

## Elementos para la formulación de una dimensión comunicativa del estilo de enseñanza

■ ELEMENTS FOR THE INCLUSION OF A COMMUNICATIVE DIMENSION FOR A TEACHING STYLE

■ ELEMENTOS PARA A FORMULAÇÃO DE UMA DIMENSÃO COMUNICATIVA DO ESTILO DE ENSINO

Ángela Camargo Uribe\* / [acamargo@pedagogica.edu.co](mailto:acamargo@pedagogica.edu.co)  
Christian Hederich Martínez\*\* / [rich@pedagogica.edu.co](mailto:rich@pedagogica.edu.co)

### Resumen

El presente trabajo pretende ampliar el panorama descriptivo y explicativo del estilo de enseñanza proponiendo una nueva dimensión para su análisis. Se trata en este caso de la dimensión comunicativa de la actividad educativa y su utilización como base para la formulación de estilos comunicativos del profesor en el aula, o estilos de enseñanza desde el punto de vista comunicativo. Luego de una presentación de las estrechas conexiones entre enseñanza y comunicación, se presentan los principales antecedentes y propuestas de esta mirada diferencial comunicativa a la enseñanza que, desde nuestro punto de vista, tiene importantes aplicaciones para la comprensión del evento educativo.

### Summary

The goal of this paper is to broaden the descriptive and explicative framework of the teaching style construct, including a new dimension to its analysis. This new perspective comes from the communicative nature of teaching and its use as a foundation for the formulation of teachers' communicative styles or teaching styles from a communicative point of view. After an explanation of the close connections between teaching and communicating, the main antecedents and proposals of this communicative approach are presented. This stylistic perspective has important applications to the understanding of the teaching-learning event.

### Resumo

Este artigo tem a intenção de ampliar o panorama descriptivo e explicativo do estilo de ensino propondo uma nova dimensão para a sua análise. Neste caso tratá-se da dimensão comunicativa da atividade educativa e a sua utilização como base para a formulação de estilos comunicativos do professor na sala de aula, ou estilos de ensino desde o ponto de vista comunicativo. Depois de uma apresentação das estreitas conexões entre ensino e comunicação, se apresentam os principais antecedentes e propostas deste olhar diferencial comunicativo no ensino que, desde nosso ponto de vista, tem importantes aplicações para a compreensão do ato educativo.

### Palabras clave

Enseñanza, comunicación, discurso, estilo de enseñanza, estilo comunicativo.

### Key words

Teaching, communication, discourse, teaching style, communicative style.

### Palavras chave

Ensino, comunicação, discurso, estilo de ensino, estilo comunicativo.

\* Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional

\*\* Doctor en Psicología. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional

## Introducción

En el contexto de lo que podría llamarse la perspectiva estilística para el análisis y la explicación de los fenómenos de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, el constructo “estilo de enseñanza”, surge como complemento y, hasta cierto punto, como elemento contrapuesto al de “estilo de aprendizaje”.

En general, y sin entrar en grandes sutilezas conceptuales, por estilo de enseñanza se entiende la forma propia y particular de asumir la labor docente, que resulta de la interacción de al menos tres procesos concurrentes en todo aquel que decide ser profesor: 1) su desarrollo como sujeto cognitivo (su estilo cognitivo), 2) su formación como pedagogo (su modelo pedagógico) y 3) su práctica profesional en el aula de clase (su experiencia docente).

Si bien con una historia reciente y un camino todavía largo por recorrer, la noción de estilo de enseñanza ha despertado interés en la investigación educativa hasta el punto que se cuenta ya con un significativo grupo de propuestas de tipologías de estilos de enseñanza, con diversos grados de desarrollo. Tal y como lo planteamos en otro escrito (Camargo y Hederich, 2007), es posible distinguir dos tradiciones de estudio del estilo de enseñanza: la tradición cognitivista, que propone un estilo de enseñanza que es producto del estilo cognitivo del profesor y una tradición pedagógica, que propone un estilo de enseñanza como resultado de concepciones sobre la función docente en el proceso de aprendizaje.

