgos prototípicos de una conversación coloquial (Briz, 1995): los rasgos primarios (ausencia de planificación o planificación sobre la marcha, finalidad interpersonal, tono informal) y los rasgos situacionales (relación de igualdad entre los interlocutores, relación vivencial de proximidad –saber compartido–, marco discursivo familiar y temática no especializada). Si bien las conversaciones fueron inducidas a partir de una situación dada, la espontaneidad,

creatividad y naturalidad en sus intercambios han sido protagonistas para que brotaran los marcadores del discurso que ellos utilizan cotidianamente.

Los marcadores discursivos que se destacan en sus conversaciones fueron: *corte*, *tipo*, *o sea* y *ahre* y *onda*. En el siguiente gráfico, presentamos los porcentajes que evidencian la frecuencia de su uso a partir de la cantidad de veces que aparecieron:



Como vemos, los marcadores *tipo* y *o sea* son los que aparecen con más frecuencia mientras que *ah re*, *onda*, *ponele* y *corte* aparecen menos veces. En este punto, cabe considerar estos marcadores emergieron de las conversaciones de los grupos, de manera los marcadores identifican a ambos grupos de jóvenes.

Para comenzar el análisis, se han sistematizado todos los marcadores con el fin de encontrar rasgos comunes y para empezar a observar los significados pragmáticos que determinan su uso. En primer lugar, teniendo en cuenta su relativa autonomía, movilidad sintáctica y curva entonacional (Zorraquino y Portolés 1999) hemos podido observar que la movilidad sintáctica es un rasgo característico pues –excepto en el marcador *onda*- han aparecido en posición inicial, intermedia y final en las oraciones:

AH RE	Estefanía y Lucía. Capital Federal. 17 años	Lucía: Por el sorteo, sí... supuestamente, hay que ver bien		
-------	---	---	--	--

		<p>Estefanía: Las re cagaban viste... viste las mandaban ahí sin comida y sin lugar para dormir</p> <p>Lucía: Ah re les decían trabajen de cualquier cosa</p>		
	<p>Estefanía y Lucía. Capital Federal. 17 años</p>			<p>Estefanía: ¡Ay Pérez no sabes lo que paso!</p> <p>Lucía: ¿Qué paso?</p> <p>Contamelo todo... ah re.</p>
	<p>Iara y Bárbara. 14 años. Provincia de Buenos Aires.</p>		<p>Iara: Cambemos de tema porque tu tema no me interesa... no mentira, guacha boba... ah re, no... el sábado hay una joda.</p>	

O SEA	<p>Ariana y Antonella. 14 años. Provincia de Buenos Aires.</p>		<p>Decís que va a funcionar? Ni idea, porque me dijo que ya... O sea,</p>	
-------	--	--	--	--

			que basta de todo, que me va a sacar todo porque me... porque estoy muy baja, tengo muchas, muchas, demasiadas notas bajas.	
	Antonella y Milena 17 años. CABA	Antonella: Bueno, bueno espérame voy a tardar un rato igual porque estoy... ay... perdón se me corto de la llamada... estoy con mi mama comprando cosas y voy a tardar... tengo que ir a comer, así que... Cuando termino de comer voy a buscarte, pero espérame un poco porque voy a tardar... Milena: O sea que pienso otra cosa porque vas a tardar 5 años...		
	Iara y Bárbara.			Bárbara:

	14 años. Provincia de Buenos Aires.			Bueno, si...eso de lo que... me quisieron robar y o sea... Iara: Uhh ¿Por qué no te robaron? Bárbara: ¿Sos pelotuda vos o te parió un mono? Bueno, y me quisieron robar los guachines esos... loco y Ah re, bueno... y yo salí corriendo y me tropecé viste Iara: No, ¿En serio?
--	--	--	--	--

ONDA	Celeste y Dayra. 15 años. Pcia de Bs. As		como que es mucho para mí, no puedo mas Celeste: Yo sentía lo mismo como que ellas se ponían en el medio y trataban como que yo me alejara de el porque me	
------	---	--	---	--

			daban a entender que querían estar con él, onda... como que les gustaba él	
--	--	--	---	--

PONELE	Ariana y Antonella. 14 años. Provincia de Buenos Aires.	Antonela ¿Qué materias tenes bajas? Ariana: Ponele que... como 6, ya me llevo 3, que son: Lengua, matemática y Gimnasia.		
	Joshua y Moreno 14 años. Provincia de Buenos Aires		Moreno: ¿Cuánto dura el viaje ahí para ir? Joshua: Para ir, no sé cuánto durará, ponele yo pensaba ir a la noche y llegaríamos allá a la mañana, tipo 11 salimos y... salimos allá tipo 7, algo así	
	Jahir y Ana. i7 años. CABA			Jahir: No, yo no, yo me porto re bien con ella,

				<p>hago todos los trabajos, le doy bola...</p> <p>Ana: sí, ponele...</p> <p>Jahir: Ehh... después, biología</p>
--	--	--	--	--

TIPO	<p>Estefanía y Lucía. Capital Federal. 17 años</p>			<p>Lucía: Ha, y ¿A dónde es?</p> <p>Estefanía: Por todo el mundo tipo...</p> <p>T2: Viajar así... por todos lados</p>
	<p>Celeste e Iara. 17 años. CABA</p>		<p>Celeste: Bueno por eso, entonces cuestión que la agarre sola, tipo no la iba a cagar a trompadas no, porque no cago a trompadas a nadie, pero la agarre haciéndome la viva, como yo soy la dueña de Apple... la agarre y le dije, si querés</p>	

			terminar la noche bien no hagas que te saque de Apple le dije... haciéndome la viva	
	Estafanía y Camila. Caba 17 años	Camila: Pero ¿Qué fecha? Estefanía: Tipo el 22, por ahí...		

Ahora bien, ¿qué sentidos le otorgan a sus enunciados el empleo de estos marcadores? En algunos casos, entre distintos marcadores se presentan usos comunicativos análogos y, en otros, poseen funciones o valores específicos que guían al interlocutor para orientar la interpretación, entre las principales hemos reconocido tres sentidos evidentes:

- a) Ejemplificación: los marcadores *corte*”, *tipo*, *onda* equivalen, en muchos casos, al uso de *como* y comparten pragmáticamente una tendencia hacia una función ejemplificadora al introducir el ejemplo que clarifica lo que pretende enunciar:

Conversación I³

(Tiziano y Santiago, 17 años. Capital Federal)

Ciro: Boludo sabes las ganas que tengo yo de ir a bailar viste **corte**... a bailar, romper la discoteca... todas las guachas, pero no se boludo me da cosita
Santi: Pero tu viejo... de ultima lo convencemos, yo si quiero **tipo** le digo algo...le digo que nada, que nos vamos a poner las pilas que yo te voy a ayudar...

Conversación II

(Mayra y Matías, 17 años. Capital Federal)

Matías: ¿y qué onda tu viejo?¿No te deja salir?

³Tanto las desgrabaciones como el acto teatral fueron realizados por los alumnos y en este trabajo se transcriben sin ninguna alteración (estilística, ortográfica, puntuación, etc.).

