

ELEMENTOS PARA LA FORMULACIÓN DE UNA DIMENSIÓN COMUNICATIVA DEL ESTILO DE ENSEÑANZA *Elements for the Development of a Communicative Dimension of Learning Styles*

Ángela Camargo¹
Christian Hederich²

Abstract

This article is a review of the main theoretical and research elements that support designs of teaching styles, from the point of view of teachers' communicative management in the classroom. As an aim, an itinerary of the most outstanding studies describing differences in the teachers' communicative activity is done. The itinerary begins with pragmatic-linguistic investigations about variations of teachers' speech; considering dimensions of general communicative or linguistic styles with descriptive potential to account for what happens in a class, and it finally ends in types of teaching styles from a communicative perspective. The review is useful for anyone who wants to become familiar with the different approaches of educational research related to the teacher and his/her condition as communicator.

Key words: *Teaching style - communication style - speech - interaction - classroom.*

Resumen

El presente artículo es una revisión de los principales elementos teóricos e investigativos que fundamentan las propuestas de estilos de enseñanza, desde el punto de vista de la gestión comunicativa del profesor en el aula. Con este objetivo, se hace un recorrido por los estudios más destacados de descripción de diferencias en la actividad comunicativa de los profesores. El recorrido se inicia con las investigaciones de corte pragmático-lingüístico sobre variaciones del discurso de

¹ Dra. En Educación. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. E-mail: acamargo@pedagogica.edu.co

² Dr. en Psicología. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. E-mail: hederich@pedagogica.edu.co

los profesores; pasa por las dimensiones de estilos comunicativos o lingüísticos generales, que tienen potencial descriptivo para dar cuenta de lo que ocurre en una clase, y termina, finalmente, en tipologías de estilos propiamente de enseñanza desde una perspectiva comunicativa. La revisión realizada es útil para todo aquel que desee familiarizarse con los diferentes enfoques de la investigación educativa relacionada con el profesor y su condición de comunicador.

Palabras clave: Estilo de enseñanza - estilo de comunicación – discurso – interacción - aula de clase.

Introducción

El tema de la comunicación entre el profesor y los estudiantes durante su interacción en el aula de clase no es nuevo para la investigación educativa (Berstein, 1993; Candela, 1999; Edwards, 1999; Rey y Candela, 2013;). Es claro que hemos asistido las últimas décadas a un florecimiento de estudios que tienen como foco de atención los aspectos interactivos y discursivos de la situación de enseñanza-aprendizaje, y los consideran elementos claves para alcanzar altos niveles de calidad en la educación.

En la base de esta atención hacia lo comunicativo se encuentran tres desarrollos importantes. En primer lugar, pueden mencionarse los avances de la sociolingüística (Gumperz, 1975), la etnografía del habla (Hymes, 1980), la semiótica social (Adami, 2013; Halliday, 1982) y otras disciplinas del lenguaje, en la definición de un marco de referencia conceptual y metodológico para el análisis de encuentros de aula como eventos o situaciones comunicativas.

Un segundo derrotero proviene de las teorías socioconstructivistas sobre el papel primordial de la interacción comunicativa en el aprendizaje. Siguiendo los planteamientos de Vigotsky, el aprendizaje es concebido como un proceso de construcción del conocimiento fundamentalmente inserto en actividades de naturaleza colectiva, llevadas a cabo por profesores y estudiantes en un entorno social específico (Cazdem, 1991; Mercer, 2001; Sutton, 2003). A este enfoque pertenecen, por ejemplo, los análisis de las situaciones de aula como procesos de negociación de sentidos (Coll y Onrubia, 2001; Mortimer y Scott, 2003) y las explicaciones de la situación didáctica como un esfuerzo conjunto del profesor y sus estudiantes, hacia el aprendizaje (Sensevy, 2007).

Adicionalmente, pueden mencionarse los estudios sobre el discurso y su relación con el proceso de aprendizaje (Christie, 2002). En este caso, se destacan los trabajos sobre la acción discursiva como actividad esencial en el desarrollo conceptual y argumentativo de los estudiantes (Halliday y Martin, 1993; Bronckart, 2008); las propuestas de análisis del discurso pedagógico con modelos funcionales y estructurales del mismo (Flanders, 1970; Bernstein, 1993), y modelos de géneros discursivos propios de los entornos escolares (Nussbaum y Tusón, 1996; Mortimer y Scott, 2003).

Estas tres líneas de investigación constituyen el fundamento a partir del cual, es posible definir, describir, analizar y explicar una sesión de clase como un evento comunicativo. Acompaña a este marco de referencia una realidad indiscutible para el aula escolar: todo aquello que sucede allí es resultado de la acción del profesor. En efecto, independientemente del rol que quiera conferírsele a la profesión docente, lo que ocurre en una clase tiene como punto de partida y punto de llegada la actividad del profesor, es decir, aquello que él o ella consideran necesario realizar para alcanzar el aprendizaje.

Estas acciones del profesor, en la medida en que expresan preferencias y decisiones propias, llevarían implícito aquello que cada docente en particular cree y lleva (está dispuesto a dar de sí) a la situación didáctica, como parte del “contrato” contraído con sus estudiantes (Brousseau, 1998). En consecuencia, la descripción de las acciones del profesor podría constituirse en materia prima para la identificación de disposiciones personales que harían parte de orientaciones de enseñanza puestas a operar en el aula de clase. Esta hipótesis está en la base de propuestas de estilos de enseñanza desde el punto de vista comunicativo.

El presente escrito tiene como propósito principal presentar los elementos teóricos e investigativos que fundamentan las propuestas de estilos de enseñanza, desde el punto de vista de la gestión comunicativa del profesor en el aula. Con este objetivo en mente, el texto realiza un recorrido por los referentes más destacados para la descripción de diferencias en la actividad comunicativa de los profesores. El recorrido se inicia con las investigaciones de corte pragmático-lingüístico sobre variaciones en las preferencias docentes de uso comunicativo del discurso en el aula; pasa por la presentación de dimensiones de estilos comunicativos o lingüísticos generales, que tienen potencial de aplicación en el aula de clase y aterriza, finalmente, en propuestas de tipologías de estilos de enseñanza desde

una perspectiva comunicativa. Se espera que la revisión realizada resulte útil para todo aquel que desee familiarizarse con los diferentes enfoques de la investigación educativa relacionada con el profesor y su condición de comunicador.

