

## COMUNICACIÓN

*En los últimos tiempos la investigación educativa ha mostrado un especial interés por el papel que el lenguaje (o “las lenguas”, “la interacción comunicativa”, “el discurso en el aula”, etc. -el término depende a veces del tipo de enfoque o incluso de las preferencias de quien lo usa-) desempeña en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dos han sido, a nuestro modo de ver, las causas principales que han provocado este interés. Por una parte, el hecho de que, en la mayor parte de los países del mundo occidental, la enseñanza obligatoria se haya extendido a la mayoría -si no a la totalidad- de la población y, por otra, el hecho de que el aula se haya convertido en el universo de análisis por excelencia.*

# EL AULA COMO ESPACIO CULTURAL Y DISCURSIVO

LUCI NUSSBAUM-AMPARO TUSÓN\*

**E**n efecto, durante siglos la educación era un bien reservado a las capas medias y altas de la población y los usos lingüísticos que la escuela exigía y sancionaba como *correctos* estaban muy cercanos de las variedades utilizadas por las familias cuyos niños accedían a las aulas. Sin embargo, con la llegada a los ámbitos escolares de la totalidad de la población infantil, llegan también formas de hablar variadas, diversos estilos comunicativos, otras maneras de entender las relaciones sociales y, en definitiva, formas diferentes de entender la vida, de valorar los acontecimientos que en ella se producen y de entender la necesidad y la utilidad de los “saberes” y de las habilidades que la escuela propugna y da por sentados e indiscutibles. Aún hoy en día, las relaciones entre la diversidad de los usos lingüísticos y la tendencia uniformadora de la escuela son relaciones difíciles y, muchas veces, controvertidas y obviadas.

La consideración del aula como el *locus* apropiado donde centrar la atención para entender los complejos mecanismos que subyacen a la enseñanza y al aprendizaje es relativamente reciente. Hasta no hace muchos años, la pedagogía, la psicología o la sociología educativas no consideraron lo que sucedía dentro de las aulas como algo digno de ser investigado. Sus intereses eran muy variados: desde el estudio de aspectos “macro” como la influencia de la organización y de la estructura sociales y educativas en el éxito o el fracaso escolar hasta el estudio de factores estrictamente individuales como los coeficientes de inteligencia o las observaciones de carácter experimental. Además, la medición o la cuantificación, considerada como el único método que “validaba” los resultados de las investigaciones, difícilmente podía adecuarse al tipo de estudio cualitativo, lento e interpretativo que exige la observación de lo que sucede en el aula.

Ahora bien, a partir de que los nuevos enfoques educativos plantean la necesidad de dejar de entender la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos por parte del profesorado para poner el acento en la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes, y desde el momento en que los propios enseñantes deciden preguntarse por su práctica docente y buscan propuestas que les permiten analizar su actividad profesional en el día a día, el interés, que se había centrado en las “cabezas” de los niños o en los macroprocesos sociales, se traslada a las aulas. En este cambio radical de orientación hay que reconocer dos influencias clave. Por una parte, la de la psicolingüística de orientación vigotskiana, que plantea la importancia crucial de la interacción en la construcción del conocimiento; por otra, el enfoque etnográfico, que propone un marco metodológico y un conjunto de técnicas que permi-

ten entender a los grupos humanos a partir de la observación de sus patrones de actuación y, muy especialmente, de su actuación comunicativa.

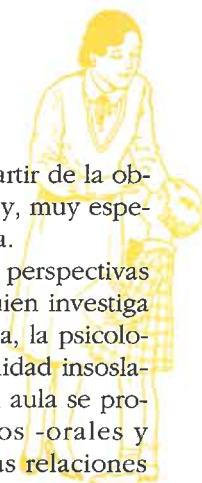
Los trabajos realizados desde estas perspectivas hacen que aparezca ante los ojos de quien investiga (ya sea desde la pedagogía, la sociología, la psicología o las didácticas específicas) una realidad insoslayable: gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través de los usos lingüísticos -orales y escritos-. Estos estudios revelan que las relaciones que existen entre las lenguas -y sus usos- y los procesos de enseñanza y aprendizaje son variados y que se producen en diferentes planos.

