

El estilo de comunicación y su presencia en el aula de clase

Communicative style and
its presence in the classroom

Ángela Camargo Uribe
Christian Hederich Martínez*

Resumen

Este artículo explora la posibilidad de identificar estilos de enseñanza sobre la base de diferencias en el comportamiento comunicativo de los profesores, diferencias que resulten observables en el estilo lingüístico de su discurso en el aula. Para hacerlo, presenta una revisión de los trabajos sobre estilos comunicativos desde las perspectivas cultural, genérica e individual. Finalmente, ubica la propuesta en el contexto de los estudios sobre la comunicación en el aula de clase, específicamente, los trabajos sobre el discurso del profesor durante su labor pedagógica.

Palabras claves:

Diferencias individuales, estilo de comunicación, estilo de enseñanza, discurso en el aula, diferencias culturales.

Abstract

This paper explores the possibility of identifying teaching styles on the basis of differences in teachers' communicative behaviors, that have an expression in observable differences in teachers' linguistic styles. In order to do that, a review of papers on communicative styles from the cultural, generic and individual perspectives is made. Finally, the proposal is considered in the context of the studies on classroom communication, specifically, the studies on teachers' patterns of language use in the classroom.

Keywords:

Individual differences, communicative style, teaching style, classroom discourse, cultural differences.

Artículo recibido el 30 de julio de 2007 y aprobado el 31 de octubre de 2007

* Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional. acamargo@pedagogica.edu.co; hederich@pedagogica.edu.co

Introducción

Desde hace algún tiempo concebimos la actividad al interior del aula de clase como una actividad eminentemente comunicativa (Nussbaum y Tusón, 1996). En este sentido, la idea de que existen diferentes estilos de enseñanza, idea que hemos defendido y apoyado en trabajos previos (Camargo y Hederich, 2007), reposa en la posibilidad que tengamos de reconocer la existencia de estilos en la comunicación y de especificarlos en el aula de clase.

En el presente artículo exploraremos esta posibilidad, a partir de una revisión de la literatura especializada acerca de los estilos en la comunicación; primero en términos generales y segundo, especificados en la comunicación que establece el maestro frente a un grupo de estudiantes en el aula.

Pero no nos contentaremos con el cumplimiento de este objetivo sino que pretendemos un avance mucho más sustancial. Las concepciones actuales sobre la comunicación entre personas plantean que esta es un proceso por medio del cual una persona provoca significados en la mente de otra, a través de la emisión de mensajes verbales o no verbales (Sperber, 1991; McCroskey *et ál.*, 2006). Creemos que el estilo comunicativo del maestro puede ser identificado a partir de su comportamiento lingüístico en el aula. Esto es, estamos convencidos de que la noción de estilo comunicativo y la de estilo lingüístico pueden encontrar una unidad en la definición del estilo de enseñanza del profesor en el aula.

El estilo de comunicación como rasgo cultural

Una concepción de comunicación definida en términos de la creación de significados compartidos reconoce el papel de los medios (lenguajes o códigos) en el proceso, pero no como el elemento esencial de la comunicación. Lo verdaderamente fundamental es el uso que los individuos hagan de estas herramientas semióticas para lograr construcciones mentales lo más compartidas posibles. Esto nos abre la posibilidad de diferentes modalidades de uso del código para las diferentes necesidades de la comunicación humana, sin que pueda establecerse una modalidad que sea intrínsecamente superior a

otra. Es decir, el uso de un código con propósitos comunicativos puede ser descrito, y así lo ha sido desde hace ya tiempo, en términos estilísticos.

Los primeros desarrollos de la idea del estilo en la comunicación surgen de la observación de diferencias claramente visibles en las modalidades de comunicación que resultan más frecuentes en algunos grupos culturales. Es bien sabido que los patrones que regulan el proceso de construcción conjunta de significados entre individuos están fuertemente determinados por el entorno cultural de los participantes (Ervin-Tripp, 1968; Gumperz, 1975). En efecto, mucha de la variación en el comportamiento comunicativo de los individuos tiene su origen en los supuestos, de índole cultural, acerca de cómo interactuar con el otro dependiendo de la naturaleza de la relación, de las condiciones de la situación y de aquello que es considerado como adecuado o inadecuado. Incluso, manejamos gran cantidad de estereotipos que permiten identificar el origen cultural de una persona por su forma de hablar e interactuar con los demás, es decir, por su forma de comunicarse.