Diferencias en la actividad comunicativa del profesor en el aula

Algunos antecedentes

Se dice, en general, que ningún mensaje verbal puede ser interpretado por el receptor con plena independencia de aquel que lo emite. Aplicada esta premisa al entorno del aula de clase, podría plantearse que una explicación del logro académico de los estudiantes puede encontrarse en las características de sus profesores como comunicadores. Esto, en la medida en que el aprendizaje escolar no sólo implica responder por unos contenidos académicos en abstracto, sino también responder por una serie de demandas de participación, acción e interacción que derivan de la manera como cada profesor presenta, ofrece o sugiere esos contenidos a sus estudiantes (Camargo, 2013; Cubero, 2011; Green y Harker, 1982).

Con el propósito de dar cuenta de las peculiaridades de la actividad comunicativa del profesor, han surgido propuestas de descripción diferencial de la gestión comunicativa del profesor en el aula. A continuación, presentamos los antecedentes investigativos más representativos de esta aproximación diferencial a la actividad interactiva, discursiva y didáctica del profesor en sus clases.

Diferencias en los patrones de participación en el aula de clase

En el contexto de los estudios de corte etnográfico para la caracterización de la comunicación en el aula de clase, Green y Harker (1982) realizan un estudio comparativo de los patrones de participación en clase, instaurados por dos profesoras de jardín infantil en sus respectivas aulas. Green y Harker hacen un detallado análisis comparativo del discurso de estas dos profesoras, respecto del número y naturaleza de sus intervenciones en clase y respecto de la frecuencia y tipo de estrategias comunicativas utilizadas por ellas para el desarrollo de las actividades. Algunas de esas estrategias son el control del comportamiento de los estudiantes en el aula, la focalización de la atención sobre ciertos contenidos del discurso, la aprobación o desaprobación de las respuestas de los estudiantes, la aclaración de mensajes previos, etc.

En el análisis cuantitativo, las autoras encontraron diferencias tanto en la frecuencia de las intervenciones de cada profesora, en relación con el total de enunciados de la clase, como en las frecuencias de uso de diversas estrategias comunicativas para el desarrollo de las actividades. Por su parte, en el análisis cualitativo, las investigadoras encontraron que mientras una profesora utilizaba expresiones verbales directas para dar instrucciones, la otra privilegiaba formas no verbales y matices prosódicos (tono, entonación, etc.) para hacer lo mismo. Sobre la base de esta comparación, Green y Harker identifican dos patrones diferenciados en estas profesoras (el directivo y el participativo) y sugieren la existencia de diferentes estilos de interacción para describir la actividad comunicativa de los profesores en el aula. La Tabla N° 1, resume algunos de los resultados del estudio.

Tabla N° 1
Comparación de los patrones de participación de dos profesoras de jardín infantil en sus clases (Green y Harker, 1982)

PROFESORA H	PROFESORA M
Mayor número de mensajes	Menor número de mensajes
65% del total de mensajes de la clase	50% del total de mensajes de la clase
Controla la dirección y la naturaleza de la conversación, revisa que los estudiantes sigan sus explicaciones, provee indicadores de dirección de los contenidos, confirma las respuestas de los estudiantes y usa enunciados directos para controlar comportamientos y expectativas	Usa menos enunciados de control, de explicación de la información o de confirmación de lo que los estudiantes han dicho. Tiende a aclarar (reformular sus mensajes) y pide a los estudiantes que aclaren sus mensajes.
Usa menor número de preguntas, lo cual es indicador de que no desea perder el control del desarrollo del tema	Usa mayor número de preguntas, lo cual es indicador de que busca más participación por parte de los estudiantes
Usa expresiones verbales para enmarcar comportamientos (entonces, ahora, bueno, a ver), para indicar que se pasa de una actividad a otra	Usa señales prosódicas o no verbales para enmarcar comportamientos o cambios de actividad.
Interacción directiva	Interacción participativa

La polaridad directivo vs participativo, sugerida por Green y Harker, alude a dos dimensiones del funcionamiento comunicativo del profesor, que se encuentran sujetas a variación individual: la correspondiente al grado de firmeza y claridad en los mensajes que se desean compartir y la del grado de atención prestada al interlocutor durante la interacción. Estas dos categorías descriptivas de la manera como un profesor opera comunicativamente en el aula, estarían esbozando perfiles comunicativos en el proceso de enseñanza que hablarían a favor de una propuesta de estilos de enseñanza desde esta dimensión.

Diferencias en los enfoques comunicativos del profesor en el aula de clase

En el contexto de estudios conducentes a la caracterización de un discurso escolar para la enseñanza de las ciencias - en contraste con el discurso propiamente científico - Mortimer y Scott (2003) documentan la presencia de variaciones en la forma como los profesores de ciencias intentan construir este discurso en sus clases. En particular, estos investigadores llaman la atención sobre el hecho de que dos clases de ciencias pueden considerarse idénticas desde el punto de vista de los contenidos y los propósitos de aprendizaje que manejan, pero diferir en la forma como los profesores que las conducen manejan los intercambios comunicativos de la clase. Este aspecto de la descripción es denominado el *enfoque comunicativo* del profesor³.

Término tomado del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, el *enfoque comunicativo* es entendido por Mortimer y Scott como una dimensión de la descripción de los episodios de una clase que:

*[...] focuses on questions such as whether or not the teacher interacts with students (taking turns in the discourse), and whether the teacher takes account of students' ideas, as teaching and learning proceed (Mortimer y Scott, 2003: 130)*⁴

³ El término *enfoque comunicativo (communicative approach)* es introducido por Mortimer y Scott como uno de los elementos del marco de referencia que proponen para el análisis de las interacciones comunicativas entre profesor y estudiantes, en una clase escolar de ciencias naturales. Este marco de referencia incluye también los siguientes elementos: los propósitos de enseñanza, el contenido, los patrones discursivos y las intervenciones del profesor. Se trata de una propuesta interesante para el análisis de los procesos de construcción de sentido en las clases de ciencias, a partir de la descripción detallada de episodios de clase tomados como muestras de discurso dentro del género científico escolar (Mortimer y Scott, 2003).