Mayra : Mi viejo depende de mí mama **onda** si mi mama le dice que no voy, él dice que no... si no si... pero tendríamos que ver, si venís y la convences a mi mama seguro que si me dejan los dos. Lo peor es que tengo 17 años y todavía no me dejan por materias...

b) Reformulación: tal como afirman Portolés y Zorraquino (1999), en el caso de los marcadores de reformulación, el hablante considera que lo ya dicho no transmite satisfactoriamente su intención comunicativa y utiliza un reformulador para presentar el miembro del discurso que lo sigue como una mejor expresión de lo que pretendió decir con el miembro precedente. En el siguiente ejemplo, en el afán reformulatorio se convierte casi en una muletilla:

Conversación III

Antonela y Malena, 17 años. Capital Federal

Malena: Hola Anto, ¿todo bien?

Anto: Si, si, bien... ¿vos?

Malena: Emm... no, ¿porque te acordas que te dije que iba a ir a comprar ropa?

Anto: Si, ¿qué paso?

Malena: Bueno acabo de terminar de comprar, todo re bien la compra... **o sea** compre un montón de cosas...pero cuando me quiero subir al colectivo... **tipo**, había perdido la sube y había dejado toda la plata, entonces no sé cómo volver ahora...

Anto: ¿Pero ¿cómo la perdiste?¿No te diste cuenta?

Malena: No, yo creo que se me cayó en algún lado cuando saque, **o sea...** la plata de la billetera, pero no me di cuenta, **o sea...** no sé...

Anto: ¿Cómo haces entonces?¿No puedes llamar a alguien?¿A tu papa o a alguien que te vaya a buscar en auto?

Malena: Mi viejo está trabajando ahora, **o sea** que...nada

c) Ironía: el empleo de "ahre" en una conversación produce un efecto irónico que guía interlocutor para evitar la interpretación literal.

Conversación IV

Iara y Bárbara. 14 años. Pcia. De Bs As.

Iara: Bueno, el sábado hay una joda... ¿vamos? ¿Sábado o viernes? No me acuerdo

Bárbara: ¿Hay escabio?

Iara: ¡Sí!

Bárbara: Olvídate compa...

Iara: Yo no tomo, pero bueno...**ahre**

Bárbara: Naaako, ni vos te la crees esa

Tal como afirman Laura Kornfeld e Inés Kuguel (2013:13) el *re* es un elemento con valor intensificativo y ponderativo –común a diversos dialectos del español, especialmente en América–. En este sentido, vemos cómo el marcador *ahre* supone una intensificación sobre aquello que se está contando:

Conversación V.

Estafanía y Lucía. 17 años. Capital Federal

T2: Por el sorteo, sí... supuestamente, hay que ver bien

T1: Las *re* cagaban viste... viste las mandaban ahí sin comida y sin lugar para dormir

T2: **Ah re** les decían trabajen de cualquier cosa

d) Suposición: aquí lo marcadores plantean como verdadera una situación hipotética

Conversación VI.

Ariana y Antonella. 14 años. Pcia de Bs As

Ariana : ¿Qué materias tenes bajas?

Antonela : **Ponele** que... como 6, ya me llevo 3, que son: Lengua, matemática y Gimnasia.

En otros casos, este marcador puede convertirse en una marca de ironía con la posibilidad guiar al interlocutor sugiriendo que lo enunciado puede ser falso, inapropiado o irrelevante:

Conversación VII

Jahir y Ana. 17 años. Capital Federal

Jahir: No, yo no, yo me porto *re* bien con ella, hago todos los trabajos, le doy bola...

Ana: sí, ponele...

Jahir: Ehh... después, biología

Ahora bien, ¿qué sucedió con estos marcadores del discurso cuando debieron convertir la conversación espontánea a un género literario específico? Al realizar un contraste entre las desgrabaciones de las conversaciones y los actos teatrales, se evidenciaron diversas operaciones discursivas regidas por la norma lingüística. En un sentido amplio, las normas son instrucciones o directrices que regulan los comportamientos humanos. Para la comunidad de hablantes, dicha norma se construye como aquello correcto y aceptable que se presenta de manera modélica y ejemplar a partir de lo fijado en textos especializados – los manuales de estilo, ortografías- o entidades -Real Academia Española, la Academia Argentina de Letras, etc.-.

Desde lo conversado en las entrevistas focales y en las entradas léxicas, se vislumbra que para los hablantes existe una norma y una variedad lingüística considerada culta, aunque esto no signifique que la usen ni que lo hagan en todas las situaciones. Los hablantes demostraron que cuentan con normas propias que establecen marcas de identificación con grupos específicos; así como también, dominan formas que lo identifican con más de un grupo de pertenencia y que usarán en diferentes situaciones comunicativas. En este sentido, cuando debieron transformar su conversación coloquial a una texto teatral de un solo acto llevaron a cabo diversas estrategias de adaptación y que condujeron a algunos interrogantes: ¿qué imagen tienen de la escritura? y, en particular, ¿qué sucede con los marcadores conversacionales juveniles cuando aparecen en los géneros escritos típicamente de la esfera escolar?

El análisis de las producciones revela que los alumnos realizan adecuaciones en función del soporte y del contexto comunicativo. Según Amparo Tuson Valls (1999), el cambio de canal —del oral al escrito— implica un conjunto de cambios en diferentes niveles gramaticales y discursivos, empezando por la imagen de la situación comunicativa misma que los escritores poseen mentalmente y que los llevará a aplicar un determinado guion o esquema para manejar y dar sentido a esa situación. Para pensar en las operaciones discursivas que realizaron en el cambio de modo (de lo oral a lo escrito) y de género (de una conversación oral a un acto teatral) no se pretende concebir a la lengua a partir de la polarización de la oralidad a la escritura (con sus formas correctas o incorrectas en uno u otro modo, por ejemplo) , sino tal como plantea Halliday (1985), es posible

pensar a lo oral y a lo escrito como una “categoría mixta” que supone variedades lingüísticas diferentes:

forzaría una polarización artificial entre el habla y la escritura, en lugar de reconocer que hay toda clase de categorías mixtas —como el habla formal, el diálogo dramático, los subtítulos, las instrucciones escritas y similares— que tienen algunos de los rasgos típicos de cada cual; (ii) sugeriría que la lengua hablada y la escrita se derivan de sistemas diferentes, que habría un “lenguaje” distinto detrás de cada uno, mientras que, si bien hay diferencias sistemáticas entre el habla y la escritura, estas son variedades de una misma lengua; (iii) haría extremadamente difícil comparar textos hablados y escritos, mostrar la influencia de un modo sobre otro, o relevar las propiedades especiales de uno y otro en términos contrastivos. (Halliday, 1985: 7).

En este sentido, las tensiones entre lo oral y lo escrito son pensadas en relación con las distintas funciones que poseen y sus contextos de uso. Tal como plantea Halliday (1985), la relación entre los diversos modos semióticos no debe ser considerada dicotómicamente, sino que es dinámica y se refuncionaliza a partir de las peculiaridades del contexto y los requerimientos de la interacción.