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.

De acuerdo con Hall, las diferencias entre los estilos comunicativos muy contextualizados y poco contextualizados pueden ser utilizadas para caracterizar, desde una perspectiva comunicativa, diferencias culturales como la polaridad clásica entre culturas “culturas competitivas” y “culturas

colaborativas” (Potter, 1954). Al respecto, Howden (1994) plantea un contraste entre los estilos de comunicación poco contextualizados de varones norteamericanos, representantes de una cultura eminentemente competitiva, y los ampliamente contextualizados presentes en varones japoneses, inmersos en una cultura más colaborativa. La tabla 1 presenta algunas de las diferencias encontradas.

Tabla 1. Estilos de comunicación según el tipo de cultura.

Estilo competitivo	Estilo colaborativo
Habla objetiva	Habla que involucra elementos relacionales
Actitud de confrontación	Actitud amistosa colaborativa
Discurso directo, claro, preciso	Discurso indirecto, ambiguo, dubitativo
Punto de vista individual	Punto de vista colectivo
Actitud impersonal	Actitud personalizada
Habla inexpresiva	Habla emocional abierta

Las diferencias entre culturas competitivas y culturas colaborativas pueden caracterizarse, tanto en términos del comportamiento comunicativo de las personas, como en las formas lingüísticas que acompañan estos comportamientos (tabla 1). En un estudio reciente, Sánchez-Burks *et ál.* (2003) encontraron que individuos norteamericanos, que –como ya lo mencionamos– privilegian una comunicación poco contextualizada, utilizan un discurso de tipo directo; por el contrario, los individuos del oriente asiático, que privilegian una comunicación ampliamente contextualizada, utilizan preferentemente un discurso de tipo indirecto en sus intercambios comunicativos.

En estos resultados encontramos una primera indicación clara de la relación que hemos planteado entre estilos en la comunicación y estilos lingüísticos. En efecto, como se recordará, por “discurso directo” se entiende una forma gramatical en la que el mensaje se codifica verbalmente de manera literal y la intención se expresa de manera explícita. En contraste, el “discurso indirecto” es una forma en la que el mensaje se codifica de manera no literal y la intención se sugiere de manera implícita. Hemos identificado entonces un indicador de naturaleza eminentemente lingüística, que además es fácilmente cuantificable, en la actividad comunicativa; esto es:

hemos encontrado indicios de un estilo lingüístico asociado con un estilo comunicativo propio de determinado contexto cultural.

El estilo de comunicación como rasgo de género

En el trabajo ya mencionado, Howden (1994) pone también de relieve la existencia de estilos de comunicación ligados al género. En su comparación, la antropóloga explica cómo el estilo de comunicación de los varones japoneses tiene rasgos bastante cercanos al estilo de comunicación de las mujeres norteamericanas (estilo colaborativo) y menciona esta similitud para explicar las dificultades en los encuentros comunicativos entre varones norteamericanos y japoneses¹.

Como categoría cultural, las diferencias en género han sido estudiadas en su dimensión comunicativa. Al respecto se destaca el trabajo de Buxó (1988) sobre los estereotipos culturales del comportamiento comunicativo de hombres y mujeres y la propuesta de Tannen (1990) de caracterización de los llamados “generolectos”, en términos de 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). La tabla 2 presenta algunas de las principales diferencias entre los dos generolectos.

Tabla 2. Estilos de comunicación según el género.