El presente trabajo pretende ampliar el panorama descriptivo y explicativo del estilo de enseñanza proponiendo una nueva dimensión para su formulación y análisis. Se trata en este caso de la dimensión comunicativa de la actividad educativa y su utilización como base para la formulación de estilos comunicativos del profesor en el aula, o estilos de enseñanza desde el punto de vista comunicativo. Así, luego de una necesaria presentación de las conexiones entre enseñanza y comunicación, presentaremos los principales antecedentes y proponentes de esta mirada diferencial a la enseñanza que, desde nuestro punto de vista, tiene importantes aplicaciones para la comprensión del evento educativo.

Dos motivos animan la propuesta que desarrollamos aquí. El primero tiene que ver con nuestra convicción

de la importancia y aplicabilidad de la perspectiva diferencial estilística a la comprensión de los problemas relacionados con la calidad de la educación en nuestro entorno y el segundo apunta a la búsqueda de una valoración de la profesión docente, como una de las actividades profesionales más complejas, difíciles e intensas de nuestras sociedades actuales.

## La enseñanza vista como un proceso comunicativo

En general, y para el aula de clase, el asunto de enseñar tiene que ver con todo aquello que un profesor hace para promover el aprendizaje. En aparente paradoja, el éxito de la enseñanza no se determina por lo que el profesor haga sino por lo que sus estudiantes aprendan, independientemente de qué entendamos por aprendizaje. Esta realidad pone en evidencia el hecho de que la acción del profesor en el aula de clase comporta una intencionalidad dirigida al logro de objetivos, metas o cambios, no respecto del profesor mismo, sino respecto de sus estudiantes. En sentido estricto, más que una acción, se trata de una interacción. Tal es la razón por la cual la situación del aula de clase puede considerarse comunicativa. Adicionalmente, teniendo en cuenta que una gran parte de las interacciones entre el profesor y sus estudiantes supone el uso de una lengua, la situación de aula puede definirse como un evento discursivo.

El tema de la naturaleza y las formas de comunicación entre el profesor y los estudiantes en el aula de clase no es nuevo para la investigación educativa. Podría decirse incluso que hemos asistido, los últimos 30 años, a una gran proliferación de estudios que han analizado los asuntos interactivos y discursivos de la situación de enseñanza-aprendizaje, como elementos claves en la determinación de la calidad educativa.

En la base de este “giro” hacia lo comunicativo en la investigación educativa 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 (Halliday, 1982) y otras disciplinas del lenguaje, en la definición de un marco de referencia conceptual y metodológico para el análisis de las sesiones de clase como eventos o situaciones comunicativas. En 1975, Gumperz planteaba que:

*"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: 1)*<sup>1</sup>

Hoy en día, 35 años más tarde, estas disciplinas tienen ya un marco de referencia aplicable a la identificación de los elementos comunicativos que describen una sesión de clase; la determinación de los aspectos semánticos y pragmáticos que intervienen en su dinámica; y la selección de las unidades de análisis para el estudio de cuestiones puntuales del proceso comunicativo que acompaña el aprendizaje.

Un segundo avance investigativo, que enmarca el énfasis comunicativo reciente en el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, proviene de las teorías socioconstructivistas sobre el papel de la interacción comunicativa en el aprendizaje. En este contexto, siguiendo las ideas 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, culturalmente definido (Mercer, 2001). 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).

Finalmente, en tercer lugar, puede anotarse el desarrollo de los estudios sobre el discurso y su relación con el proceso de aprendizaje (Christie, 2002). En este contexto, son importantes los trabajos sobre la acción discursiva como actividad esencial en el desarrollo conceptual y argumentativo de los estudiantes (Halliday y Martin, 1993; Bronckart, 2008) y las propuestas de análisis del discurso pedagógico tanto desde la perspectiva de la estructura de roles y funciones sociales y culturales que éste comporta (Flanders, 1970; Bernstein, 1993), como desde la perspectiva de los géneros discursivos

que circulan en los entornos escolares o académicos, con características propias (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. A continuación, presentaremos uno de los modelos más sugerentes para la descripción del aula de clase como un evento comunicativo, el modelo del sociolingüista M.K. Halliday.