Si nos detenemos en los marcadores conversacionales juveniles, en los datos obtenidos aparece una selección consciente de su repertorio lingüístico⁴, es decir, ellos optan dentro del sistema qué término es adecuado a la situación comunicativa (Gumperz, 1964) y ejecutan decisiones determinadas que traslucen representaciones sobre el hablar y el escribir. En primer lugar, se presenta una tendencia (no en todos los casos) hacia la elisión de los marcadores conversacionales adolescentes:

Escena I)

(Grabación y reescritura de Carolina y Mariel, 14 años. Provincia de Buenos Aires)

Carolina: primero que yo no me macheteé o sea y yo no sabía que ...	Carolina: primero, yo no miré esas hojas, yo pensé que el profesor dijo que era con carpeta abierta. Cuando yo dejé la carpeta arriba de la mesa. Tampoco yo no fui la única que se copió, había
porque yo pensé que el profesor había dicho que era a carpeta abierta y bueno aparte no fui la única que se copió,	

⁴John Gumperz (1964) definió a este concepto como la totalidad de las formas lingüísticas que se emplean habitualmente en el curso de una interacción socialmente significativa.

habían una banda pero bueno cuestión que sí voy a subir las notas, no te preocupes de que hay que salir, hay que salir o sea weey, ahre	otros (se interrumpe sola para cambiar un poco lo que iba a decir). El punto es que voy a subir las notas, tú no te preocupes, vamos a salirØ
--	---

Escena 2)

(Grabación y reescritura de Celeste y Daira, 14 años. Provincia de Buenos Aires)

Celeste: Yo sentía lo mismo como que ellas se ponían en el medio y trataban como que yo me alejara de él porque me daban a entender que querían estar con él, onda... como que les gustaba él	Celeste: yo sentía lo mismo que vos, se ponían con él en el medio para que yo me alejara, dándome a entender Ø que él les gustaba (Cele le da un abrazo)
--	--

En ambos ejemplos, el sentido de la oración se mantiene aunque los marcadores que actuaban como un "refuerzo" expresivo, a partir de la comparación, son eliminados. Sin embargo, en las siguientes escenas hallan alternativas posibles para reformular el sentido:

Escena 3)

(Grabación y reescritura de Tomás y Santiago, 17 años. Capital Federal)

Tomy: Sí, estaría bueno para ir. No se igual ponele que levante algunas notas, la puedo convencer a mi mama para que me deje ir	Tomy: Estaría divertido, pero no puedo (lo dice con ojos lagrimosos). Quizás si subomis bajas calificaciones puedo convencer a mi mamá pero no creo.
--	---

En las escena 3) los estudiantes encuentran perfectamente el matiz de probabilidad mediante el adverbio *quizás* y logran suplir ese marcador propio de la oralidad. Si bien en los anteriores datos se demuestra que los marcadores del discurso juveniles tienden a desaparecer en el texto teatral/ modo escrito, otros tipos de marcadores no presentan acciones tan radicales, es decir, en algunos han permanecido tanto en la conversación oral como en la producción escrita, o bien no han aparecido en la oralidad pero sí en la escritura; principalmente este es el caso de marcadores como *o sea* y *tipo*.

Escena 4)

(Grabación y reescritura de Blas y Leandro 14 años. Provincia de Buenos Aires)

Blas: fuaa boludo, que bajo iDonde	Blas: ¿Donde juegan?
------------------------------------	----------------------

juegan?

Leandro: eehh.. no se si vamos a ir al Avellino o a Fortaleza. Depende de cuantos seamos

Blas: ahhh ¿A qué hora mas o menos? así chamuyo a mi vieja, no se, le digo que tengo que hacer un trabajo en tu casa, algo de ese viste.

Leandro: sisi... yo diría que **tipo** cuatro, ah la tarde/ noche digamos.

Leandro: no sabemos

Blas: ¿A qué hora? Le miento a mi mama y le digo que tengo que hacer un trabajo en tu casa.

Leandro: sisi... Ø me parece que a las cuatro o cinco

Escena 5)

(Grabación y reescritura de Carolina y Mariel, 14 años. Provincia de Buenos Aires)

Mariel: ¡Dale Carolina! Hace tres semanas venimos planeando ir a club. ¿Me estás jodiendo? ¿Posta? Yo dije que estudiaras y no estudiaste. Ahora la culpa es tuya: No importa como pero tenés que venir.

No importa como pero tenemos que salir.

Carlolina: Pero si estudié **o sea** la culpa es del profesor que no me sabe dar la nota bien alta ehh... no pero si yo estudie yo no tengo la culpa tampoco y aparte no se que cosa se le pasó que no me deja salir aparte. Yo se que no es por eso solamente que no me deja salir.

Mariel: ¡Dale Carolina! Hace tres semanas que planeamos ir al club ies esto una broma? Yo dije que estudiaras y no estudiaste. No importa como pero tenemos que salir.

Carlolina: Pero si yo estudié, **o sea** la culpa es del profesor que no sabe dar la nota bien alta (sonríe y lo dice ironica) pero hablando en serio yo sí estufié, yo no tengo la culpa. NO sé que le pasa a mi padrasto que no me deja salir, yo se que no es eso solamente por lo que no me dejan salir

Estos marcadores presentan un uso extendido y no suelen ser eliminados. Tal vez esta acción resida en que no son exclusivamente formas típicas juveniles sino que atraviesan diferentes rasgos etarios y, por lo tanto, no poseen una valoración social negativa. Referirnos a valoraciones y a prejuicios no se relaciona con formas correctas o incorrectas de hablar sino a empleos adecuados o no en determinadas situaciones comunicativas. Por ejemplo, los alumnos cuando definieron "corte", lo pensaron como la versión villera de "tipo" de manera que este se presenta como una variable más prestigiosa. Tal como afirman Kornfeld y Kuguel (2014), el lenguaje juvenil no constituye un único sociolecto compacto: se reconocen también variedades

singularizadas en el que los jóvenes saben cómo adecuarse a cada situación comunicativa y romper con la barrera de los prejuicios.

En la siguiente escena se evidencia cómo coexisten diversos marcadores en la conversación oral y espontánea mientras que en la escritura planificada se efectivizaron cambios:

Escena 6)

(Grabación y reescritura de Carolina y Mariel, 14 años. Provincia de Buenos Aires)

Carolina: Bueno, yo si voy a estudiar, está bien tranquila ahre igual ya estoy estudiando, estoy empezando a estudiar ahre porque o sea yo también quiero salir contigo ⁵ y todas esas cosas, bueno, ehhhh... igual buscate ropa con que me dejan salir	Carolina: si, iiTenemos que salir!! Está bien tranquila, o sea , yo también quiero salir contigo pero tengo que ponerme a estudiar. Búscate ropa porque capaz me dejan salir
---	---

El ejemplo plantea un interrogante: ¿Por qué los alumnos eliminan el *ahre*: por ser considerado vulgar o porque no encuentran otro marcador que pragmáticamente pueda orientar discursivamente de la misma manera el enunciado? Esta pregunta se refuerza también en el hecho de que en las descripciones nunca apareció caracterizado en función de semejanza con otro marcador, cómo así había ocurrido con *onda*” y *corte*, por ejemplo. Aquí las alumnas eliminan las partes en las que el *ahre* convertía en irónicas sus palabras y no logran reformular verbalmente ese guiño irónico de su conversación en el acto teatral. Por el contrario, el “o sea” mantiene su valor de reformulación en ambos contextos.