En primer lugar, *aprender* significa apropiarse paulatinamente de las formas de hablar y escribir (también de saber hacer y de *saber decir* lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje en cuestión, y hacerlo en la manera acostumbrada en esa parcela del saber; significa, por tanto, apropiarse del *discurso* específico que se reconoce como propio de esa disciplina. En segundo lugar, el aula se presenta como un microcosmos (Tusón, 1991a), como una *cultura* en miniatura (Cazden, 1988) donde, por una parte se (re)crean los hábitos -variados y diversos- de comunicación y de relación de la sociedad de la que forma parte la escuela; pero se observa, también, que el aula posee unos modos de hacer especiales, unas normas de comportamiento propias, que es un lugar donde se valora positivamente un tipo de acciones y actitudes y donde se sancionan negativamente otros tipos de acciones o comportamientos, un espacio en el que se van desarrollando una serie de eventos o acontecimientos que le son característicos. El aula, vista así, se convierte en un *escenario* en el que unos actores (profesores y estudiantes) van representando una serie de papeles, más o menos predeterminados, más o menos negociables, unos papeles que desempeñan, básicamente, a través del uso de la palabra.

Si intentamos resumir de qué manera la lengua interviene en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen en las aulas, podemos observar los siguientes planos o niveles (el orden en que se presentan no significa mayor o menor importancia):

1. La lengua es un instrumento de transmisión, de representación y de construcción del conocimiento.
2. La lengua es un instrumento para mostrar lo que se ha aprendido y, por lo tanto, forma parte del objeto de evaluación.
3. La lengua es un instrumento de relación y de expresión de las identidades individuales y colectivas en ese “sistema social” que es el aula.

Dicho de otra manera: a través de los usos lingüísticos -orales y escritos- que se producen en el aula es como, básicamente, se va creando, se va construyendo eso que llamamos proceso de ense-





ñanza y aprendizaje. Parece, pues, del todo pertinente que nos detengamos a analizar los detalles de ese proceso desde este punto de vista comunicativo.

### El discurso en el aula

Como en cualquier otro escenario comunicativo, el discurso que se produce en el aula tiene unos protagonistas, con unas características socioculturales determinadas, que persiguen unos fines y tienen unas expectativas. Para conseguir los fines que pretenden, los protagonistas elegirán unas formas específicas de decir y de articular lo verbal y lo no verbal en cada situación de comunicación.

Ahora bien, tal como plantea Cazden (1988) refiriéndose a las formas de participación oral,

"en algunos aspectos, las exigencias del discurso en el aula son nuevas para todo niño. En el aula, el grupo es ya más numeroso que la mayor de las familias reunida a la mesa, de modo que resulta mucho más difícil conseguir turno para hablar, y cuando uno lo ha conseguido, los temas de conversación aceptables son más restringidos y están más predeterminados por otras personas. También son nuevos muchos de los criterios por los que se rigen los maestros a la hora de evaluar la aceptabilidad de la locución del alumno" (1988:79).

Esto nos lleva a plantearnos tres preguntas en torno al discurso oral en el aula. En primer lugar, ¿cómo se habla en el aula, es decir, cuáles son las *normas* de interacción que regulan los diferentes eventos comunicativos que se producen en ese ámbito social? Por lo tanto, nos hemos de plantear el tipo de estructuras de participación (Erikson y Mohatt, 1982) que se crean en el aula y en qué sentido son semejantes o diferentes a las que se dan fuera de ella, en los entornos -que pueden ser variados- familiares de los alumnos y las alumnas.

En segundo lugar, ¿De qué se habla en el aula?, ¿Cuáles son los temas que se consideran apropiados y cuáles aquéllos que no se consideran apropiados para ser tratados en ese contexto? ¿Quién decide estos aspectos? ¿Se negocia o se impone la adecuación de unos temas y la inadecuación de otros?