### La clase como evento interactivo-discursivo

Si se aplica la lente comunicativa, todo encuentro entre un profesor y sus estudiantes puede entenderse como un evento interactivo-discursivo. Se trata de un evento interactivo, en la medida en que en él se produce un intercambio de mensajes entre al menos dos participantes y cada uno de ellos tiene un rol de participación específico. Se trata de un evento discursivo en la medida en que se encuentra mediado por sistemas de construcción de sentido, llamados lenguajes, entre los cuales el más importante es el lenguaje verbal.

De acuerdo con Halliday (1982), los episodios que componen cualquier evento comunicativo, por ejemplo, una sesión de clase escolar, se entienden como secuencias de situaciones de comunicación o de construcción de sentidos y cada una de ellas puede describirse desde tres puntos de vista:

1. Como un *campo* de actividad social. La situación social es reconocible por la comunidad participante, de manera tal que los mensajes que se intercambian durante su ocurrencia son interpretados desde este reconocimiento. Así, todo lo que diga un profesor en su clase será interpretado en relación con la actividad de "enseñar" y no con otra posible actividad como "consultar con el médico" o "aconsejar a un amigo".

En la identificación de una determinada situación como una actividad social es de especial importancia que se defina tanto el tema de que trata tal evento, como el propósito general del mismo. Las actividades de aprendizaje que componen una sesión de clase pueden ser consideradas entonces como tales porque tratan de algo (el objeto de aprendizaje) y tiene alguna finalidad en ese contexto (el aprendizaje mismo).

<sup>1</sup> La pregunta sobre cómo los individuos se comunican, se influyen y se persuaden unos a otros en situaciones específicas de interacción está todavía lejos de haberse resuelto. Precisamente, la comprensión de la enseñanza como proceso de comunicación verbal depende de una solución a este interrogante. (La traducción es de los autores)

2. Como un *tenor* para las funciones y las relaciones entre los participantes. Este aspecto corresponde a la naturaleza de las relaciones socialmente significativas entre los participantes en la situación comunicativa. Los roles de profesor y estudiante, para el caso que nos ocupa, se encuentran tan bien configurados en los entornos socioculturales occidentales modernos, que puede incluso jugarse con estereotipos sobre ellos.

Por su parte, el tipo de relaciones que puedan establecerse entre los participantes en la situación se encuentran ligadas tanto a atributos particulares de los participantes, como a condiciones surgidas de la experiencia de interacción vivida entre ellos. Ello configura lo que podrían llamarse “climas” de relaciones comunicativas atendiendo a la verticalidad u horizontalidad de la relación, la lejanía o cercanía de las mismas, la carga emocional que cada participante aporte a la situación, etc.

3. Como un *modo* de manejo discursivo. Se trata en este caso de las características del discurso que se produce durante la situación. Estas características tienen dos niveles. El primero corresponde a la forma como tal discurso codifica tanto el campo como el tenor del evento que se describe y el segundo corresponde a las peculiaridades del discurso en sí mismo: los medios de transmisión por los que se opta, la estructura retórica utilizada, los giros gramaticales preferidos, etc.

Para la descripción de las situaciones de aula como situaciones comunicativas, lo relevante sería los procesos lexicogramaticales observados que convierten el contenido y el propósito del aprendizaje en una secuencia discursiva específica y los elementos de la estructura de relaciones establecida en la situación que tiene correlato en el plano léxico o en el plano gramatical del discurso de los participantes.

Siguiendo el modelo de Halliday, todo encuentro comunicativo estaría entonces estructurado por un *campo* de actividad conjunta, un *tenor* de roles y climas de relación entre los participantes y un *modo* de realización simbólica (verbal-discursiva) de los elementos anteriores. Ello sería válido, tanto para una sesión completa de clase, como para las actividades que la componen en la medida en que en cada una de ellas puedan identificarse un campo, un tenor y un modo.

Así, por ejemplo, si en una clase un profesor pasa de la actividad inicial de corrección de la tarea para ese día, a la actividad de presentación de un contenido nuevo de aprendizaje mediante una explicación en el tablero, estaríamos hablando de dos actividades diferentes, cada una con un campo, un tenor y un modo potencialmente diferentes.

Una sesión de clase puede entenderse entonces como una serie de actividades equiparables a encuentros comunicativos. Debe decirse en este punto, que la selección del campo, el tenor y el modo de cada una de las actividades que componen una clase, se encuentra en buena parte en manos del profesor. Como veremos más adelante, ésta es una de las razones por las que pueden identificarse perfiles de enseñanza en las formas como los profesores diseñan, proponen y dinamizan sus actividades de aprendizaje.