Masculino	Femenino
Búsqueda de independencia	Búsqueda de intimidad
El habla reporta hechos	El habla establece relaciones
Dar discursos	Escuchar al otro
Dominancia	Cooperación

En correspondencia con las variaciones actitudinales y comportamentales en el plano comunicativo, las diferencias por género pueden atestigüarse también por medio de rasgos discursivo-lingüísticos característicos de cada generolecto. Se ha dicho,

¹ En el sentido en que los varones norteamericanos encuentran la forma de comunicación de los japoneses un tanto “afeminada”.

por ejemplo, que el discurso femenino posee un carácter más dubitativo que el masculino, lo que se manifiesta por el uso más frecuente de preguntas de confirmación² (por ejemplo, ¿no es cierto?, ¿no crees?, etc.) y, en general, de oraciones interrogativas (Coates, 1996; Holmes, 1995). Por su parte, el discurso masculino resulta más asertivo que el femenino, indicado esto por la tendencia a usar de forma más frecuente expresiones confrontativas (por ejemplo, ¡no creo!, ¡no estoy de acuerdo!, ¡eso no es así!) y oraciones afirmativas.

Los estudios sobre generolectos desarrollados en la última década son una muestra de cómo una cierta tendencia comunicativa, contextualizada en este caso en la categoría cultural, tiene manifestaciones lingüísticas reconocibles y susceptibles de descripción sistemática, hasta el punto que pueden plantearse estilos lingüísticos propios de cada género.

Estilo comunicativo como característica individual

Hasta el momento hemos expuesto los desarrollos del concepto de estilo de comunicación, desde una perspectiva de variación sociocultural en la que priman concepciones, imaginarios y supuestos compartidos por grupos de personas. Sabemos, sin embargo, que la noción de estilo tiene su origen, desarrollo y definición en el contexto del comportamiento individual.

De acuerdo con Allport (1961) una cosa es lo que una persona hace (comportamiento adaptativo) y otra cómo lo hace (comportamiento estilístico). Así, un comportamiento estilístico es la manera que tiene cada cual de comportarse adaptativamente. Allport plantea que todo acto humano tiene una faceta expresiva que no es intencional, sino espontánea y difícil de cambiar. Esa faceta es el estilo; la idiosincrasia personal que marca el comportamiento de las personas. Si bien la dimensión estilística de algunos comportamientos resulta obvia –la forma de caminar, la forma de vestir, la forma de sonreír–, el estilo de otros comportamientos puede ser difícil de precisar.

² Llamadas *tag questions* en inglés.

En el caso de la comunicación, esta dificultad no tiene que ver con el hecho de que sea complicado imaginar diferencias entre las personas –al fin y al cabo es claro que las personas se diferencian entre sí en la forma como hablan a otros o conversan con otros– sino por el hecho de que la comunicación entre individuos es un asunto complejo y, en esta medida, la definición de un determinado estilo de comunicación involucra una gran variedad de aspectos no todos ubicables en el mismo nivel de descripción.

Una primera forma de aclarar este punto es observando que todo acto comunicativo tiene un componente de contenido y un componente de estilo. El elemento del estilo es un componente de tipo relacional que indica cómo debe interpretarse, filtrarse o comprenderse el mensaje literal (Norton, 1983). En otras palabras, en los enunciados de cada individuo hay una serie de elementos que proporcionan información sobre la forma como ese individuo entiende y asume las interacciones comunicativas entre las personas y, por tanto, proporciona información sobre la forma como el mensaje literal emitido debe interpretarse.

Norton (1983) propone que para cada persona hay al menos un patrón habitual de comportamiento relacional que define una norma individual. Así, el estilo comunicativo es un constructo que describe una tendencia consistente de comportamiento comunicativo (Horvath, 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 verbalizan; 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 del comunicador definidos desde esta perspectiva. En el extremo activo se ubican: a) 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; b) dramático, en el que se actúa de manera ostensiva para

expresar las ideas y las emociones por medio de chistes, historias o exageraciones; c) el polemista, en el que el hablante tiene la tendencia a retar a sus interlocutores; d) animado, caracterizado por su gestualidad permanente; e) penetrante, caracterizado por el intento de producir una impresión duradera y memorable en los interlocutores; y, finalmente, f) abierto, que se identifica por la tendencia a revelar información personal y a expresar emociones. Por su parte, la tendencia pasiva incluye cuatro estilos comunicativos específicos: g) relajado, en el que se destaca una forma sobria y ecuánime de interactuar; h) atento, que se caracteriza por escuchar a los demás haciendo contacto visual y asintiendo con la cabeza para mantener la conexión con el interlocutor; i) amigable, que proporciona respuestas positivas a su interlocutor para reconocer, motivar o reforzar su comportamiento; y j) preciso, que se caracteriza por ser específico y claro a fin de no dar pie a ambigüedades (Norton, 1983).