La selección del léxico y la representación que construyen de la oralidad y la escritura a partir de la transformación de un diálogo a un texto teatral consolidan las diferencias modales –de lo oral a lo escrito- a partir de la variable +/’- espontáneo y +/- planificado: el habla oral es por naturaleza informal, resultado de la inmediatez con la que se utiliza mientras que la escritura exige otras estrategias que le dan formalidad al texto, como por ejemplo, evitar el uso de palabras consideradas “malsonantes” (*boludo*, *turro*, *gato*) que son comunes en la oralidad o en géneros atravesados por esta, tal

⁵ Tal vez suene “raro” el uso entre adolescentes de la forma “contigo”. Por eso, aclaramos que Carolina es una alumna puertorriqueña

como la mensajería instantánea. En otras palabras, el conocimiento pragmático de los géneros, les permite pensar en las potencialidades que cada modo ofrece; si bien el género dramático es literario, ficcional y tiene límites difusos con una conversación por su predominante trama dialogal, en sus producciones identifican la superestructura propia del género y dan cuenta del reconocimiento de sus componentes estructurales (trama dialogal, acotaciones, descripción de cuadros y escena):

Escena 7)

(Grabación y reescritura de Fernando y Facundo, 17 años. Capital Federal)

Fer: hola facu. Te quería decir si querés ir al cine el domingo.

Facu: ehh... no sé ... no sé si mi mamá me va a dejar. Pero bueno pregunta. En el caso de que iríamos que querés ver?

Fer: nose lo que haya ahí. No se

Acto 1º

Escena I. Cuadro I

(Fer pasa por la cartelera de cine y mira una película que le llama la atención)

Fer: (exaltado y sorprendido) ¡Nooo, no nono... PAAA! Ya se estreno tengo que venir a verla voy a llamar a Facu. (nervioso y ansioso, trata de sacar el celular de su bolsillo con sus manos temblorosas para llamar a Facu)

Fer: ¡Hola Facu! ¿Como estás amigo?

Estoy en Coto con mi papá y vi que acaba de salir la película de Rick y Morty. ¿Venimos el domingo?

En este ejemplo, la inclusión de acotaciones, así como la descripción de la escena y cuadro, permiten inscribir esa primera conversación oral en un género determinado y, además, agregar información para que la futura representación sea entendida por la audiencia. En el caso de las acotaciones, estas tienen distintos usos: evitar digresiones o abruptos cambios de tema que habían sucedido en su conversación espontánea (ejemplo 1), aportar una instrucción a los actores (ejemplo 2, 4, 6 y 8) o, como sucede en la escena siguiente, permite suplir un vacío o muletilla de la comunicación:

Escena 8)

(Grabación y reescritura de Sofía y Sabrina, 17 años. Capital Federal)

Sofía: ¿Y que decía el mensaje?

Micaela: contame de que trababa el

Sabrina: eeem,.. decía que ... que ella le

mensaje.

decía que lo extrañaba y que lo quería ver, ahí mismo yo le pregunte que.. que ¿quien es? me dijo que era una amiga,

Camila: —Bueno— (toma aire, se sienta y suspira).

Ayer estaba en su casa y vi que le había llegado un mensaje de una tal Daniela que decía que lo extrañaba y que lo quería ver (se vuelve a parar y empieza a hablar rápido, caminando de un lado a otro). Entonces yo le pregunté que quien era y porque le hablaba de esa manera a lo que él me respondió que solo era una amiga.

Otro aspecto a tener en cuenta son los mecanismos de cohesión (Halliday y Hasan, 1976) empleados en su escritura dado que, por ejemplo, prevalece al empleo de conectores para entrelazar sus ideas o intentan evitar repeticiones de ideas o de palabras. También, la puntuación es otro rasgo destacado pues en sus desgrabaciones no repararon con un criterio específico en las mayúsculas, ni al abrir y cerrar los signos de exclamación/ interrogación ni tampoco en los signos de puntuación. Estos aparecen en sus transcripciones solamente para marcar las pausas de la oralidad y entonaciones sin que haya una preocupación excesiva por las reglas establecidas; mientras que en la escritura además de esos usos predomina el respeto a las convenciones gráficas de la ortografía, la puntuación o las mayúsculas.

Todos los cambios efectuados requirieron una mayor planificación en su producción y posicionaron la escritura como un proceso recursivo (Cassany, 1991) que se apoya en un principio flexivo de escritura de versiones modificables y mejorables en tanto se la puede revisar infinitas veces. Esto no implica que en el modo oral no se pueda corregir o salvar un error sino tal como afirmaron dos estudiantes en la entrevista:

"Ajax: en la escritura lo que pasa es que pensás mucho más lo que escribís porque o sea antes de escribir lo podés pensar

Mayra: Lo podés borrar"

De hecho, los alumnos reconocen (y lo han demostrado también en sus producciones) que para comunicar y seleccionar el léxico se tienen en cuenta diversas variables: los destinatarios, la finalidad, la situación específica, el género.

Ahora bien, para los estudiantes dominar la lengua estándar implicó en sus producciones escritas establecer distinciones entre diversas variedades a partir del eje +/- formalidad. Esta representación se encuentra íntimamente ligada con la norma lingüística en tanto es automáticamente concebida como un modelo de excelencia en el que escribir "bien" implica modelizar y restringir su vocabulario del habla informal. Esta modelización es transferida y dotada a partir de la aceptación de la comunidad lingüística en la que palabras como *corte*, *onda*, o *ahre* no entran en la categoría de "aceptables" en determinados contextos y son, por lo tanto, portadoras de estigmatizaciones lingüísticas. En consecuencia, estos prejuicios determinan "modos de habla correctos o incorrectos" que se conciben como desprestigiados según los parámetros que rigen el habla. Además, aparece una única variedad correcta que representa el modelo a seguir, mientras que las variedades restantes son juzgadas como, incorrectas o estigmatizadas. Esta actitud se erige sobre el enfoque prescriptivo fuertemente enraizado en las escuelas y que ha intentado históricamente imponer cómo se debe usar el lenguaje.