En tercer lugar ¿de qué -y de quién- depende que lo que se dice y la manera como se dice se sancione positiva o negativamente?

**"Aprender significa básicamente saber hablar y escribir (también saber hacer y saber decir lo que se hace) sobre el objeto de aprendizaje; significa, por tanto, apropiarse del discurso específico que se reconoce como propio de esa disciplina"**

Siguiendo con la visión del aula como cultura, Cazden plantea que, en cierta manera, la única persona que se puede considerar auténticamente "nativa" es quien ejerce la tarea docente. El profesor o la profesora es la única persona realmente *competente*, en el sentido de que *sabe* cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. Los alumnos y las alumnas son, en un principio, una especie de pequeños emigrantes que van a tener que ir descubriendo todas las pautas de ese mundo nuevo, si bien es cierto que habrá quien proceda de "culturas" más cercanas a la de la escuela y quien proceda de mundos más alejados y diferentes. Es algo ampliamente aceptado que el llegar a la escuela con una variedad lingüística y unos usos más semejantes a los que la escuela considera apropiados supone un beneficio de entrada ya que facilita, desde el principio, los aprendizajes. Por el contrario, si la variedad y las formas de hablar con las que se llega al aula son muy diferentes a las que allí se usan, nos encontramos con una dificultad de entrada.

Desde esta perspectiva, la clase -de cualquier materia- se asemeja a una clase de lengua extranjera. Quien enseña tiene que actuar como introductor o (re)presentador del discurso propio del aula y, más concretamente, del discurso específico de su área o ámbito de conocimiento. En cierto modo, las interacciones entre quien enseña y quien aprende se parecen a las que se producen entre nativos y no nativos. Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito. Enseñar es en buena parte permitir el acceso a esas formas de hablar (léxico apropiado y específico, uso de conectores y de estructuras sintácticas determinadas, tipos de discurso, formas de participación, etc.). Para ello pueden -y suelen- utilizarse estrategias de facilitación para ayudar a la comprensión y a la elaboración de enunciados. Se trata de mecanismos de apoyo típicos de las conversaciones entre nativos y no nativos o de las llamadas interacciones exolingües (Nussbaum 1991) en las que, aunque los hablantes utilicen el mismo



PICTOGRAMAS

código, recurren a variedades o registros que pueden estar muy alejados entre sí.

### Los géneros discursivos y los papeles de profesores y estudiantes

Para empezar, hay que tener en cuenta que en el aula se combina la comunicación oral con la comunicación escrita, y que ambas modalidades de uso de la lengua se combinan a su vez con elementos no verbales (gestos, distribución del espacio en la clase, gráficos, dibujos, etc.).

#### El habla

En cuanto a los usos orales, se dan -o se pueden dar- posibilidades diversas (Tusón, 1991a): clase expositiva, sesiones de pregunta-respuesta-evaluación, trabajo en grupo, exposiciones de estudiantes, trabajos por parejas, puestas en común, entre otras. De hecho, conocer qué tipos de géneros discursivos se dan en una aula es una buena orientación para saber el estilo docente de quien enseña. Cada uno de estos géneros lleva consigo unas formas de hablar, unas normas de comportamiento comunicativo y unos papeles por parte de quienes participan en ellos.

Es evidente que la mayor parte de esos géneros discursivos no se producen en el entorno familiar de los alumnos y las alumnas y requieren, por lo tanto, que el profesorado atienda a sus características específicas para integrarlas en su planificación didáctica. Algunos de los rasgos típicos de la comunicación oral en el aula son, por ejemplo, los siguientes:

a. El grado de distancia social que existe entre el profesor o la profesora y los estudiantes, distancia que se debe a la diferencia en conocimientos tanto sobre el área que es objeto de aprendizaje como sobre las formas de comportamiento apropiadas en el ámbito escolar. Esta distancia social implica que se tengan que usar unas estrategias comunicativas adecuadas a fin de mitigar lo que pueda ser un obstáculo para que el proceso de enseñanza y aprendizaje llegue a buen fin y favorecer ese proceso.