⁴ ... se centra en preguntas tales como: si el profesor interactúa con sus estudiantes (tomando turnos en la secuencia discursiva), o si el profesor toma en cuenta las ideas de sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (la traducción es de la autora)

De acuerdo con esta explicación, el intercambio comunicativo de profesores y sus estudiantes puede describirse desde dos dimensiones: a) la dimensión *dialógico vs autoritario*, que distingue entre la tendencia del profesor a tomar en consideración los puntos de vista propios de sus estudiantes o si sólo admite lo ellos dicen cuando presentan el punto de vista de la ciencia escolar y b) la *dimensión interactivo vs no interactivo*, que distingue entre un discurso profesoral que admite intervenciones de otros participantes, los estudiantes, y un discurso que no lo hace.

Con base en estas dos dimensiones, Mortimer y Scott proponen lo que ellos llaman tipos de enfoques comunicativos: el dialógico-interactivo, el dialógico-no interactivo, el autoritario-interactivo y el autoritario-no interactivo. La Tabla N° 2, presenta una descripción de cada modalidad comunicativa.

Tabla N° 2
Enfoques comunicativos para una clases de ciencias (Mortimer y Scott, 2003)

	INTERACTIVO	NO INTERACTIVO
DIALÓGICO	Enfoque interactivo dialógico. Hay intercambios verbales entre el profesor y sus estudiantes y el punto de vista de los estudiantes es tomado en cuenta aun cuando éste no tenga que ver con el conocimiento científico	Enfoque no interactivo dialógico. El profesor construye un discurso en el que toma en cuenta puntos de vista de sus estudiantes o de otras personas, pero no asigna turnos para que ellos lo expresen por sí mismos.
AUTORITARIO	Enfoque interactivo autoritario: Hay intercambios verbales entre el profesor y sus estudiantes, pero en ellos solo se admite como válido o importante el punto de vista del profesor.	Enfoque no interactivo autoritario. El mejor ejemplo de esta clase de enfoque es la clase magistral formal, en la que el profesor construye su propio discurso frente a su grupo de estudiantes.

Debe advertirse que el propósito de Mortimer y Scott, al plantear estas categorías descriptivas, es de llegar a la caracterización de un género discursivo específico, el de la ciencia escolar, propósito que no tiene, necesariamente, relación con la identificación de perfiles estilísticos de profesores de ciencias. En este orden de ideas, en su discusión sobre cada uno de los enfoques comunicativos expuestos, los autores describen algunos como más deseables que otros, en el sentido en que habría enfoques que sí permitirían la construcción de un discurso escolar para las ciencias y otros que no. Nótese que este sesgo hacia una cierta forma de comunicación en el aula resulta problemático desde el punto de vista estilístico porque quiebra el principio de neutralidad valorativa implícito en el concepto de estilo.

Comprometidos con el constructivismo discursivo para la explicación del proceso de aprendizaje, Mortimer y Scott plantean que el enfoque comunicativo más deseable para lograr con éxito la construcción de un discurso escolar para el área de ciencias naturales sería el dialógico-interactivo. Por las razones opuestas, es decir, por considerarlo un obstáculo hacia el objetivo de construcción discursiva de los estudiantes, el enfoque comunicativo menos deseable sería el autoritario-no interactivo.

El trabajo de Mortimer y Scott es interesante y sugerente para los propósitos del presente estudio en la medida en que documenta y describe dos dimensiones de la gestión comunicativa del profesor: nivel de interactividad y nivel de dialogicidad en el discurso, las cuales, despojadas de sus connotaciones valorativas con relación a la postura pedagógica por la que se aboga, podrían constituirse en perfiles de enseñanza desde una dimensión interactiva y discursiva, respectivamente.

Diferencias en el género discursivo privilegiado por el profesor

Desde una perspectiva educativa más general, dos investigadoras catalanas, Luci Nussbaum y Amparo Tusón (1996), proponen que el asunto de las diferencias individuales en la actividad comunicativa del profesor pasa por el análisis de las formas y formatos del discurso presente en la interacción entre el profesor y sus estudiantes, en la situación de enseñanza aprendizaje. Se trata ésta de una postura claramente comunicativa (¿comunicativista?). De acuerdo con estas autoras, *“la lengua es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese sistema social que es el aula”*. En esta medida, es posible diferenciar a cada profesor mediante la identificación del género o géneros

discursivos que éste privilegie en sus clases y que, necesariamente, estaría ligado a las formas de actividad discursiva que el profesor permite con mayor o menor frecuencia en sus clases.

Siguiendo planteamientos del socio-constructivismo de corte discursivo, Nussbaum y Tusón plantean que cada situación en la que se pongan en juego unos contenidos y unas reglas de acción y participación específicas determina un género discursivo que la acompaña. Cada uno de estos géneros podría ser definido por los roles propios de cada participante, ciertas regularidades en el comportamiento comunicativo durante la interacción y normas de uso lingüístico asociadas al evento comunicativo. Así, en la medida en que es posible identificar qué tipo de actividades de interacción discursiva privilegia o al menos admite más frecuentemente un profesor, podríamos identificar su estilo de enseñanza sobre la base del género discursivo que prefiere (Nussbaum y Tusón, 1996).

Aparte de proponer los tres descriptores arriba mencionados: roles sociales, formas de participación y registros lingüísticos determinados, las autoras no parecen preocupadas por presentar una definición precisa de género discursivo. En ciertas ocasiones lo relacionan con las modalidades oral y escrita del discurso y en otras con organizaciones discursivas más precisas como las de exposición, argumentación, diálogo, narración, etc. En cualquier caso, se trata de una acepción del término *género discursivo* que parte del concepto ideado por Bajtín (1984), para proponer lo que en otros contextos podría llamarse tipologías textuales o modalidades de uso discursivo (Camargo, 2013; Adam, 2008; Loureda Lamas, 2003).

Formulada en el contexto de estudios que intentan hacer notar la necesidad de una mayor comprensión de los fenómenos de interacción discursiva en el aula y del papel del profesor como portador de una forma de hablar y, en esta medida, de una forma de aproximarse a la realidad, la propuesta de Nussbaum y Tusón tiene importantes implicaciones puntuales para la enseñanza de campos específicos del saber. Para lo que toca con el objeto de este escrito, las autoras proponen la identificación de estilos docentes o estilos de enseñanza a partir de la identificación de las modalidades discursivas típicas de la práctica de enseñanza de cada profesor. Se trata ésta de una propuesta sugerente que intentará materializarse, al menos en parte, en el desarrollo empírico de esta investigación.