De diccionarios y de usos

Ahora bien, ¿cómo actúan los estudiantes cuando tienen una duda lingüística⁶ sobre un ítem léxico? En función de las respuestas obtenidas en las entrevistas focales, observamos tres grupos que resultaron de los datos de la investigación:

- Aquellos que tienen una duda particular y buscan una solución rápida recaen en la sabiduría del otro, principalmente de un adulto. Por ejemplo, consultan a la docente en caso de que estén en el aula o a sus padres: "Busco en algún diccionario viejo, igual primero le pregunto a mi papá"
- Aquellos que recurren al buscador de Google porque, según sus palabras, "es rápido, ponés la palabra y listo (Participante Ajax. Entrevista Focal, 25 de abril de 2018)", "Qué sea lo primero que salga" (Participante Coty. Entrevista Focal, 25 de abril de 2018). No se fijan cuál es la fuente, sino eligen lo que les ofrece la red.
- Aquellos que acuden a diccionarios digitales o digitalizados para resolver una duda lingüística. La elección de uno u otro varía en función de la situación y necesidad comunicativa: "Hace poco estaba haciendo un trabajo para Marcos y tuve que buscar una palabra... como era para el trabajo de filosofía busqué en la

⁶ Consiste en una duda puntual en relación con significado de la palabra o su ortografía, según lo manifestado por los estudiantes en esta investigación.

RAE, pero no siempre voy a este". (Participante Sol. Entrevista Focal, 25 de abril de 2018).

El lenguaje es algo más que una gramática y, como vemos, los hablantes ejecutan diversas decisiones lingüísticas en función de las situaciones comunicativas y del grado de reflexión sobre la lengua que desean mantener. Cabe destacar que este agrupamiento no es estanco ni absoluto, por el contrario, los estudiantes fluctúan de una a otra: "Si es para algo importante, algo así, trato de que sea confiable, pero si quiero saber el significado por saberlo, el primero que salga y no importa y hay veces que igual en el diccionario te tira el significado real de la palabra, pero capaz variando el lugar donde vivas tiene otro significado entonces también es válido buscarlo en *Wikilengua* ponele porque tenés gente más cercana de donde vivís vos".(Participante Sol. Entrevista Focal, 25 de abril de 2018)".

Estas palabras demuestran que los alumnos son sensibles a las cuestiones lingüísticas; por el contrario, moderan su grado de compromiso y de reflexión en tanto la situación comunicativa lo demande. Por ello, poder elegir distintas modalidades (oral, escrito), alternarlas y discernir cuál es la adecuada para cada momento los convierte en individuos que poseen un espíritu crítico frente a los usos lingüísticos y que ejercen su autonomía del lenguaje.

Otro aspecto a tener en cuenta es la elección del soporte. "Ese desapareció" (Participante Ajax. Entrevista Focal, 25 de abril de 2018)", así se refirió un estudiante ante la pregunta si aún consultaban diccionarios impresos. Indefectiblemente, las prácticas están mediadas por las tecnologías de la información y comunicación y los recursos que estas proveen son usados por los estudiantes de manera distinta: algunos optan por los recursos más populares, accesibles y de interfaz más amigable como *Google* y, en cambio, otros logran alternar los distintos tipos de diccionarios digitales más dinámicos, abiertos y colaborativos para luego decidir críticamente. Según Daniel Cassany (2016), los diccionarios online suponen exigencias cognitivas más elevadas: hay que tomar conciencia de la necesidad lingüística, conocer el recurso correspondiente, plantear la búsqueda en términos operativos, conocer y manejar los parámetros de cada recurso y, finalmente, saber interpretar los resultados. Esta toma de conciencia es la que posibilita que puedan alternar los distintos tipos de diccionarios digitales en función de las necesidades informativas:

(a) Los alumnos buscan en un diccionario avalado por las academias e instituciones lingüísticas cuando su situación comunicativa exige un léxico más formal y específico de un área; por ejemplo, una alumna manifestó que recurrió

al DLE cuando estaba haciendo un trabajo de Filosofía y tenía una duda lingüística de un término de esa área y debía emplearlo en su trabajo.

(b) En cambio, si es una simple duda que no se encuentra motivada por una situación formal y académica propia de la esfera escolar, sino que es por su propia voluntad e inquietud no eligen un diccionario específico; en este caso, Google es la primera opción o recurren a la voz de la experiencia de un adulto.

(c) Y si quieren anclarlo en su contexto inmediato y variedad geográfica, recurren a un diccionario de carácter colaborativo. Este tipo de consultas y de elección de diccionario es la que menos apareció en las entrevistas focales realizadas con los alumnos.

Los diccionarios han tenido históricamente un fuerte valor simbólico pues han sido usados para prestigiar la lengua y para ponerla al nivel de aquella que se considera modelo (Fajardo, 2011). En síntesis, la consulta de diccionarios no es una práctica habitual, pues según lo que han expresado en las entrevistas focales, los alumnos suelen dilatar la búsqueda de un término ya sea por el significado o por la ortografía e incluso en algunos casos acuden a un adulto o intentan descifrarla por el contexto sin poseer la certeza de que están en lo correcto. Además, la diversidad de tipos de diccionarios existentes (de sinónimos, antónimos, etimológicos, etc.) es en la mayoría de los casos desconocida por ellos, ya que solamente se manejan con diccionarios de lengua o los bilingües. También, ante el sondeo si tenían alguna aplicación descargada en sus dispositivos móviles la respuesta fue negativa.

A partir del relevamiento de los marcadores del discurso (Schiffrin, 1987, 2001) empleados en sus conversaciones y de la búsqueda de esos ítems en los diccionarios digitales (DILE y WordReference), los estudiantes debían analizar las entradas existentes y construir las entradas léxicas de aquellos marcadores que no encontraran en los diccionarios o cuya descripción no se condijera con el uso que ellos le suelen dar.

Reflexionar sobre el significado en uso y los contextos de aparición, brindar ejemplos y determinar la valoración y el estilo fueron algunas de las actividades propuestas que pusieron en evidencia el saber lingüístico (Coseriu, 1992) de los hablantes. Este saber presupone una conciencia metalingüística, es decir, la capacidad que poseen los estudiantes para percibir los fenómenos lingüísticos y reflexionar sobre ellos, ya sea, emitir juicios valorativos sobre cualquier fenómeno lingüístico o hacer comentarios sobre ellos. De hecho, a partir de las entradas léxicas que construyeron, se evidenciaron juicios y comentarios metalingüísticos que los propios hablantes realizaron sobre su hablar o sobre el hablar de los demás.

De estos seis, tres no aparecieron ni en DILE ni en WordRefence (*Ahre, corte y onda*) y, por lo tanto, los alumnos debieron escribir las entradas siguiendo los parámetros que propone la plataforma del DILE: definición, ejemplo, valorización social y estilo, registro y palabras relacionadas, en caso de que las hubiere. Observemos algunas entradas representativas:

Grupo de la Provincia de Buenos Aires (14-15 años)	Grupo de Capital Federal (17-18 años)
<p>1.A Corte: variable a la palabra "como" que se relaciona con personas u objetos. "Este mesa es corte una tabla de surf" ARG.COLOQ.ESPONT.JUV.VULG</p>	<p>1.B Corte: versión villera de <i>tipo</i> "corte que es horrible" ARG.COLOQUIAL.VULG. JUVENIL</p>
<p>2. A. Ahre: término juvenil utilizado para hacer que algo dicho no sea tan chocante "Me gusta tu hermana ahre" ARG.COLOQ.VULG.JUVENIL.HUMORÍSTICO</p>	<p>2.B AHRE: desmentir lo dicho o plantear duda. Se utiliza para suavizar una broma o verdad. ¿Nos juntamos en mi casa, ah re? ARG.COLOQ. VULG.HUMORÍSTICO.JUVENIL</p>
<p>3.A Onda: es una palabra que puede expresar una suposición de una manera más vulgar. En otros casos es para explicar mejor "onda que no llegamos ni ahí al siete" ARG.COLOQ. JUVENIL</p>	<p>3.B Onda: palabra utilizada para aclarar, explicar o especificar algún tema que se está hablando "Y te cuidás? Onda con la comida y eso" ARG.COLOQUIAL.ESPONTÁNEO.JUVENIL</p>

De estas entradas se desprenden tres aspectos relevantes puesto que fueron tres criterios que tuvieron en cuenta en sus definiciones: (a) la valoración y el estilo de cómo creen que ellos hablan, (b) el tipo de registro que asocian a sus emisiones lingüísticas y (c) las relaciones en el sistema que pueden entablar con otras palabras.