Ahora bien, buena parte de lo que pasa en una clase puede describirse como un intercambio de enunciados verbales producidos por el profesor y sus estudiantes. Al ser tales enunciados parte de un evento comunicativo específico y, en esta medida, estar sometidos a unas condiciones de producción e interpretación claramente identificadas (Bajtín, 1984), es posible considerarlos como muestras de un género discursivo específico. Para el caso particular de las producciones verbales de los profesores, llamaremos a este discurso, de acuerdo con Bernstein (1993), discurso pedagógico.

Desde este punto de vista discursivo, una sesión de clase estaría compuesta por una secuencia de enunciados que, como tales, pueden ser descritos desde al menos tres puntos de vista: el pragmático, el semántico y el léxico-gramatical. El punto de vista pragmático apunta a su definición como acciones (actos de habla) que obedecen a propósitos comunicativos específicos; el punto de vista semántico alude a su caracterización como entidades portadoras de significados y sentidos, respecto de algún contenido deducible de la situación; y el punto de vista léxico gramatical toca con su naturaleza verbal, que los reconoce como unidades significantes para un sistema lingüístico específico (una lengua).

Tomemos como ejemplo la secuencia: *silencio, por favor*, producida por un profesor que se encuentra frente a sus estudiantes. Tal enunciado posee una dimensión pragmática, puesto que se reconoce en él la intención del profesor de llamar la atención de sus estudiantes, una dimensión semántica, puesto que la secuencia alude a un contenido, en este caso, a un comportamiento estudiantil esperado en el contexto del aula de clase (el silencio) y una dimensión léxico gramatical puesto que es posible reconocer en él decisiones concretas tomadas por el profesor-hablante respecto de las formas léxicas y la organización gramatical que considera más adecuadas para expresar su mensaje para la situación en la que se encuentra (modo imperativo).

Por supuesto, el repertorio de opciones del profesor respecto de las intenciones y los contenidos posibles de sus mensajes y respecto de las formas léxicas y gramaticales para expresarlos se encuentra en estrecha relación con la naturaleza de su rol. Tal y como lo han planteado diversos autores, un reflejo de la diversidad de roles que un profesor debe asumir en sus clases es la variedad de funciones que cumple su discurso (Bernstein, 1993; Cazden 1991, Lemke, 1997).

La perspectiva interactiva-discursiva que acabamos de esbozar, reconoce la situación del aula de clase como un evento comunicativo susceptible de descripción y análisis desde marcos de referencia provenientes de las disciplinas del lenguaje. Este enfoque, o algunos parecidos, han sido el marco de referencia para estudios sobre la interacción comunicativa en el aula de clase desde una perspectiva diferencial. Presentaremos a continuación algunos de ellos.

### Algunos antecedentes sobre diferencias en la actividad comunicativa del profesor

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 solo implica responder por unos contenidos académicos en abstracto sino también responder por una serie de demandas de participación, acción e interacción que se derivan de la manera como

cada profesor presenta, ofrece o sugiere esos contenidos a sus estudiantes (Green y Harker, 1982).

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

### Variaciones 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 1, resume algunos de los resultados del estudio.

Tabla 1: Comparación de los patrones de participación de dos profesoras de jardín infantil en sus clases (Green y Harker, 1962)

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.

### Variaciones en los enfoques comunicativos del profesor en el aula de clase

En el contexto de estudios conducentes a la caracterización de un discurso distintivamente 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 intentan construir este discurso en sus aulas de clase. 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 radicalmente 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 profesor<sup>2</sup>.

2 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

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)*<sup>3</sup>

De acuerdo con esta explicación, el intercambio comunicativo de profesores y sus estudiantes puede describirse desde dos dimensiones: 1] 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 solo admite lo ellos dicen cuando presentan el punto de vista de la ciencia escolar y 2] 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 2, presenta una descripción de cada modalidad comunicativa.

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).

3 ... 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)

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

	Interactivo	No Interactivo
Dialogico	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 solo 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 el de llegar a la caracterización de un género discursivo específico, el de la ciencia escolar, propósito que no tiene relación necesaria 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<sup>4</sup>.