Esta propuesta de identificación de estilos en la actividad comunicativa humana, mediante la clasificación de tipos de comunicadores, posee un fundamento conceptual relevante y ha tenido cierto eco en el plano de la investigación aplicada al aula de clase³. 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

³ Los desarrollos de Norton sobre el concepto de estilo de comunicador, y en especial su instrumento para identificarlo, 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 Gregory 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 estudiante que los otros, y que existían correspondencias entre el estilo comunicativo del profesor y el estilo comunicativo de los estudiantes que lo evalúan positivamente (Carrel, 1992).

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 clara debilidad de la propuesta de Norton, en la medida en que se diluye la capacidad diferenciadora de la tipología, capacidad que resulta connatural a la definición de un marco estilístico cualquiera (Hederich, 2007).

Por otro lado, de acuerdo con Norton, el estilo del comunicador es claramente observable a partir de comportamientos comunicativos como gestos, expresiones faciales o movimientos, por ejemplo. A pesar de ello, su instrumento para la identificación del estilo de comunicador, el CSM (*Communicator Style Measure*), es una encuesta de autorreporte que mide la percepción personal del estilo propio de comunicación. La CSM mide diez características correspondientes a los diez estilos definidos (cuatro preguntas por estilo) y además la autovaloración como buen o mal comunicador. Esta podría no ser, desde nuestro punto de vista, la mejor forma de operacionalizar un estilo de comunicación que, por su naturaleza, siempre aparece frente a un interlocutor que lo desencadena.

Volvemos al punto de la comunicación como un fenómeno complejo en el que convergen diversos niveles de descripción, para proponer una segunda forma de concebir los estilos de comunicación. Nuestra propuesta es que podemos ir un poco más allá de la formulación de tipos de comunicadores, para proponer estilos lingüísticos asociados con patrones estilísticos de funcionamiento comunicativo. Para ello, nos apoyamos en estudios recientes que 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 identidad de sus estudiantes leyendo escritos anónimos de los mismos, simplemente por su uso idiosincrásico de palabras o frases; 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 lingüís-

ticos. 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 algunas similitudes de contenido, 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 tanto, clasificable estilísticamente (Hederich, 2007).

Esta forma 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, mí) que personas no deprimidas y con alta autoestima (Rude, Gortner y Pennebaker, 2004). El uso de la primera persona también ha sido relacionado con la honestidad. En varias investigaciones sobre la detección de mentiras utilizando marcadores lingüísticos, se encontró que cuando la gente está siendo honesta era más probable que utilicen la primera persona, mencionen más a otra gente y utilicen más palabras de exclusión (por ejemplo, excepto, pero, sin) y menos palabras que expresan emociones negativas (triste, llanto, pérdida, soledad, etc.) (Newmann, Pennebaker, Berry y Richards, 2003). El estilo lingüístico puede también ser una clave para la predicción 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).

Esta perspectiva de identificación del estilo de comunicación 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. Nos interesa aquí una situación particular: la comunicación en el aula de clase.

El estilo de comunicación del profesor en el aula

Ya hace algunas décadas que el proceso de enseñanza dejó de verse solamente como un asunto exclusivamente psicopedagógico, para comenzar a considerarlo también como un proceso comunicativo. Esta ampliación de la mirada significó también la consideración de variables de naturaleza socio y psicolingüística, como la competencia comunicativa de estudiantes y profesores, los patrones sociales de participación en un evento comunicativo como una sesión de clase y las reglas de intercambio conversacional con roles de participación claramente establecidos. Estas variables han sido consideradas desde entonces como parte importante en la comprensión y explicación del aprendizaje de los alumnos en la situación del aula (Green y Harker, 1982).