Las variedades sociales descritas registran las formas lingüísticas comunes que usan estos hablantes dentro de su comunidad lingüística que, por cierto, tal como plantea Halliday (1985) es heterogénea. En este sentido, sus entradas señalan la relación que se establece entre el uso de la lengua y la distribución social de los hablantes regida por lo juvenil, lo coloquial, lo vulgar, etc.

Los estudiantes poseen un conocimiento intuitivo de la lengua y se demuestran conscientes del uso y de los valores sociales que le atribuyen a su habla. En tal sentido, las definiciones reflejan un juego dicotómico entre lengua culta y lengua vulgar (que en muchos casos es provocada por nociones de escolares provenientes de los mismos manuales) a partir de las relaciones que, según ellos, se establecen entre los distintos marcadores en el sistema de la lengua. Por ejemplo: *Corte* equivale semánticamente a *como* o a *tipo*. Sin embargo, estas entradas no se restringen solamente a describir las cuestiones pragmáticas de orientar el discurso, sino que descubren representaciones sociolingüísticas (Jodelet, 1993) y estereotipos y prejuicios lingüísticos (Tusón, 1996) que surgen de su experiencia en la sociedad y que evidencian juicios de valores sobre las diversas manifestaciones lingüísticas. De manera que su realidad, en términos de Jodelet (1993, 473), es interpretada y pensada a través del contexto concreto en que se sitúan, a través de la comunicación que se establece entre ellos y de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural y, por último, a través de los códigos, valores e ideologías relacionadas con las posiciones y pertenencias sociales específicas.

Las conversaciones espontáneas, el acto teatral, las entradas construidas y las entrevistas focales reflejaron que la lengua construye lazos identitarios y de pertenencia y, dentro de ella, pudieron realizar cada vez más un "zoom" a partir de juegos de oposición. Por un lado, se observa la decisión lingüística de anclar ciertas palabras como "juveniles" a diferencia de otros rasgos etarios. Aunque "lo juvenil" también está sujeto a divisiones pues no representa a todo el colectivo adolescente en tanto usar determinadas palabras conlleva divisiones. Por ejemplo, el marcador *Ahre*, *onda* y *corte* fueron descriptos como "vulgar" y presentan el uso de la lengua como parte de un estilo estereotipado y cargado de creencias y valoraciones: no todas las variedades lingüísticas están catalogadas socialmente de la misma manera. Por ejemplo, en las entradas, la catalogación "vulgar" está relacionada con que ese término no se corresponde a una variedad distinguida socialmente y que se corresponde a uso coloquial, informal y espontáneo, propio de géneros orales. Por otro lado, a partir de las definiciones y lo conversado en las entrevistas, el término vulgar se profundiza aún más y designa una variedad de un grupo social marginado: "Corte es la versión villera de tipo".

Docente: Y una pregunta: ¿alguna vez ustedes sintieron como algún prejuicio por la forma en la que hablaban?

Ayax: Si, o sea, yo te lo puedo decir con rugby porque fuimos a jugar a un Country del Newman y nos escucharon hablar y nos decían que éramos unos villeros

Docente: ¿Y por qué creés que consideraban que ustedes eran villeros? ¿Qué era lo

que tenían diferente? Supongamos

Ajax: Y porque ellos... onda hablan en otro... otra tonada, otro acento, es un acento distinto.

Mayra: Claro para mí también capaz que no... por ejemplo, o sea no digo que sea así pero sí que la gente relaciona capaz que te comas las S o esas cosas es de villero y que capaz digas... ay tipo tal cosa es mas de cheto.

Ajax: O sea, es otro...

Docente: Y si ustedes tendrían que encontrar la variable de ese tipo que es de cheto, ¿qué sería? Algo que no sea cheto que sea tipo

Ajax: no el tipo no es de cheto... o sea tipo nada es de cheto

Coty: Corte es más de nosotros o lo que usamos.

(Entrevista Focal, 25 de abril de 2018. Capital Federal).

Si bien "corte", "onda", "tipo" o "como" pueden tenerla misma distribución en su uso porque representan al mismo objeto (valor comparativo o ejemplificador); no obstante, tienen un diferente significado social ya que revelan la pertenencia del hablante a determinado grupo social dentro de la comunidad lingüística; así como también, sumado a otros factores como "onda hablan en otro... otra tonada, otro acento, es un acento distinto" ponen de manifiesto que los hablantes crean lazos de pertenencia grupal a partir de su habla y, en ciertos contextos, se pueden exacerbar las distancias y marcarlas. Tal como afirma uno de los estudiantes:

(Sol: Yo veo que hay algunas cosas del lenguaje como que se apropia algunas clases sociales tipo... no sé, vos podés decir las cosas que dice la gente con plata ponele pero no sería lo mismo nunca me entendes? Y tampoco lo dirías).

(Entrevista Focal, 25 de abril de 2018. Capital Federal).

Según Pierre Bourdieu (1985), los usos lingüísticos se organizan en sistemas de diferencias en el orden simbólico que representan el sistema de las diferencias sociales y, por ende, todo intercambio lingüístico da cuenta de una disputa por el poder simbólico, cultural y económico dentro de una sociedad. La lengua pone de manifiesto una distinción social y la creencia de que solo existen modos de hablar correctos, que corresponden a la lengua legítima, y, otros incorrectos, que dan cuenta de posiciones sociales subalternas. Y son esas valoraciones sociales las que en cada mercado lingüístico imponen la aceptabilidad de los discursos y la legitimidad del habla y de la

lengua estandarizada. A partir del siguiente intercambio, también se expone esta diferenciación:

Ayax: tipo... no son chetos, pero tienen otra forma... tipo, no son como yo para mí. Y una vez dije: *corte* no sé qué y tipo es como decir *tipo*, pero dije *corte* y me dijeron ¿Corte? Como cargándome como diciendo porque decía no... o algo así *tipo*... a mi igual no me molestó pero

Docente: Sentiste esa distancia que se marcó

Ayax: sí, la sentí porque sé que sabían qué era *corte* pero lo marcaron para que modifique o no sé qué

(Entrevista Focal, 25 de abril de 2018. Capital Federal).