Hasta este punto, hemos presentado algunos antecedentes investigativos que

abren la posibilidad de realizar una aproximación diferencial al análisis de las situaciones, los procesos y los productos de la gestión comunicativa del profesor en el aula de clase. Si bien se trata de propuestas para asumir una perspectiva comparativa, ninguna ha asumido el reto de configurar una dimensión de estilo de enseñanza con las implicaciones que ello conlleva. Dedicaremos entonces los siguientes apartados a dar cuenta de algunos trabajos que plantean diferencias estilísticas en el funcionamiento comunicativo y lingüístico de los individuos, cuyo ámbito de aplicación no se circunscribe al contexto educativo. Luego de ello, presentaremos los acercamientos más estrechamente relacionados con la formulación de estilos de enseñanza desde una mirada interactiva discursiva.

Los estilos comunicativos y lingüísticos: antecedentes no educativos

Los primeros esbozos de la existencia de estilos en la comunicación humana surgen de la observación de diferencias en las modalidades de comunicación propias de grupos culturales diferenciados. Así, en los estudios antropológicos de las formas de interacción comunicativa existen algunas propuestas de estilos de comunicación. Hall (1976), por ejemplo, distingue entre comunicación “muy contextualizada” (*high context*) y comunicación “poco contextualizada” (*low context*). Las personas que privilegian la comunicación ampliamente contextualizada dejan implícita mucha de la información necesaria para la construcción de significados y es necesario “leer entre líneas” para saber lo que quieren decir. Las personas que privilegian la comunicación poco contextualizada, por el contrario, hacen explícita mucha de la información relativa al tema de sus enunciados, puesto que no se supone que el interlocutor esté informado del mismo más allá de su propio interés. Las diferencias entre los estilos comunicativos muy contextualizados y poco contextualizados pueden ser utilizadas para describir diferencias culturales tales como la polaridad clásica entre culturas “culturas competitivas” y “culturas colaborativas” (Potter, 1954).

Otro ejemplo que ilustra este tipo de investigaciones de corte cultural es el trabajo de Rebecca Tannen (1990) de caracterización de los llamados “generolectos” como estilos de comunicación. Tannen plantea que las mujeres hablan “...en un lenguaje de conexión e intimidad”, mientras los hombres lo hacen “... en un lenguaje de estatus e independencia” (Tannen, 1990). Estas variaciones de género pueden atestigüarse también en rasgos discursivos característicos de cada generolecto. Se ha dicho, por ejemplo, que el discurso femenino posee un carácter más dubitativo que el masculino, indicado ésto por el uso más frecuente de preguntas de confirmación,

llamadas *tags*, en inglés (p.e. *¿no es cierto?*, *¿no crees?*,...) y, en general, un uso más frecuente de oraciones interrogativas (Coates, 1996; Holmes, 1995). Por su parte, el discurso masculino resulta más asertivo que el femenino, indicado ésto por la tendencia a usar expresiones confrontativas (p.e. *¡no creo!*, *¡no estoy de acuerdo!* *¡eso no es así!*) y un uso más frecuente de oraciones afirmativas.

Junto con estas investigaciones sobre diferencias culturales o genéricas, manifiestas en patrones diferenciados de formas de comunicación, es posible identificar trabajos sobre diferencias individuales en las formas de comunicación. Estos trabajos han asumido dos enfoques: el enfoque interactivo en donde se proponen estilos de interacción comunicativa y el enfoque discursivo en donde se proponen estilos lingüísticos. Hablaremos de cada uno de ellos en su orden.

Los estilos de comunicación

Norton (1983) propone que cada persona exhibe al menos un patrón habitual de comportamiento interactivo que define una norma personal. Así, el estilo comunicativo es un constructo que describe una tendencia individual consistente de comportamiento comunicativo (Hovarth, 1995). Desde este punto de vista, pueden identificarse dos grandes tendencias comunicativas generales: la activa y la pasiva. En el extremo activo se encuentran comportamientos comunicativos que enfatizan en la acción y la producción verbal y en el extremo pasivo están los comportamientos que enfatizan en los aspectos receptivos, orientados hacia el interlocutor.

Estas dos grandes tendencias comunicativas permiten agrupar los diez estilos de comunicación definidos por Norton (1983). En el extremo activo se ubican: 1] el estilo *dominante*, caracterizado por la tendencia a asumir la responsabilidad de las situaciones sociales, a hablar más que los otros participantes y a controlar las situaciones; 2] el estilo *dramático*, en el que se actúa de manera ostensiva para expresar las ideas y las emociones por medio de chistes, historias o exageraciones; 3] el estilo *polemista*, en el que el hablante tiene la tendencia a retar a sus interlocutores; 4] el estilo *animado*, caracterizado por su gestualidad permanente; 5] el estilo *penetrante*, caracterizado por el intento de producir una impresión duradera y memorable en los interlocutores; y, finalmente, 6] el estilo *abierto*, que se caracteriza por la tendencia a revelar información personal y a expresar emociones. Por su parte, la tendencia pasiva incluye cuatro estilos comunicativos específicos: 7] el estilo *relajado*, en el que se destaca una forma sobria y ecuánime de interactuar; 8] el estilo *atento*, que

se caracteriza por escuchar a los demás haciendo contacto visual y asintiendo con la cabeza para mantener la conexión con el interlocutor; 9] el estilo *amigable*, que proporciona respuestas positivas a su interlocutor para reconocer, motivar o reforzar su comportamiento; y 10] el estilo *preciso*, que se caracteriza por ser específico y claro, a fin de no dar pie a ambigüedades (Norton, 1983).

Esta propuesta de identificación de diferencias en la actividad comunicativa humana mediante la clasificación de estilos de comunicación posee un fundamento conceptual relevante y ha tenido cierto eco en el plano de la investigación aplicada al aula⁵. Las categorías resultantes y la forma como se propone su identificación tienen, sin embargo, algunos problemas.