b. El número de participantes, a menudo mucho mejor que en cualquier conversación espontánea, exige que



PICTOGRAMAS

**"El aula se presenta como un microcosmos, como una cultura en miniatura donde se (re)crean los hábitos -variados y diversos- de comunicación y de relación de la que forma parte la escuela"**

existan unas normas para tomar la palabra sin interrumpir a quien está hablando. Esto implica, también, que haya que enseñar a escuchar a los demás y a recordar lo que se quiere decir para poder decirlo en el momento en que se tenga el turno de palabra; asimismo hay que aprender a incorporar lo que dicen los demás, ya sea para mostrar acuerdo o para rebatirlo, y a defender la propia opinión frente a quienes opinan de forma diferente, etc.

c. Cuando un alumno o una alumna habla ante toda la clase tiene que tener en cuenta una serie de factores que no se producen en la conversación más íntima: ha de hablar en voz alta, adecuar los gestos y las miradas para captar la atención, organizar previamente el discurso, utilizar posiblemente un registro más formal que el que utilizaría en una interacción entre amigos, ir comprobando que la audiencia le sigue, etc.

Desde hace algún tiempo, los nuevos enfoques didácticos, al poner el énfasis en el papel activo del alumnado como sujeto de aprendizaje, señalan la importancia de promover interacciones en las que los aprendices sean los protagonistas principales. El profesorado pasa, así, a adoptar el papel de quien orienta, propone, guía, acompaña, y también observa, a partir de lo que hacen y de *lo que dicen* los alumnos, para así analizar los procesos cognitivos que configuran los diferentes estilos de aprendizaje. La observación y el análisis de esas "conversaciones" servirán para proceder de la forma más adecuada en la tarea docente.

Pero en ese ámbito social que es el aula se utiliza también la lengua en su modalidad oral con otros fines: regular y gestionar las actividades y manifestar aspectos más afectivos. A través de estos usos se ponen también de manifiesto las diversas "culturas" o "subculturas" presentes en ese contexto.

Tal como plantea Vion (1992), además de servir para la transmisión de la información, la elaboración del discurso supone:

- a) la construcción de formas de participación,
- b) la construcción del sentido local, contextualizado,
- c) la construcción de las relaciones sociales,

*"Siguiendo con la visión del aula como cultura, la única persona que se puede considerar auténticamente "nativa" es quien ejerce la tarea docente. El profesor o la profesora es la única persona realmente competente, en el sentido de que sabe cómo comportarse, cómo actuar, qué decir y cómo hay que decirlo. Los alumnos y las alumnas son, en un principio, una especie de pequeños emigrantes que van a tener que ir descubriendo todas las pautas de ese mundo nuevo"*

d) y la construcción de las identidades individuales.

Tener en cuenta esta multifuncionalidad del discurso oral, así como la posibilidad de adaptarse a las diferentes necesidades comunicativas de quienes lo usan, es algo que, sin duda, tiene que formar parte de la enseñanza de cualquier materia. El uso lingüístico tiene que dejar de considerarse como algo transparente, mero vehículo de la información, y convertirse en un objeto de reflexión por el papel tan fundamental que tiene en los aprendizajes.

### **La escritura**

Otro aspecto de un interés indudable es el análisis de las funciones y del papel que desempeña la escritura en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la manera como el habla y la escritura se articulan para los fines educativos. Apuntaremos aquí sólo algunos elementos que, a nuestro parecer, merecerían ser objeto de una reflexión y unos análisis detallados.