El peso de los factores sociales es significativo para la explicación de los hechos lingüísticos. Estas representaciones sociolingüísticas ("el lenguaje cheto", "el villero", "lo vulgar") traslucen la existencia de un orden social desigual y exponen la diferencial partición de los hablantes en un espacio social en función de los capitales económicos y culturales que disponen. Según Hudson (1981), los juicios de valor basados en el habla son comparables a los juicios favorables o desfavorables en la que la gente se basa en factores observables, como, por ejemplo, la vestimenta, la música, entre otros. De manera que el lenguaje no solo cumple una función comunicativa e interpersonal entre los hablantes, sino que también proporciona información acerca de los hablantes o de grupos de hablantes y no por lo que estos dicen sino por la forma en que lo dicen. De hecho, la lengua se presenta como un signo social que confiere una imagen de sí y que sitúa a los hablantes en coordenadas específicas (etarias, formales, etc.).

Susan Romaine (1984) explica que esta posibilidad metalingüística de valorar explícitamente una variedad o uso lingüístico comienza a desarrollarse en la adolescencia. De hecho, tanto en las entradas que construyeron como en la entrevista, los alumnos se muestran plenamente conscientes y críticos de los usos y valores sociales que le adjudican a sus palabras. La lengua es vista como un acto de identidad (Hudson, 1981) porque esos marcadores del discurso fueron catalogados como "juveniles" por ellos mismos y, en efecto, los ancla en una franja etaria y en un grupo de pertenencia en el que manejan sus códigos y sus formas de hablar a partir de una selección léxica particular (quizás hasta imposible de decodificar para algunos adultos). Sin embargo, pueden alternar sus usos en función de la situación comunicativa:

Docente: Bueno y esos marcadores que estuvimos trabajando en esas conversaciones, ¿en qué contexto lo usan más frecuentemente?

Santiago: En una cena con amigos, contando algún problema
Iara: en la calle
Docente: Y en qué contexto no los usan, ninguno
Celeste: Dando un oral
Iara: Cuando pensás más las cosas
Joshua: Totalmente
Iara: Porque cuando hablas espontáneamente hay veces que no te salen las palabras y es como que estás pensando más en lo que querés decir que en lo que estás diciendo
Docente: Y creen que son más propios de la oralidad o ¿también está en la escritura?
Celeste: En la escritura también
Iara: depende en que...
Celeste: En la escritura lo que pasa es que pensás mucho más lo que escribís porque o sea antes de escribir lo podés pensar
Iara: Lo podés borrar
Docente: Decir en la escritura es como muy general, si tenemos que restringir más todavía en que...
Santiago: En WhatsApp ponele
Docente: En WhatsApp...
Iara: Escribo lo primero que sale y si no me gusta lo borro, pero siempre hablando como hablaría yo
Celeste: Y sino mandas audios y seguís hablando igual que siempre
Docente: Claro en un soporte digital, no importa que sea en la oralidad o la escritura siempre esta...
Iara: Siempre vas a agregar el tipo, el corte
Docente: Y en qué otras formas de la escritura creen que están y creen que no están
Iara: Ponele si le tengo que mandar un ensayo no están
Celeste: Si tengo que... mandarle un mensaje a mi mamá tampoco
(Entrevista Focal, 12 de mayo de 2018. Provincia de Buenos Aires).

Estas palabras demuestran que no existe una división radical entre la oralidad y la escritura, sino que se retroalimentan mutuamente. Los cambios en el contexto social, tecnológico y cultural han repercutido en las formas tradicionales de la conversación

debido a la integración de los diversos modos semióticos y han moldeado la constitución de diversos géneros discursivos digitales. En el caso específico de las conversaciones en entornos digitales, los discursos que circulan en esa esfera tienen mucho de conversación y, por lo tanto, toman formas del habla espontánea y conforma lo que se ha denominado una *oralidad digital* (Magadán, 2013: 8). En el caso específico de nuestro corpus, las relaciones entre lo oral, lo escrito y la norma está atravesada por el contexto de situación que condiciona la producción textual y los entornos de uso del lenguaje. La representación que ellos conciben por escribir una producción formal en la esfera escolar debe respetar las convenciones ortográficas y atender a un vocabulario compatible con la enseñanza de la lengua estándar que promueve la escuela.

Esta escena refleja la complejidad de toda situación comunicativa gobernada por normas de diferente carácter y de la necesidad de que cada hablante posea una competencia comunicativa (Hymes, 1974, 1996), entendida como la capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia, según Hymes, está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias. En la escena, los estudiantes se demuestran competentes en tanto condicionan sus prácticas lingüísticas para que sean congruentes y adecuadas con la situación comunicativa; en otras palabras, eligen del sistema de opciones aquellas elecciones que consideran adecuadas según el significado que quieran transmitir (Halliday, 19785). Por ejemplo, reconocen con quiénes es apropiado utilizar estos marcadores (en la calle, en una cena con amigos) y cuándo no (dando un oral); distinguen el grado de formalidad de las situaciones y de los géneros discursivos (orales, escritos, digitales) y consideran la mayor o menor planificación y/o espontaneidad para sus enunciados.

Consideraciones finales

El trabajo sobre diccionarios digitales y usos léxicos nos permitió reflexionar, por un lado, sobre la enseñanza de la lengua en la escuela secundaria, al mismo tiempo que permitió revisar qué visiones y representaciones de la lengua circulan entre los alumnos. En tal sentido, se evidenció que los usos lingüísticos están cargados de prejuicios y de estigmatizaciones que fragmentan a la sociedad y ponen en juego diversidades e identidades sociales. Por otra parte, esta investigación posibilitó pensar la enseñanza de la gramática en contextos digitales. A partir del trabajo con los diccionarios en línea *DILE* y *WordReference* y con sus grabaciones de conversaciones a través de dispositivos

móviles, se integró la reflexión sobre la lengua como código a partir de estrategias y actividades que expanden las prácticas tradicionales de enseñanza de la gramática.

Constantemente, hemos escuchado discursos o frases como “los adolescentes cada vez hablan peor”, “deforman el lenguaje” o “no respetan la ortografía” de modo que el lenguaje juvenil se convierte en objeto de polémica. Sin embargo, como ya hemos demostrado a lo largo de esta investigación, los adolescentes son críticos acerca de los usos lingüísticos y reflexionan metalingüísticamente de forma permanente: su conocimiento no solo intuitivo sino también consciente y fundamentado les permite dar cuenta de cómo funciona el sistema de la lengua y de los factores que intervienen en la construcción del significado en distintos modos y situaciones comunicativas posibles. Así, para definir los marcadores del discurso juvenil buscaron ponerlos en diálogo con otros marcadores de la lengua o para determinar en qué contextos los usaban tuvieron en cuenta diversas variables: situación comunicativa, destinatario, soporte, registro, etc.