En primer lugar, en la definición de estos estilos se advierte que un mismo rasgo puede estar presente en la caracterización de más de un estilo de comunicador y, por esta razón, que un individuo puede estar caracterizado por más de un estilo. Esta es una debilidad de la propuesta de Norton, en la medida en que se diluye la capacidad diferenciadora de la tipología, capacidad que, como ya hemos visto, resulta connatural a la definición de un marco estilístico cualquiera (Hederich, 2013; Hederich y Camargo, 2015). En segundo lugar, la caracterización de cada estilo apunta a los rasgos más sobresalientes de tal modalidad, sin proponer indicadores puntuales que permitan su identificación mediante la observación del comportamiento. De hecho, para la identificación del estilo comunicativo de una persona, Norton propone un cuestionario de autorreporte que cada quien debe contestar sobre la base de una impresión general de su forma de relacionarse con lo demás.

⁵ Los desarrollos de Norton sobre el concepto de estilo de comunicador, y en especial su instrumento para identificar el estilo, han tenido aplicaciones en el contexto educativo para establecer el estilo de comunicación como variable influyente en los procesos académicos. Carrell (1992), por ejemplo, realizó una investigación para establecer las relaciones entre el estilo de comunicación y el estilo cognitivo de profesores y estudiantes de secundaria y los efectos de la interacción entre estos dos estilos sobre la evaluación de los estudiantes acerca de la labor de sus profesores. Junto con la tipología de Norton, para la identificación del estilo de comunicación de estudiantes y profesores, Carrell adoptó la tipología de Gregorc para lo concerniente al estilo cognitivo y su CSD (*Cognitive Style Delineator*). Los resultados indicaron que las relaciones predichas entre el estilo cognitivo y el estilo de comunicación se verificaban para los estudiantes pero no para los profesores, que el estilo “concreto secuencial” del profesor logra mejores evaluaciones por parte de los estudiantes que los otros, y que existían correspondencias entre el estilo comunicativo del profesor y el estilo comunicativo de los estudiantes que lo evalúan positivamente (Carrell, 1992).

Una manera de obviar las inexactitudes de una clasificación de ese tipo, sería proponiendo, para cada estilo de comunicación un estilo lingüístico específico. La propuesta consistiría entonces en ir un poco más allá de la formulación de tipos de comunicadores para proponer estilos lingüísticos asociados con patrones estilísticos de funcionamiento comunicativo, un intento en esta dirección es el de Pennebaker con su concepto de estilo lingüístico.

Los estilos lingüísticos

Estudios en el área de las diferencias lingüísticas individuales han mostrado que la selección de un término en particular, de un giro gramatical determinado, o de una combinación de palabras específica tiene la suficiente estabilidad intercontextual como para ser indicador del estilo lingüístico de una persona. Sin ir más lejos, los profesores pueden reconocer la autoría de escritos anónimos de sus estudiantes simplemente identificando el uso idiosincrásico de palabras o frases concretas; una especie de huella digital lingüística difícil de esconder (Pennebaker y King, 1999).

Pennebaker y King (1999) proponen el siguiente ejemplo para ilustrar la existencia de estilos lingüísticos: suponga que se le pide a un grupo de modelos que responda a la siguiente pregunta general: *dígame algo sobre usted*. Aunque muchos de ellos contesten a la pregunta con contenidos semejantes, la forma como cada uno de ellos construye sus descripciones variará en términos de qué tanto dice y también de las palabras precisas que utilice. El *qué* de las respuestas será muy similar, pero el *cómo* variará entre unos y otros. En suma, lo que se propone desde esta perspectiva es que sobre la dimensión de forma de un enunciado, operan características de la particularidad individual que hacen del uso personal de la lengua un hecho característico y estable y, por lo tanto, determinable estilísticamente (Hederich y Camargo, 2015; Hederich, 2013, 2007).

Esta manera de definir el estilo de comunicación, por la vía del estilo lingüístico, es un campo de trabajo relativamente reciente que ha mostrado ya algunos avances. Así, se han encontrado correlaciones entre marcadores de estilo lingüístico con algunos factores psicológicos interesantes. Por ejemplo, se ha encontrado que las personas deprimidas y con baja autoestima tienden a utilizar más pronombres de primera persona (*yo, me, mi*) que personas no deprimidas y con alta autoestima (Rude, Gortner y Pennebaker, 2004). En otros estudios, el uso de la primera persona ha sido relacionado con la honestidad. En varias investigaciones sobre la detección

de mentiras utilizando marcadores lingüísticos, se encontró que cuando la gente es honesta es más probable que utilice la primera persona, mencione más a otra gente y utilice más palabras de exclusión (por ejemplo, *excepto, pero, sin*) y menos palabras que expresan emociones negativas (*triste, llanto, pérdida, soledad,...*) (Newmann, Pennebaker, Berry, y Richards, 2003). El estilo lingüístico puede también ser indicador del desempeño académico de un estudiante. Por ejemplo, el uso de palabras referidas a procesos mentales (*pensar, comprender, inferir*) y a relaciones causales (*porque, causa, efecto*) ha sido asociado con notas más altas en estudiantes universitarios (Pennebaker y Francis, 1996).

Debe anotarse, sin embargo, que no se ha formulado aún una propuesta concreta de perfiles de estilos lingüísticos que permita caracterizar y describir mediante rasgos de naturaleza lingüística y/o discursiva tendencias individuales, claras y consistentes entre hablantes o escritores de una lengua.

Esta perspectiva de identificación del estilo lingüístico de cada individuo, utiliza técnicas de conteo de palabras, junto con el análisis del discurso frase a frase. Igualmente, requiere del manejo de más de una muestra de discurso por persona a fin de asegurar la estabilidad en la caracterización de cada estilo. En este punto es importante considerar eventos discursivos en su contexto de enunciación. Si bien es posible identificar patrones regulares de usos léxicos y gramaticales, muchos de ellos deben su aparición a condiciones de la situación comunicativa específica en la que son producidos. Es por ello de gran importancia proceder a la identificación de diferencias estilísticas de cara a una situación de comunicación claramente definida.

Tanto los estilos de comunicación de Norton, como los estilos lingüísticos de Pennebaker constituyen intentos por sistematizar la idea intuitivamente válida de que cada persona posee una determinada forma de interactuar y hablar. Ninguna de esas propuestas, sin embargo, tiene desarrollos desde el punto de vista que interesa a esta investigación, es decir, desde el punto de vista de caracterización del comportamiento interactivo-discursivo del profesor en el aula de clase. Esta perspectiva es asumida por la investigación educativa, con algunos trabajos sobre estilos de enseñanza que tienen en cuenta la dimensión comunicativa. Hablaremos de ellos en el siguiente apartado.