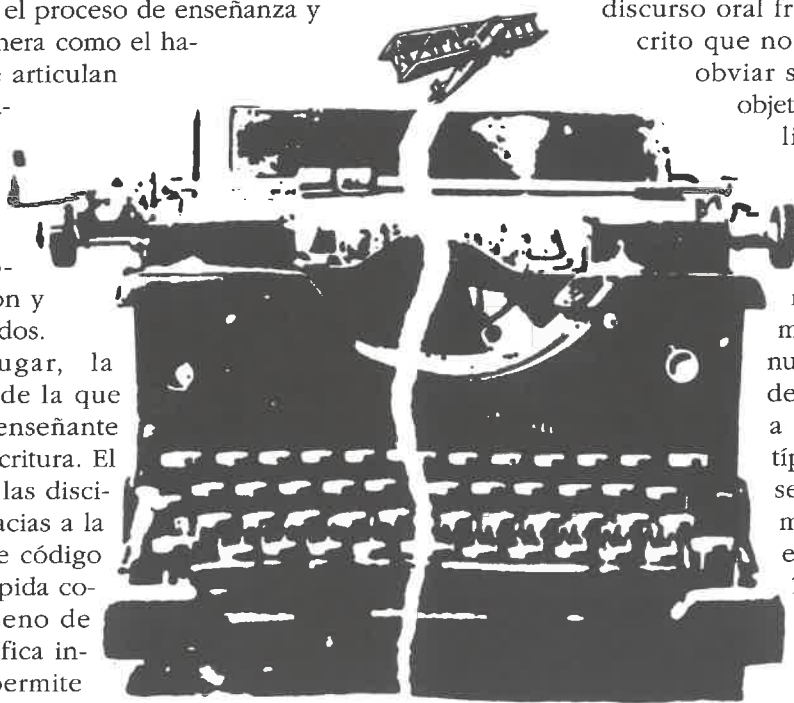
En primer lugar, la "fuente del saber" de la que se nutre cualquier enseñante está fijada por la escritura. El desarrollo de todas las disciplinas es posible gracias a la escritura ya que este código es la base de una rápida comunicación en el seno de la comunidad científica internacional y que permite la divulgación y la adaptación de los saberes para

que se conviertan en objeto de enseñanza y de aprendizaje en las escuelas. Ahora bien, en el aula se combinan las fuentes escritas (libros, apuntes, textos de consulta, etc.) con las explicaciones orales del profesor o de la profesora y con las interacciones orales a las que nos referíamos antes. Ocurre que, demasiado a menudo, entre los usos orales más o menos coloquiales y los escritos existe una distancia tal que resulta casi insalvable, sobre todo cuando, después de utilizar registros orales informales para la construcción del conocimiento en el aula, se piden a los aprendices textos escritos con un alto grado de precisión y elaboración. Muchos alumnos y profesores se frustran al ver que, después de grandes esfuerzos dedicados a consolidar los aprendizajes, éstos chocan con una barrera casi indestructible al encontrarse con las dificultades que supone la elaboración de un resumen, de un informe, de un comentario o de una crítica.