En este marco, enseñar la gramática de una lengua se convierte en una tarea desafiante. Las aulas a las que nos enfrentamos son ricas en lenguas y variedades (dialectales, sociolectales, de registro) y se torna necesario que ellas puedan converger en la enseñanza de una variedad estándar enriquecida por esta tensión entre voces heterogéneas que atraviesan nuestras prácticas y realidades. La gramática es social porque distribuye lo que es o no válido y porque instituye las formas de hablar; sin embargo, necesitamos de una gramática libre de estigmatizaciones (Di Tullio, 2016). Para ello, será fundamental señalar y dar a conocer las diferentes variedades para que los alumnos naveguen en un repertorio lingüístico amplio y no naufraguen en la búsqueda de una sola variedad “distinguida” e impuesta por las instituciones.

Abrir el abanico al conjunto de opciones de variedades, soportes y registros y reconocer que todas las variedades poseen un valor social determinado por el contexto permitirá que nuestros alumnos sean críticos y conscientes ante la elección de cada una de las posibilidades que ofrece su repertorio y su capacidad de metalenguaje. En tal sentido, seguimos a Angela Di Tullio quien propone el concepto de una *gramática pedagógica* (1990, 2008, 2016) en tanto se pretende que el alumno advierta que no hay una única manera de expresar un determinado contenido, sino varias, que reconozca los matices diferenciadores y que evalúe cuáles son los más adecuados a un cierto contexto o situación. Para ello, como docentes nuestro rol se ve motivado tanto para ampliar las opciones expresivas de nuestros alumnos como para inducir la reflexión sobre las actividades que están llevando a cabo (Di Tullio, 2008: 3).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Águila Escobar, Gonzalo (2006) "Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos". En Villayandre Llamazares, Milka (ed.), *Actas del XXXV Simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, Universidad de León
- Ander-Egg, E. (1990). Repensando la investigación-acción participativa. Comentarios, críticas y sugerencias. Bilbao: Departamento de Trabajo y Seguridad Social. Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi. *Anthropologist*, 66(6), 137-153.
- Auroux, S. (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Lieja: Mardaga.
- Azorín, D. y Martínez Egido, J. (2010) "Sobre la utilidad diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) para estudiantes ELE". En Stefan Rvhstaller y M' Dolores Gordón eds., *Diccionario y Aprendizaje del español*, Peter Lang, pp. 89-132.
- Baralo, M. (2005). Aspectos de la adquisición del léxico y su aplicación en el aula. Toledo: FIAPE. I Congreso internacional El español, lengua del futuro
- Blanche-Benveniste, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación oralidad-escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Bonnin, J y Lauría, D. (2015). Diccionarios on line: hacia una nueva fase del proceso de gramaticalización de la lengua española. *Línguas e Instrumentos Lingüísticos* Nº 36, jul-dez.
- Bourdieu, P. (1985) *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Ed. Universitaria.
- Briz, A. (1993). "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos*, XI/21-22, 145-188.
- _____ (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Barcelona: Ariel.
- _____ (2006). *Presentación del Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE)*. Disponible en www.dpde.es. Recuperado el 28/11/18
- Camps, A. (2006). "Secuencias didácticas para aprender gramática (SDG)", en Camps, A. y Zayas, F. (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2016) "Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos", *Signos. Estudios de Lingüística*, pp. 7-29.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2004). *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Di Tullio, A. (2016). «Lineamientos para una nueva gramática pedagógica». *Revista de Lengua y Literatura*, [S.l.], v. 4, n. 8, pp. 03-14. Disponible en: <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/letras/article/view/1273/1312> . Recuperado el 12 de enero de 2019.
- _____ (1990) "Lineamientos para una nueva gramática pedagógica". *Revista de lengua y literatura*, 8. Neuquén, 3-14.
- _____ (2008) "Reflexiones sobre el lugar de la gramática en la escuela primaria". Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Gramática y su Enseñanza. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://cedoc.infod.edu.ar> Recuperado el 7/12/2018
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fajardo Aguirre, A. (2011) "La norma lingüística del español desde una perspectiva lexicográfica: norma nacional versus norma panhispánica", *Normas*, 53-70.
- Gaspar, M. P. y Otañi, L. (2004). "La gramática". En Alvarado, M. (coord.). *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura* (pp. 71-99). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Gumperz, J. (1964). "Linguistic and Social Interaction in Two Communities. *American Anthropologist estadounidense*, 66 (6). Parte II, pp. 137 -54.
- _____ (1982). *Discourse strategies*. Cambirdge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold.
- _____ (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona. Ed. Anagrama.

- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- _____ (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor & Francis.
- Jodelet, D. (1989) "Représentations sociales : un domaine en expansion", en D. Jodelet (ed.) *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Kornfeld, L. e I. Kuguel. (2015) "Representación lexicográfica del habla juvenil en la Argentina". En Aspectos de lexicografía teórica y práctica: una mirada desde el Río de la Plata. Montevideo: Universidad de la República del Uruguay.
- _____ (2013). "Un afijo *re loco* (Notas sobre *re*)". En Di Tullio, A. (ed.) *El español de Argentina: estudios gramaticales*. Buenos Aires: Eudeba, pp. 13-33.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Granada: Ediciones El Aljibe-Enseñanza Abierta de Andalucía.
- Kuguel, I. (2014). <'Los jóvenes hablan cada vez peor'. Descripción y representaciones del habla juvenil argentina>. En Kornfeld, L. (comp.) *De lenguas, ficciones y patria*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. Serie Cuadernos de lengua, pp. 81- 101.
- Lyons J. (1977). *Semantics*, Vol. 2, London:Cambridge University Press.
- Mc Kerman. J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata
- Nunez, J.H. (2002). "Dicionarização no Brasil: condições e processos". En Nunes, José H. y Margarida Petter (orgs.) *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro* (pp. 99-120). Campinas: Pontes,
- _____ (2006). *Dicionários no Brasil: análise e história do século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes.
- Ong, W.J. (1987). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. México: Fondo de cultura Económica.
- Perera, K. (1984). *Children's writing and reading*. London: Basil Blackwell
- Pons Bordería, S. (2001). "Connectives/Discourse Makers. An Overview". En Ferrer Mora, Hang y Pons Bordería, Salvador (eds.). *La pragmática de los conectores y las partículas modales*. Valencia: Quaderns de Filologia.

- _____ (2006). "A functional approach to the study of discourse markers" en Fischer, Kerstin (Ed.). *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier.
- _____ (1998) "Conexión y conectores. Estudio de su relación en el registro informal de la lengua", Anejo XXVII de *Cuadernos de Filología*, Universitat de València.
- _____ (2008). "Do discourse markers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory", *Journal of Pragmatics*, 40, pp 1411-1434.
- Portolés, J. 1998. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Romaine, R: (1984). *The language of children and adolescents: The acquisition of communicative competence*. Oxford/New York: Blackwell.
- Schiffrin, D (2001) Discourse markers: language, meaning, and context. In D. Schiffrin, D. Tannen and H. E. Hamilton (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*(pp. 54-75). Malden, MA: Blackwell.
- _____ (1987) *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannen, D. (1982) "The Oral/Literate Continuum in Discourse." En *Spoken and Written Language*, ed. by Deborah Tannen, 1-16. NJ: Ablex. .
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Zorraquino, M.y J. Portolés. 1999. "Los marcadores del discurso". En Bosque, I. y V. Demonte (dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Cap.63.