Los estilos de enseñanza en su dimensión comunicativa

Algunos antecedentes en la perspectiva de los estilos cognitivos

Aunque escasas, puede encontrarse en la literatura especializada algunas descripciones de estilos de enseñanza que aluden a preferencias en las formas de interacción comunicativa de los profesores y que se proponen como parte de la caracterización del estilo cognitivo de cada profesor.

Entendido éste como una forma consistente y estable de operar intelectualmente (Hederich y Camargo, 2015; Hederich, 2013, 2007), el estilo cognitivo propio de diversos profesores, incluye indicadores de un cierto estilo comunicativo al diferenciar tendencias a privilegiar o a evitar el contacto personal con los estudiantes. Así, el tipo de actividad comunicativa preferida por el profesor durante sus clases determina diferencias entre profesores secuenciales y no secuenciales, de acuerdo con la tipología de Gregorc (Butler, 1984) y entre profesores analíticos y holísticos de acuerdo con la tipología de Riding (Evans y Waring, 2012). En un sentido parecido, también se documentan diferencias en los niveles de cercanía afectiva o formalidad en el trato con los estudiantes, entre profesores de estilos cognitivos diferentes (Butler, 1984, para los estilos cognitivos de Gregorc; Evans, 2008, para la dimensión analítico–holístico, y Saracho, 2003, para la dimensión de independencia–dependencia de campo).

Para el caso particular de la dimensión de estilo cognitivo de dependencia-independencia de campo (Witkin y Goodenough, 1981)⁶, se ha encontrado diferencias entre profesores de uno u otro estilo, tanto en la forma como gestionan los intercambios comunicativos en sus clases, como en la forma como operan comunicativamente en clase. Al respecto, pueden mencionarse diferencias en la organización de actividades que varían en el grado de cercanía personal con los estudiantes (Wu, 1967), diferencias en el grado de atención que se dedica a

⁶ La dimensión de estilo cognitivo dependencia-independencia de campo diferencia individuos desde el punto de vista de los elementos que son el foco de atención en una situación problemática o de toma de decisiones. Mientras los sujetos dependientes de campo atienden claves contextuales y sociales, los sujetos independientes de campo atienden claves de la estructura de información propia del problema y confían principalmente en sí mismos para resolverlo.

los aspectos de índole interpersonal en el desarrollo de una asignatura (Witkin y Goodenough, 1981); diferencias en el tipo de preguntas que hacen en clase y en la función didáctica de tales preguntas (Koppelman, 1980; Moore, 1973); diferencias en el tipo de relación que establecen con los estudiantes (Koppelman, 1980; Saracho, 2003); diferencias en el grado de formalidad con que se produzcan los intercambios comunicativos entre el profesor y sus estudiantes (Saracho, 2003; Johnson y Rosano, 1993) y diferencias en el grado de énfasis otorgado a cuestiones de naturaleza lógica y formal en el discurso de la clase (Nagata, 1989; Davey, 1990).

Nos referiremos a continuación al antecedente más directo de formulación de estilos de enseñanza desde el punto de vista pedagógico.

Una tipología de estilos socio-comunicativos del profesor

Dentro de la línea de trabajos de formulación de tipologías de estilos de enseñanza, sobre la base de las concepciones y disposiciones de los profesores respecto de su rol docente, hay una propuesta que toca directamente con la mirada comunicativa a la enseñanza. Se trata de la tipología de estilos socio-comunicativos de McCroskey y Richmond (1995).

Para McCroskey y Richmond, el estilo socio-comunicativo se refiere a las habilidades que muestra una persona en su manera de iniciar un encuentro comunicativo, en su forma de adaptarse a las condiciones del encuentro y en su modo de relacionarse con sus interlocutores (Thomas, Richmond y McCroskey, 1994). McCroskey y su equipo plantean que en el estilo socio-comunicativo de una persona pueden identificarse dos dimensiones separadas: *la asertividad* y *la receptividad*. Un individuo asertivo es alguien dispuesto a sentar una posición y utilizar un discurso claro y directo para defender o abogar por un punto de vista. Para lo que corresponde al aula de clase, un profesor asertivo es propositivo y positivo en su manera de llevar la clase, responde rápida y eficazmente a los requerimientos de las situaciones de aula y posee una orientación muy clara hacia el logro de los objetivos de la actividad que se esté realizando (Kearney, 1984; Thomas, 1994). Por su parte, un individuo comunicativamente receptivo es, en términos generales, alguien empático, amigable, gentil y cálido (Richmond y McCroskey, 1992; Thomas, 1994; Wheelless y Drierks-Steward, 1981). Para el caso de la profesión docente, un profesor receptivo es sensible a las necesidades de sus estudiantes, realiza esfuerzos por comprenderlos y busca la interacción con ellos con el ánimo

de conocerlos mejor (Kearney, 1984; Thomas, 1994).

La principal diferencia entre asertividad y receptividad es que un individuo asertivo busca hacer valer sus derechos y necesidades, mientras que un individuo receptivo reconoce y pone de presente los derechos y necesidades de otra persona (Richmond y McCroskey, 1995). En algunos contextos, esta diferencia ha hecho que se la considere como los dos extremos de una polaridad. Así, por ejemplo, el comportamiento asertivo ha sido asociado con la masculinidad y el comportamiento receptivo con la feminidad (Bern, 1974). Es, sin embargo, factible considerar estas dos características como complementarias en vez de opuestas.

De acuerdo con McCroskey y Richmond (2006), un profesor comunicativamente competente sería aquel con altos niveles de asertividad y receptividad. De hecho, los altos o bajos niveles en cada uno de estos dos parámetros generarían cuatro estilos socio-comunicativos: profesores competentes con altos niveles de asertividad y receptividad, profesores agresivos, con altos niveles de asertividad y bajos de receptividad, profesores sumisos, con altos niveles de receptividad y bajos de asertividad y profesores no competentes con bajos niveles tanto en asertividad como en receptividad (véase Tabla N° 3). Como se observa, en los rótulos utilizados, McCroskey y sus colegas plantean una única opción positiva para el “buen” profesor-comunicador. Aquel que manteniendo el control de lo que ocurre en el aula de clase, responde a las necesidades de comunicación de los estudiantes. La primera característica le permite el logro de sus objetivos de enseñanza y la segunda le permite asegurarse un clima de interacción favorable.