La inclusión de todos estos aspectos como parte de la ecuación del logro académico, ha obligado a los investigadores, por un lado, a reconocer la necesidad de una conceptualización del proceso de enseñanza en términos comunicativos y, por otro, a reunir un fundamento empírico lo suficientemente sólido como para construir modelos descriptivos y comprensivos de lo que ocurre en una situación de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase. Ya por los años setenta, Gumperz planteaba:

The question of how actors communicate information and influence and persuade others in

actual situations is still far from being resolved. Yet, an understanding of teaching as a process of verbal communications depends on a solution to this question (Gumperz, 1975, p. 1)⁴.

En esa empresa de considerar la enseñanza como un evento comunicativo han surgido diversas líneas de investigación con diferentes grados de desarrollo. Entre ellas vale la pena mencionar, en primer lugar, aquellas que entienden el contenido del aprendizaje como un discurso en sí mismo; es decir, que lo que el alumno aprende en el aula de clase, no es más que una forma de hablar y escribir acerca del tema. Desde esta perspectiva, cualquier clase, sin importar su tema, es una clase de lenguaje en la que se pretende que el aprendiz logre una competencia comunicativa en un tipo de discurso específico. Esta perspectiva ha tenido gran desarrollo especialmente para el caso del aprendizaje y la enseñanza de las ciencias (Lemke, 1997; Sutton, 2003).

Una segunda línea de investigación sobre la situación del aula de clase en su acepción comunicativa se centra en el estudio de los intercambios comunicativos profesor-alumno, a la manera de una conversación que debe cumplir con ciertas condiciones particulares especificadas en lo que algunos han llamado “contrato didáctico” (Brousseau, 1991). Dentro de esta línea, la situación del aula de clase se entiende como un escenario en el cual los actores (profesor y estudiantes) asumen unos roles predefinidos por el papel que les ha sido asignado. Así, en tanto el papel del maestro comporta mayor autoridad, por ejemplo, se espera de él que sea quien decida el tema, dé las órdenes, inicie el intercambio comunicativo y asigne los turnos conversacionales, entre otras funciones (Gumperz y Hymes, 1972; Stubbs, 1983; Cazden, 1991).

Podría identificarse una tercera línea de investigación sobre el aula de clase en su dimensión comunicativa que postula y define patrones regulares del comportamiento comunicativo del profesor en

el aula (Green y Harker, 1982). Es en el contexto de estos trabajos que han aparecido las primeras ideas alrededor de la existencia de estilos de enseñanza desde una perspectiva comunicativa. En su trabajo de comparación de los patrones de uso de la lengua para propósitos didácticos y conversacionales de dos profesores de escuela primaria, Green y Harker (1982) identifican diferencias entre estos dos profesores respecto de una serie de estrategias comunicativas presentes en el manejo de grupos de escolares durante una sesión de clase. 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 se encontraron, por ejemplo, diferencias entre los profesores en la frecuencia de uso de expresiones de control del comportamiento del escolar o de enunciados clarificadores. Por su parte, en el análisis cualitativo se encontró, por ejemplo, que mientras un profesor utilizaba expresiones imperativas directas para indicar comportamientos, otro 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 comunicativos diferenciados en estos profesores y sugieren la existencia de diferentes “estilos de interacción” propios de estos sujetos.

En el mismo sentido, Nussbaum y Tusón (1996) plantean que, siendo “la lengua un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese sistema social que es el aula”, es posible identificar el “estilo del docente” mediante la identificación del tipo de género discursivo (expositivo, narrativo, argumentativo, etc.) que el profesor privilegia en su clase. Cada uno de estos géneros se podría definir por los roles propios de cada participante (por ejemplo en el género argumentativo, los roles tienden a ser simétricos), ciertas regularidades en el comportamiento comunicativo (en el género narrativo, el uso del suspenso) y mediante el uso idiosincrático de ciertas formas verbales específicas (en el género expositivo, el

⁴ El interrogante sobre cómo los individuos comunican información e influyen y persuaden a otros en situaciones reales está todavía lejos de haberse resuelto. Sin embargo, la comprensión de la enseñanza como un proceso de comunicación verbal depende de una solución a este interrogante.

uso de preguntas de confirmación) (Nussbaum y Tusón, 1996).