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 trabajo, 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.

4 Como se recordará, 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. Sobre este principio, ver Hederich (2007: 23).

### Variación en el género discursivo privilegiado por el profesor

Desde una perspectiva educativa más general, dos investigadores 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 regis-

tros 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)<sup>5</sup>, para proponer lo que en otros contextos podría llamarse tipologías textuales o modalidades de uso discursivo (Loureda Lamas, 2003; Adam, 2008).

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 la presente investigación, 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 intentado desplegar un marco de referencia que permita considerar la existencia de diferencias estilísticas entre los profesores respecto de su manejo, interactivo, discursivo y didáctico durante su actividad docente. Luego de considerar los procesos de enseñanza aprendizaje como equiparables a cualquiera actividad de interacción discursiva en un contexto comunicativo determinado y de definir los fenómenos didácticos como propiamente comunicativos, presentamos 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 esta última parte del presente capítulo a presentar, en primer lugar, 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 los propósitos del presente estudio, es decir, los desarrollos hacia la formulación de estilos de enseñanza desde una mirada interactiva discursiva.

## Los estilos de enseñanza en su dimensión comunicativa

### Propuestas desde 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.

Para el caso de las propuestas de estilo cognitivo, que introdujimos en el capítulo anterior, es posible observar que todas ellas utilizan como rasgos indicadores de un cierto estilo de enseñanza su tendencia a privilegiar o a evitar el contacto personal con sus 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, 2004). 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)<sup>6</sup>.

5 Surgen en este punto dudas sobre el concepto de género discursivo propuesto por Bajtín. ¿Se trata éste de una forma discursiva asociada a una actividad sociocultural específica, tal y como parecen entenderlo Mortimer y Scott, o es más bien una modalidad de uso de una lengua asociada a roles sociales y patrones de participación, tal y como lo presentan Nussbaum y Tusón? Aparte de constatar las diferentes acepciones, este trabajo no irá más lejos en el asunto.

6 El estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo (DIC), constructo desarrollado inicialmente por Witkin y sus colaboradores ya hace más de 50 años, establece, entre otras, diferencias entre los individuos respecto del tipo de información que se privilegia para asumir una tarea específica, así como la forma como esta información es utilizada durante la realización de la misma. Así, mientras los sujetos dependientes de campo confían más en información de su entorno para enfrentar un problema o tomar una decisión, los sujetos independientes de campo lo hacen más en información construida por ellos mismos por la vía de la reestructuración de los estímulos del entorno (Hedderich, 2007).

Para el caso particular de la dependencia-independencia de campo, se han 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 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 3). Como se observa, 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 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 en 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 trabajo hemos presentado los fundamentos conceptuales y los antecedentes investigativos que enmarcan la idea de postular una tipología de estilos de enseñanza para la dimensión comunicativa de la actividad docente. Luego de realizar una breve exposición sobre cómo concebir la comunicación como forma de interacción discursiva en el contexto de la enseñanza: (Halliday, 1978), el escrito centró 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.

Una conclusión de la exposición realizada es que la actividad de enseñanza puede concebirse como una actividad comunicativa. Tal claridad no deja dudas respecto de la pertinencia y viabilidad de una propuesta de estilo de enseñanza desde la perspectiva interactiva-discursiva. Ello amplía el panorama de opciones frente al propósito general de identificar parámetros de diferenciación entre las formas de enseñar de los profesores de los diferentes niveles del sistema educativo.

Surge con claridad al final de esta exposición la idea de 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 indivi-