Tabla N° 3

Tipología de estilos socio-comunicativos (Wooten y McCroskey, 1996)

		ASERTIVIDAD	
		Alta Asertividad	Baja Asertividad
RECEPTIVIDAD	Alta Receptividad	PROFESOR COMPETENTE	PROFESOR SUMISO
	Baja Receptividad	PROFESOR AGRESIVO	PROFESOR NO COMPETENTE

La propuesta de McCroskey y Richmond ha generado una cantidad respetable de trabajos relacionados con la forma como cada estilo socio-comunicativo puede describirse y es percibido en el entorno educativo. Algunos trabajos han permitido precisiones sobre los patrones de comportamiento verbal o no verbal para cada estilo (Myers y Avtgis, 1997; Martin y Anderson, 1996). Otros, han apuntado a identificar las consecuencias de cada estilo sobre la credibilidad, la confianza y la motivación de los estudiantes (McCroskey y Wanzer, 1998; Myers, 1998; Wooten y McCroskey, 1996).

Como se observa, más que postular una tipología de comunicadores incluyente y diversa, el equipo de McCroskey se encuentra preocupado por aportar a la efectividad de la enseñanza proponiendo caminos hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas de los profesores. En este sentido, la noción de estilo socio-comunicativo quedaría más bien reducida al contraste entre profesores comunicativamente competentes y aquellos que no lo son. Como ya vimos en el capítulo anterior, los sesgos valorativos frente a ciertas formas de enseñar son comunes dentro de la investigación sobre estilos de enseñanza en la línea pedagógica y reflejan un manejo impreciso del concepto de estilo, en cuya esencia está la noción de neutralidad valorativa.

Sin embargo, despojadas de las connotaciones de mayor o menor competencia o eficacia comunicativa y de los adjetivos valorativos que las acompañan, las categorías descriptivas de *asertividad* y *receptividad* resultan interesantes y prometedoras en la búsqueda de una clasificación de formas de comunicarse en el aula de clase que tengan la forma de ser consideradas todas como apropiadas o válidas en el contexto de la situación de comunicación. Recientemente, McCroskey y Richmond (2006) han introducido nuevos parámetros descriptivos a su modelo sobre la actividad comunicativa del profesor en el aula. Incorporan al panorama las dimensiones de claridad en la expresión de los contenidos de aprendizaje y cercanía psicológica con el estudiante. Ello entraría a complejizar el modelo y podría dar pie a propuestas estilísticas descriptiva y aplicativamente más productivas.

Debido al marco de referencia conceptual y metodológico en el que se desenvuelve su trabajo, de corte claramente instrumental pragmático, el grupo de McCroskey no asume la tarea de describir cada estilo socio-comunicativo desde el punto de vista verbal discursivo. Esta sería otra de las limitaciones de la propuesta que podría subsanarse con relativa facilidad mediante estudios descriptivos que

identifiquen las marcas semánticas, pragmáticas o léxico gramaticales de cada perfil de enseñanza.

Algunas conclusiones

A lo largo del presente artículo hemos presentado los fundamentos conceptuales y los antecedentes investigativos que enmarcan el propósito de postular una tipología de estilos de enseñanza para la dimensión comunicativa de la actividad docente. El escrito centra su atención en la mirada diferencial de la actividad del profesor en el aula de clase. Dentro de esta mirada diferencial se consideraron las propuestas de variación en la actividad docente y las propuestas estilísticas hasta el momento construidas. Todo lo anterior ha permitido llegar a claridades importantes que puntualizaremos a continuación.

La primera gran conclusión es que la actividad de enseñanza puede concebirse como una actividad comunicativa. Esto es válido tanto para la aplicación de modelos comunicativos a la descripción de las actividades de clase, como para la descripción de las transacciones profesor-estudiante durante la acción didáctica conjunta. Tal claridad no deja dudas respecto de la pertinencia de una propuesta de estilo de enseñanza desde la perspectiva interactiva-discursiva.

Una segunda gran conclusión es que la actividad comunicativa en general, y la actividad comunicativa del profesor, en particular, consta de tres facetas claramente diferenciadas e identificables: la faceta *interactiva*, que tiene que ver con la forma como cada comunicador asume el evento social en el que se encuentra y, en esa medida, entra en interacción con sus interlocutores; la faceta *discursiva*, que tiene que ver con rasgos específicos del discurso construido, como indicadores de una forma de relacionarse, una forma de entender la situación en la que se encuentra y una forma de expresar tal comprensión en secuencias enunciativas y, por último, la faceta *transaccional* de aparición y configuración, mediante la conversación con el otro (el estudiante) de una serie de mensajes respecto de una realidad determinada (el objeto didáctico).

La tercera y última gran conclusión es que la actividad comunicativa del profesor está sujeta a variación. Si bien alguna de esta variación tendrá que ver con diferencias de orden social y/o cultural, mantenemos la convicción de que una buena parte de ella tiene que ver con preferencias estilísticas individuales cuyo

origen puede rastrearse, ya sea en el estilo cognitivo del profesor o en el sistema de concepciones y creencias que sustenta su práctica profesional. Los antecedentes consignados respecto de las variaciones en la actividad comunicativa del profesor, las diferencias estilísticas en las dimensiones comunicativas y lingüísticas del comportamiento individual y los estilos de enseñanza planteados como estilos comunicativos apuntan inexorablemente en esa dirección.