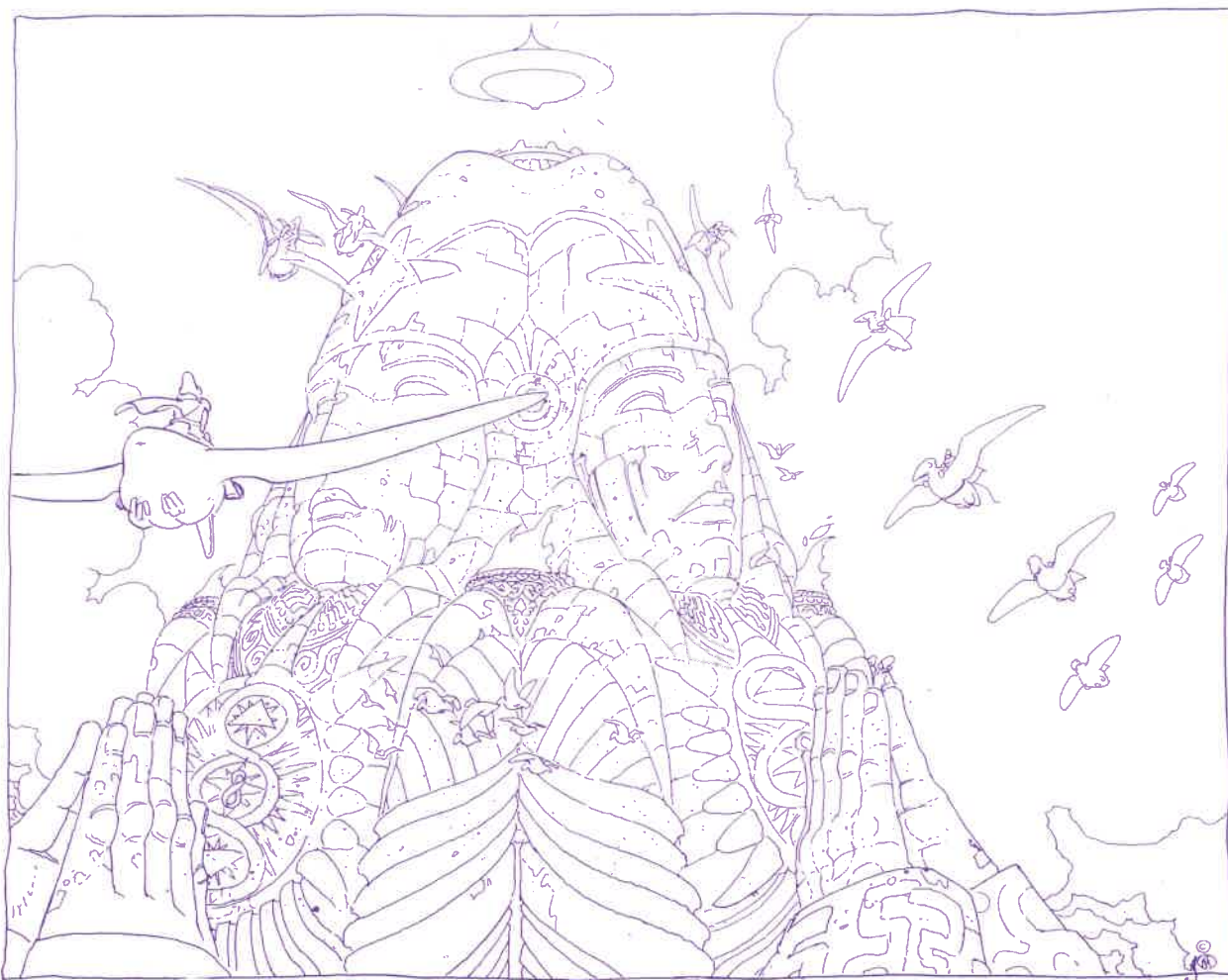
En segundo lugar -y como consecuencia de lo que acabamos de señalar-, es necesario reflexionar sobre las diferencias que existen entre el habla y la escritura, especialmente sobre las formas más prototípicas de cada una de estas dos modalidades: la conversación espontánea y la prosa expositiva. Estas diferencias tienen su origen en las características de producción y de procesamiento de una y otra modalidad, en las funciones sociales que cumplen el habla y la escritura y en las situaciones en que se producen uno y otro uso; todas estas variaciones

cristalizan en unas marcas específicas en la organización y en la estructura del discurso oral frente al discurso escrito que no sólo no se pueden obviar sino que exigen ser objeto de reflexión y análisis por parte del profesorado y del alumnado. De hecho, una gran parte de los problemas que encontramos en los escritos de nuestros estudiantes se deben, precisamente, a que aplican rasgos típicos del habla -por ser la modalidad que mejor conocen- a su escritura (Tusón, 1991b).

En tercer lugar, sería del todo conveniente que el profesorado conociera las caracterís-







ticas de los tipos de textos escritos que se utilizan más a menudo en su materia, ya que detenerse a observar con los alumnos los rasgos textuales de los escritos que han de leer y que han de elaborar reporta grandes satisfacciones. Está demostrado (Gagné, 1985) que conocer las características de organización de los diferentes tipos de textos que se leen permite identificarlos desde el principio, lo cual despierta unas expectativas sobre lo que vendrá después que facilitan enormemente su comprensión. Del mismo modo, saber qué se entiende por un resumen, por una clasificación, por un informe de laboratorio o por un comentario filosófico y qué tipo de léxico o de conectores son adecuados para cada uno de esos textos permitirá al aprendiz emprender la tarea de elaboración de un texto con una mayor seguridad.