duales 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 diferen-

cias 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, Jean-Michel (2008) *Le textes: types et prototypes*. 2e. Edition. Paris: Armand Colin.
- 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
- Bernstein, Basil (1993) *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bronckart, Jean Paul (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y Vida*, vol 29, 2, 6-18
- Butler, K. A. (1984). *Learning and teaching style in theory and practice*. Maynard, MA: Gabriel Systems, Inc.
- Camargo, Ángela y Hederich, Christian (2007) Los estilos de enseñanza. Un concepto en búsqueda de precisión. *Pedagogía y Saberes* Universidad Pedagógica Nacional, 26, 31-40
- Cazden, Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Christie, Frances (2002) *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. London: Continuum
- 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.
- 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, Carol (2004) Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, Vol. 24, No. 4, 509-530
- Flanders, N.A. (1970) *Analyzing teaching behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley
- 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*. New 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.
- 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, Christian (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.
- Hymes, Dell (1980) Toward ethnographies of communication: The analysis of communicative events En: Pier Paolo Giglioli *Language and Social Context*. Middlesex: Penguin 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) An ethnographic investigation of teacher behavior as a function of cognitive style. *Dissertation Abstract International*, 40(7-A), 3743-3744.
- Lemke, Jay (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Loureda Lamas, Oscar (2003) *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Martin, M. M. y Anderson, C. M. (1996). Communication traits: A cross-generalization investigation. *Communication Research Reports*, 13, 58-67.
- McCroskey y J. C Wanzer, M. B.. (1998) Teacher socio-communicative style as a correlate of student affect toward teacher and course material. *Communication Education*, 49, 43-52.
- McCroskey, James y Richmond, Virginia (1995) *Fundamentals of human communication: An interpersonal perspective*. Prospect Highs, IL: Waveland.
- 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.
- Mercer, Neil (2001) *Palabras y Mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós
- Mortimer, Eduardo y Scott, Philip (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.

Nussbaum, Luci y Tusón, Amparo (1996) El aula como espacio cultural y discursivo. *Signos, Teoría y Práctica de la Comunicación*, 17, Enero-Marzo 1996, 14-21.

Saracho, Olivia (2003) Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care*. 173(2-3), 161-173.

Sensevy, Gérard (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

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.

Wheless, V. E., y Dierks-Stewart, K. (1981) The psychometric properties of the Bem Sex-role Inventory: questions concerning reliability and validity. *Communication Quarterly*, 29, 173-186.

Witkin H. y Goodenough, D. (1981) *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Wooten, A. G. y McCroskey, J. C. (1996). Student trust as a function of socio-communicative style of teacher and socio-communicative orientation of student. *Communication Research Reports*, 13, 94-100

Wu, J. J. (1967) *Cognitive and Task Performance – Study of Student Teachers*, tesis doctoral. Universidad de Minnesota Dissertation Abstracts

## Diálogo del conocimiento

Debo comenzar reconociendo que solía distanciarme de las investigaciones que tenían como marco el trabajo alrededor de los estilos de enseñanza, por encontrar en ellos una cierta tendencia que no me permitía ver tonalidades y matices en los estilos de enseñanza del maestro, sino que por el contrario me mostraban un docente con estilos de enseñanza moteados en blanco y negro, ubicados al extremo de una arista, no obstante, yo pienso que un maestro no está totalmente encasillado o en el maestro autoritario o en el maestro participativo, para mí el profesor puede transitar de un estilo de enseñanza a otro o estar en los dos, incluso en varios.

Otro punto que, también, me hacía tomar distancia de este tipo de investigaciones, por lo menos en las que conozco, era el hecho de no involucrar al docente, dentro de la caracterización de su estilo de enseñanza, quien más que él, para ampliar o retroalimentar los hallazgos o pesquisas, con las que se encuentra el investigador en su estudio.

No obstante, pienso que los autores de este artículo se distancian de esos sesgos valorativos frecuentes en las investigaciones sobre estilos de enseñanza y hacen una apuesta a mi parecer muy interesante y pertinente en la que se vislumbra neutralidad valorativa, y donde no hay pretensión alguna de indicar cuál de los estilos hallados en las prácticas docentes es el apropiado o válido, en cambio su pretensión es la de mostrar descriptivamente los diferentes estilos que coexisten de acuerdo al contexto.

Para finalizar, celebro mucho la alusión que se hace en las conclusiones al sistema de concepciones y creencias, para comprender que la actividad comunicativa del profesor está sujeta a variación, pues esto se convierte en una condición de posibilidad que complementa la propuesta de estilo de enseñanza desde la perspectiva interactiva-discursiva, dado que se podría reconocer la incidencia de la historia personal del maestro en diversos escenarios de su vida y la incidencia del acumulado social y cultural en la acción, el discurso y el sentido que los maestros otorgan a sus prácticas.

Sandra Marcela Durán Chiappe