Cabe mencionar dentro de esta línea de identificación de patrones, un tercer grupo de trabajos, los de McCroskey *et ál.* (2006), quienes proponen cuatro dimensiones para la descripción del comportamiento comunicativo de los profesores: a) el grado de claridad de las expresiones producidas por el profesor, b) su grado de su cercanía psicológica con los estudiantes, c) su grado de asertividad o control activo de contenidos y acciones de la clase, y d) el grado de receptividad frente a los intereses y necesidades de los estudiantes (McCroskey *et ál.*, 2006 y Wanzer y McCroskey, 1998). Como se observa, se trata de escalas continuas en donde el comportamiento comunicativo del profesor puede ubicarse. Al igual que con los otros trabajos, McCroskey plantea que, sobre la base de la descripción de la comunicación de cada profesor en cada una de estas dimensiones, es posible identificar lo que él llama “estilos sociocomunicativos del profesor” y los define como modalidades en el manejo del repertorio comunicativo para la iniciación, adaptación y recepción de la comunicación. Lamentablemente, McCroskey no entra al plano de la descripción de usos lingüísticos para caracterizar modalidades comunicativas.

Tanto los estilos de interacción de Green y Harker, como los estilos del docente de Nussbaum y Tusón, o los estilos sociocomunicativos del profesor de McCroskey, apuntan al objetivo inicial que motiva este artículo, es decir, a la construcción de una propuesta de estilos de enseñanza sobre la base del comportamiento comunicativo del maestro. De formas más o menos claras, estas propuestas de variación estilística incorporan una dimensión lingüística como parámetro de variación susceptible de descripción sistemática. Se trata de tres propuestas muy bien fundamentadas que logran identificar incluso dimensiones reconocibles dentro del complejo ámbito de la comunicación. Las tres propuestas, sin embargo, se encuentran en un nivel de desarrollo que no llega a la formulación de tipologías claras de estilos comunicativos del docente. Pareciera, en este sentido, que este es el límite de lo construido hasta el momento en esta línea de investigación.

Precisamente dicho límite es el que quisiéramos trascender, y creemos que la forma de hacerlo es partir del concepto general de estilo cognitivo, en tanto este contiene definiciones sobre las modalidades de procesamiento de la información –verbal y no verbal– que alcanzan a caracterizar las formas de interacción social (Witkin y Goodenough, 1979). Así, creemos que el estilo cognitivo alcanzará a contener, al tiempo, la descripción de los estilos de interacción, como los define el trabajo de Green y Harper; los estilos docentes, como aparecen definidos en el trabajo de Nussbaum y Tusón a partir del género preferido, y los estilos sociocomunicativos de McCroskey *et ál.* La fundamentación de esta creencia escapa a los límites del presente trabajo y deberá esperar a una publicación posterior, para la cual este artículo representa un paso previo y necesario.

Palabras finales


Iniciamos este escrito planteando la posibilidad de proponer una tipología de estilos de enseñanza sobre la base de diferencias en el comportamiento comunicativo de los profesores, diferencias que habrían de ser observables en el estilo lingüístico presente en su discurso del profesor en el aula.

Ocupados en explorar esta posibilidad, recorrimos diversos marcos de referencia dentro de los cuales se han propuesto estilos comunicativos claramente diferenciados y que tienen además una expresión precisa en el plano de las diferencias lingüísticas. La ruta tomada pasó del ámbito de las diferencias entre grandes grupos humanos cultural o genéricamente caracterizados, al de las diferencias individuales y, de allí, a los patrones comunicativos del profesor en el aula de clase.

Se trató de un recorrido que si bien mostró escepticismo por algunas propuestas, no descartó ninguna de ellas. Ello ocurrió (o más bien no ocurrió) en la medida en que tenemos la convicción de que la perspectiva estilística individual, la del profesor en el aula de clase, se construye a partir de su identidad cultural, genérica, psicológica y profesional. Esto tiene importantes implicaciones para la construcción de la tipología en la que estamos empeñados. En

primer lugar, implica que cualquier tipología que se construya debe, en principio, ser especificada para un contexto cultural de referencia. En segundo lugar, abre la posibilidad de que esta hipotética tipología se nutra de las diferencias comunicativas presentes entre los grupos de género. Así, las diferencias en la personalidad individual deberán reflejarse en comportamientos comunicativos y lingüísticos

idiosincráticos que constituirán la identidad propia del docente.