REFERENCIAS

- Adam, J. M. (2008) *Le textes: types et prototypes*. 2e. Edition. Paris: Armand Colin.
- Adami, E. (2013) A social semiotic multimodal analysis framework for website interactivity. National Center for Research Methods Working Paper.
- Bajtín, M. M. (1984). El problema de los géneros discursivos. En: M. M Bajtín, *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Bern, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 155-1
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bronckart, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, vol 29, 2, 6-18
- Brousseau, G. (1998): *Théorie des Situations Didactiques*, Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Butler, K. A. (1984). *Learning and teaching style in theory and practice*. Maynard, MA: Gabriel Systems, Inc.
- Camargo, A. (2013). Conferencista versus conversadores. Estilos de enseñanza de profesores de ciencias y su relación con el estilo cognitivo. *Revista Colombiana de Educación*, 64:273-307
- Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México: Paidós

- Carrell, L. (1992). The relationship between cognitive style and communication style in the secondary context. Paper presented in the *Annual Meeting of the Speech Communication Association*.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London: Continuum
- Coates, J. (1996) *Women Talk*. Oxford: Blackwell
- Coll, C. Y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 21-31.
- Davey, B. (1990) Field dependence-independence and reading comprehension questions: Task and reader interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 241-250.
- Edwards, V. (1999). Teacher-student talk in multi-ethnic classrooms. En: Davies, B.; Corson, D. (Eds.). *Encyclopedia of language and education: oral discourse and education*. V. 3. London: Kluwer Academic Publishers. p. 95-103.
- Evans, C., Harkins, M.J. y Young, J.D. (2008). Exploring teaching styles and cognitive styles: evidence from school teachers in Canada, *North American Journal of Psychology*, 10 (3), 567-582.
- Evans, C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, Vol. 24, No. 4 , 509-530.
- Evans, C & Waring, M. (2012). Applications of Styles in Educational Instruction and Assessment. En: L. Zhang, R. Sterber and Rayner (eds.) *Handbook of Intellectual Styles. Preferences in Cognition, Learning and Thinking*. (pp. 295-328) New York: Springer Publishing Company
- Flanders, N.A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley

- Green, J. y Harker, J. (1982). Gaining access to learning: Conversational, social and cognitive demands of group participation, En: Louise Cherry Wilkinson (ed) *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. y Gumperz, J. (1982). Communicative competence in educational perspective. En: Louise Cherry Wilkinson (ed) *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press.
- Gumperz, J. (1975). Teaching as a linguistic process. Paper presented at the *National Institute for Education conference on language in the classroom*. Washington D.C.
- Hall, E.T. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, NY: Doubleday
- Halliday, M.K.A y Martin, J. R. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. London: Falmer Press.
- Halliday, M.K.A. (1982). *El Lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Colección Tesis Doctorales.
- Hederich, C. (2013). Estilística Educativa. *Revista Colombiana de Educación N° 64*, pp. 21-56.
- Hederich – Martínez, C. & Camargo - Uribe, A. (2015). Estilística Educativa – Un campo de investigación en educación y pedagogía – *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11 (2): 134 – 1367.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. New York: Longman.
- Hovarth, G. W. (1995). Biological origins of communicator style. *Communication Quarterly*, 43, 4 New York NY: Eastern Communication Association
- Hymes, D. (1980). Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events En: Pier Paolo Giglioli *Language and Social Context*. Middlesex: Peguin Books.

- Johnson, J. y Rosano, T. (1993). Relation of cognitive style to metaphor interpretation and second language proficiency. *Applied Psycholinguistics*, 14, 159-175.
- Kearney, P. (1984). Perceptual discrepancies in teacher communication style. *Communication Education*, 13, 95-10
- Koppelman, K. L. (1980) A technographic investigation of teacher behavior as a function of cognitive style. *Dissertation Abstract International*, 40(7-A), 3743-3744.
- Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Loureda, O. (2003). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Mccroskey, J. y Richmond, V. (1995). *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*. Prospect Highs, IL: Waveland.
- Mccroskey, J; Richmond, V. y Mccroskey, L. (2006). *An introduction to communication in the classroom. The role of communication in teaching and training*. Boston: Pearson.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Moore, C.A. (1973). Styles of teacher behavior under simulated teaching conditions. *Dissertation Abstracts International*, Section A, Humanities and Social Sciences, 34(A), 3149-3150.
- Mortimer, E. y Scott, P. (2003). *Meaning making in secondary science classrooms*. Philadelphia: Open University Press
- Myers, S. A. (1998). Instructor socio-communicative style, argumentativeness, and verbal aggressiveness in the college classroom. *Communication Research Reports*, 15, 141-150
- Myers, S. A., y Avtgis, T. A. (1997). The impact of socio-communicative style and relational context on perceptions of nonverbal immediacy. *Communication Research Reports*, 14, 339-349

- Nagata, H. (1989). Judgments of sentence grammaticality and field-dependence of subjects. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 739-747.
- Newman, M.L., Pennebaker, J.W., Berry, D.S. y Richards, J.M. (2003). Lying words: Predicting deception from linguistic styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 665-675.
- Norton (1983). *Communicator Style: Theory, applications and measures*. Beverly Hills, CA: Sage
- Nussbaum, L. y Tusón, A. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación*, 17, Enero-Marzo 1996, 14-21.
- Pennebaker, J.W. y Francis, M.E. (1996). Cognitive, emotional and language processes in disclosure, *Cognition and Emotion* 10, 601-626.
- Pennebaker, J.W. y King, L. (1999). Linguistic styles: Language use as an individual difference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6) 1296-1312.
- Potter, D. (1954). *People of plenty: economic abundance and the American character*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rey, J. y Candela, A. (2013). La construcción discursiva del conocimiento científico en el aula. *Educación y Educadores*. 16(1) 41-65.
- Riding, R. J. (1991). *Cognitive Style Analysis*, Birmingham, UK: Learning and Training Technology
- Rude, S. S., Gortner, E.-M. y Pennebaker, J. W. (2004). Language use of depressed and depression vulnerable college students. *Cognition and Emotion*, 18, 1121-1133
- Saracho, O. (2003). Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care*. 173(2-3), 161-173.
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. En: G. SENSEVY Y A. MERCIER (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann

- Sutton, C. (2003). Los profesores de ciencias como profesores de lenguaje *Enseñanza de las Ciencias*. 21(1) 21-25.
- Tannen, D. (1990). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: Morrow
- Thomas, C. E. (1994). *An analysis of teacher socio-communicative style as a predictor of classroom communication behavior, student liking, motivation, and learning*. Unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown
- Thomas, C. E., Richmond, V. P. y McCroskey, J. C. (1994). The association between immediacy and socio-communicative style. *Communication Research Reports*, 11, 107-115.
- Wanzer, M. B. y McCroskey, J. C. (1998). Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 49, 43-52.
- Witkin H. y Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Wu, J. J. (1967). *Cognitive and Task Performance – Study of Student Teachers*, tesis doctoral. Universidad de Minnesota Dissertation Abstracts

Artículo Recibido: 06 de julio de 2015
Artículo Aceptado: 09 de septiembre de 2015