En cuarto lugar, hemos de tener en cuenta que la escritura sigue siendo uno de los instrumentos privilegiados para que los alumnos muestren a los profesores lo que han aprendido. Los escritos elaborados con esa finalidad permiten a los profesores valorar de forma más reflexiva los avances de sus estudiantes; por lo tanto, la escritura forma parte del objeto de evaluación. Debemos, pues, preguntarnos hasta qué punto hemos proporcionado elementos para que nuestros alumnos tengan orientaciones su-

ficientemente claras no sólo sobre el contenido sobre el que esperamos que escriban sino también sobre cómo esperamos que esté elaborado, organizado, construido y presentado el texto escrito que les pedimos.

### La observación

Para terminar, quisiéramos dedicar algunas líneas al papel de la observación del discurso en el aula. Creemos haber demostrado a lo largo de este artículo que los usos lingüísticos son parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. En muchas ocasiones, lo que se llama "fracaso escolar" tiene sus causas en fallos de comunicación que pueden ser momentáneos o bien tener su origen en desajustes culturales entre alumnado y profesorado. Quienes enseñamos tenemos la obligación de reflexionar sobre estos aspectos. Ahora bien, esta reflexión, para ser fundamentada, tiene que basarse en datos sobre lo que "realmente" ocurre en el aula y no en imaginaciones o creencias.

La investigación-acción (van Lier, 1988) proporciona instrumentos adecuados para, llevar a cabo esta tarea de forma sencilla. Se parte de la idea de que la práctica docente puede mejorar sensiblemente y ser

más satisfactoria si se apoya en un tipo de reflexión ligada a la acción cotidiana. Se piensa, además, que los propios enseñantes pueden colaborar en esta tarea y deben ser los protagonistas. Puesto que participen de la vida de las aulas y ya están acostumbrados a observar y valorar lo que hacen sus estudiantes, con un poco más de esfuerzo y con la ayuda de algún compañero o compañera pueden llevar a cabo tareas de auto-observación y de análisis del discurso en el aula.

De hecho, cualquier docente está ya acostumbrado a observar y a analizar lo que hacen sus alumnos van Lier (1988), cualquier enseñante es ya un investigador en potencia. Sin embargo, para que esta observación y este análisis tengan un impacto real en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, hará falta dotarlos de una cierta estructuración que permita ayudar a precisar las preguntas que nos formulábamos al hablar del discurso en el aula, a hallar las respuestas y a proponer alternativas, secuencia ésta característica de la investigación-acción.

Podemos empezar planteándonos preguntas simples, como por ejemplo las siguientes:

1. ¿Quién habla?
2. ¿De qué habla?
3. ¿Qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar?
4. ¿Qué tipo de clima se crea en el aula?
5. ¿Qué lengua/s / dialecto/s / registro/s se utiliza/n?

(Adaptado de D. Allwright y K.M. Bailey, 1991)

También podemos plantearnos la observación sobre aspectos más o menos generales, pero que se materializan de forma muy concreta en las clases. Veamos unos ejemplos de temas y preguntas posibles:

| Tema               | Preguntas  |
|--------------------|--|
| Planificación      | <ul style="list-style-type: none"> <li>¿Sobre qué bases selecciono mis objetivos?</li> <li>¿Qué conocimientos previos doy por supuesto en mis alumnos cuando selecciono los contenidos?</li> </ul> |
| Puesta en práctica | ¿Qué relación hay entre la planificación que hago antes de   |

**“Quien enseña conoce, al menos parcialmente, las formas de hablar de quienes aprenden, pero quienes aprenden desconocen, a veces casi totalmente, las formas de hablar apropiadas en ese nuevo ámbito”**



MONTREAL 76

la clase y lo que realmente pasa en el aula?  
¿Qué hechos de los que ocurren en el aula modifican mi planificación?