Y es el reflejo de esta identidad docente el que buscamos en su forma de relacionarse con sus estudiantes, de asumir su función formadora, de ejercer su autoridad académica y, en suma, de lograr que sus alumnos lleguen a saber lo que él tiene para decir. 

Referencias

- Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar los enseñantes a los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas? *Enseñanza de las ciencias*, 9 (1), pp. 10-21.
- Buxó, María Jesús. (1988). *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona: Anthropos.
- Camargo, Ángela y Hederich, Christian. (2007). Los estilos de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes*, 26, 31-40.
- Carrell, Lori. (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, Courtney. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coates, J. (1996). *Women Talk*. Oxford: Blackwell.
- Cook-Gumperz, Jenny y Gumperz, John. (1982). Communicative competence in educational perspective. En: Louise Cherry Wilkinson (ed.). *Communicating in the Classroom*. Nueva York: Academic Press.
- Ervin-Tripp, S. M. (1968). Sociolinguistics. En: L. Berkowitz (ed.). *Advances in experimental social psychology*, 4, pp. 91-165, Nueva York: Academic Press.
- Gilchrist, Electra. (2000). *Communicator Style: A study of college students*. Paper presented at 2000 NCA Conference. Seattle, WA. ED447528.
- Green, Judith y Harker, Judith. (1982). Gaining access to learning: Conversational, social and cognitive demands of group participation, En: Louise Cherry Wilkinson (ed.). *Communicating in the Classroom*. Nueva York: Academic Press.
- Gumperz, John. (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, N. Y.: Doubleday.
- Halliday, M. K. A. (1978). *El Lenguaje como Semiótica Social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hederich, Christian. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Colección Tesis doctorales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men and Politeness*. Nueva York: Longman.
- Horvath, C. W. (1995). Biological Origins of Communicator Style. *Communication Quarterly*, 43 (4). Nueva York, N. Y.:ECA.
- Howden, Joan C. (1994). Competitive and Collaborative Communicative Style: American Men and Women, American Men and Japanese Men. *Intercultural Communication Studia*, IV (I), 49-58.
- Lemke, Jay. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lewis, Bradley, (1995), Psychotherapeutic Discourse Analysis. *American Journal of Psychotherapy*, 49 (3), Summer 1995.
- McCroskey, James; Richmond, Virginia y McCroskey, Linda. (2006). *An Introduction to Communication in the Classroom. The role of communication in teaching and training*. Boston: Pearson.
- 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, R. (1983). Communicator Style: Theory, applications, and measures. Beverly Hills, C. A.: Sage.
- Nussbaum, Luci y Tusón, Amparo. (1996). El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación*, 17, 14-21.
- Pennebaker, J. W. y Francis, M. E. (1996). Cognitive Emotional and Language Processes in Disclosure. *Cognitive and Emotion*, 10, 601-626.
- Pennebaker, J. W. y King, Laura. (1999). Linguistic Styles: Language Use as an Individual Difference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1296-1312.
- 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.
- Sánchez-Burks, J.; Lee, F.; Choi, I.; Nisbett, R, Zhao, S. y Koo, J. (2003). Conversing Across Cultures: East-West Communication Styles in Work and Nonwork Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, (2), 363-392.
- Sperber, D. (1991). How do we communicate? En: John Brockman y Katinka Matson (eds.). *How things are: A science toolkit for the mind*. Nueva York: Morrow. pp. 191-199.
- Stubbs, Michael. (1983). *Language, Schools and Classrooms*. Londres: Methuen, pp. 191-199.
- Sutton, Clive. (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*. Nueva York: Morrow.
- Tannen, D. (1984). *Conversational Style: Analyzing Talk Among Friends*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Varona, F.; Pérez, M. y Vaahterikko-Mejía, P. (2006). A Comparative Study of Employee/Superior Communicative Style between Finnish and Mexican Employees. Paper presented at the 2006 ICA Conference. Dresden: Germany.
- 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. (1979). Field Dependence and Interpersonal Behavior. *Psychological Bulletin*, 4, 661-681.