Gestión de la clase ¿Algunos de mis alumnos son molestos?, ¿hay algún aspecto de mi comportamiento hacia ellos que provoque ese comportamiento?  
¿Qué aspectos del comportamiento de mis alumnos provocan mi reacción?  
¿Hasta qué punto soy eficaz organizando el trabajo del grupo?

Habla ¿Cuánto hablo en clase? ¿demasiado? ¿demasiado poco?  
¿Qué pasa cuando hablo más o menos de lo que es habitual en mí?  
¿Las explicaciones que doy a los alumnos son claras y útiles?  
¿Qué tipos de preguntas hago?  
¿Cómo y cuándo corrijo los errores? ¿Con qué efecto?  
¿Qué patrones típicos de interacción se dan entre los alumnos y yo?

(Adaptado de D. NUNAN, 1989)

La observación puede interesarse por la interacción propiamente dicha, o bien estar más centrada en el enseñante, en los grupos de aprendices, en los escritos que manejan, en los que elabora, en los momentos de resolución de tareas, etc. Una vez realizada una observación, conviene detectar los problemas, plantear mecanismos para resolverlos, poner en práctica ese recurso y volver a observar. El registro directo puede complementarse con otras técnicas como la transcripción de algún fragmento grabado, las notas, el diario de clase, el contraste entre nuestros puntos de vista y los de un compañero o una compañera, etc.

En otras ocasiones (Tusón, 1991a; Nussbaum, 1995), hemos señalado la importancia de la observación para el desarrollo eficaz del discurso en el aula, hemos apuntado algunos ejes y hemos aconsejado algunas técnicas e instrumentos, no vamos pues a insistir en ello. No obstante, quisiéramos hacer hincapié en el hecho de que no existe hoy por hoy, cualquiera que sea la disciplina, propuesta de renovación educativa que no contemple la observación y

estudio de las formas del discurso en el aula y que no intente implicar en el proceso a todos los participantes. Con ello se pretende contribuir a que los usos lingüísticos sean realmente instrumentos que permitan el acceso autónomo y crítico a los saberes que con ellos se expresan y construyen, y no menos instrumentos de transmisión, repetición y selección.

(\*) **Luci Nussbaum** es profesora en la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (teléfono de contacto: 93-542 23 17). **Amparo Tusón** es profesora en la Facultat de Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-581 17 33).

### Referencias bibliográficas

ALLWRIGHT, D. y K.M. BAILEY (1991): *Focus on Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.

ERICKSON, F. & G. MOHATT (1982): "Cultural organization and participant structures in two classrooms of Indian students", en G.D. Spindler, comp., *Doing the Ethnography of Schooling. Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

GAGNÉ, E.D. (1985): "Cómo enseñar a los estudiantes a leer textos científicos", en *La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Visor, 1991.

NUNAN, D. (1989): *Understanding Language Classrooms*. New York: Prentice Hall.

NUSSBAUM, L. (1991): "La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo", en *SIGNOS*, 4:36-47.

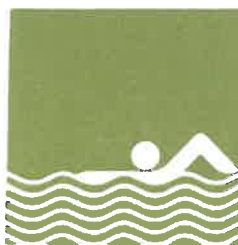
NUSSBAUM, L. (1995): "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa", en *Textos de didáctica de la lengua y la Literatura*, 3:33-41.

TUSÓN, A. (1991a): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 2.

TUSÓN, A. (1991b): "Las marcas de la oralidad en la escritura", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 3.

van LIER, L. (1988): *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

VION, R. (1992): *La communication verbale*. Paris: Hachette.



**"Los usos lingüísticos son parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje. En ocasiones, lo que se llama "fracaso escolar" tiene sus causas en fallos de comunicación en el aula. Quienes enseñamos tenemos la obligación de reflexionar sobre estos aspectos"**

**S  
O  
N  
G  
¡SUSCRÍBETE!  
S**