

Dialogicity and narrativity in pedagogical interaction in the classroom. A proposal for analysing teacher discourse in the teaching process / *Dialogicidad y narratividad en la interacción pedagógica del aula. Una propuesta para el análisis del discurso docente en el proceso de enseñanza*

Culture and Education: Cultura y Educación

2024, Vol. 36(1) 61–80

© The Author(s) 2024

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/11356405241235073

journals.sagepub.com/home/cyeVerónica Villarroel-Henríquez¹ and Christian Sebastián²

Abstract

Given that pedagogical activity is eminently discursive, this article seeks to provide conceptual elements that help to describe teachers' pedagogical discourse when teaching curricular contents. Working from the constructivist tradition and the cultural psychology approach, which uphold the social and cultural origin of human cognition, a discursive model is proposed that involves two dimensions: the dialogic-monologic and the narrative-paradigmatic. From the dialogic pole, teaching maintains the naturalness of a spontaneous conversation, intentionally including pedagogical elements that inquire into the students' comprehension of the information and promoting argumentation, participation and the extension of group discussion. From the narrative pole, teaching seeks to contextualize the thematic contents to help students to gain perspective and understand the course and intentionality of actions. Considering both perspectives of analysis, we propose a conceptual schema for studying the phenomenon of teaching in which we theoretically characterize the different types of pedagogical discourses that emerge when articulating these two dimensions. Finally, we point to future lines of research that could emerge from this proposal.

Keywords

teaching; narration; dialogue; discourse

¹Universidad San Sebastián, Concepción, Chile.²Pontificia Universidad Católica de ChileEnglish translation / *Traducción al inglés*: Mary Black

Corresponding author / Autor/a para correspondencia:

Verónica Villarroel-Henríquez, Facultad de Odontología y Ciencias de la Rehabilitación, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile.

Emails: veronica.villarroel@uss.cl

Resumen

Dado que la actividad pedagógica tiene un carácter eminentemente discursivo, este artículo busca entregar elementos conceptuales que ayuden a caracterizar el discurso pedagógico del profesor al momento de enseñar los contenidos curriculares. Desde la tradición constructivista y el enfoque de la psicología cultural, que defienden el origen social y cultural de la cognición humana, se propone un modelo discursivo que involucra dos dimensiones: la dialógica-monológica y la narrativa-paradigmática. Desde el polo dialógico, la enseñanza mantiene la naturalidad de una conversación espontánea, incluyendo intencionalmente elementos pedagógicos que permiten indagar sobre la comprensión que los estudiantes tienen del conocimiento, promoviendo la argumentación, participación y la extensión de la discusión grupal. Desde el narrativo, la enseñanza busca contextualizar los contenidos temáticos, facilitando que los alumnos tomen perspectivas, comprendan el curso de las acciones y su intencionalidad. Considerando ambas perspectivas de análisis, se propone un esquema conceptual para estudiar el fenómeno de la enseñanza, caracterizando teóricamente distintos tipos de discursos pedagógicos que surgen al articular ambas dimensiones. Finalmente, se indican líneas de investigación futura que podrían surgir de esta propuesta.

Palabras clave

enseñanza; narración; diálogo; discurso

Received 23 October 2017; Accepted 8 June 2022.

The cultural origin of human cognition has been upheld by different authors and from different vantage points (Bruner, 1991; Rogoff, 2003; Tomasello et al., 1993; Valsiner & Van der Veer, 2000; Vygotsky, 1931/1995; Wagoner & Brescó de Luna, 2018). In this article, we highlight the role of social interactions mediated by signs in the construction of the mind, where knowledge is primarily constructed in the interpsychological plane and later reconstructed in the intrapsychological plane (Larraín, 2017; Larraín & Haye, 2014; Vygotsky, 1979, 1934/1991, 1931/1995). From this perspective, social interaction would facilitate sharing common meanings as well as creating, enriching and developing our cognitive skills, which would comprise the matrix of individual thinking (Lantolf & Thorne, 2006; Zittoun et al., 2013).

Therefore, meaning depends not only on the existence of a signifier and signified but also a referent that enables the relationship between them to be determined (Haye & Torres-Sahli, 2017; Larraín & Haye, 2014; Peirce, 1894/1992; Singer, 1985). The referent is developed based on a social dialogue constructed along with others,

which sustains and supports the relationship between the signifier and signified, facilitating the full understanding of the message (Singer, 1980). Therefore, the signified, or meaning, emerges from our interaction with the social world and is an intersubjective creation (Haye & Torres-Sahli, 2017; Leitao, 2001; Valsiner & Van der Veer, 2000), given that the individual and the community cannot be either conceived or understood outside the linguistic and cognitive system (Peirce, 1894/1992). However, not all interactions among human beings are necessarily effective in terms of the production of meanings. To achieve this efficacy, each interaction must meet at least two requirements: *intersubjectivity* and *reciprocity*.

Intersubjectivity refers to a state of interpersonal and emotional communion resulting from joint attention to an object, which enables speakers to make inferences about the other's intentions, beliefs or feelings (Coelho & Figueiredo, 2003). This intersubjectivity is achieved when some aspect of reality becomes the focus of attention and is jointly attended to by the people involved in the interaction. Based on this state of 'reciprocal harmony with the other', perspectives

are negotiated and a shared framework of meaning emerges (Bakhtin, 1986; Rommetveit, 1992).

On the other hand, **reciprocity** refers to the dynamic of interaction among human beings. When two people interact, both tend to assume that the other is participating in an implicit dyadic contract. This involves respecting turn-taking and speaking according to what has previously been said. In other words, someone who actively listens tries to make sense of what they are hearing by adopting the speaker's perspective (Alexander, 2008; Dawes, 2010; Howe et al., 2019; Mercer, 2009; Mercer & Howe, 2012). Described in this fashion, reciprocity should always be present when engaging in dialogue with another (Rommetveit, 1985). However, sometimes it is not achieved and the speakers do not fulfil this implicit contract, such as when the speaker does not sufficiently take into account the expectations of those listening to them, or those who are listening are unable to adopt the speaker's perspective. When these failures in reciprocity occur, problems arise in comprehension (like confusion, misunderstanding and disagreement) and the possibility of dialogue breaks down (Wells & Mejía, 2006).

In the interaction between an adult and a child, in addition to intersubjectivity and reciprocity, a third element which should be considered in the analysis is added: the **cognitive asymmetry** present in the relationship. This cognitive asymmetry is due to the differences in the participants in terms of their experiences, knowledge and handling of concepts. Based on the communicative exchange between a child and an adult who are involved in an intersubjective and reciprocal yet cognitively asymmetrical relationship, a process of negotiating perspectives and nuancing of meanings is unleashed which helps the child to better understand what is being said (Tomasello et al., 1993). By virtue of this cognitive asymmetry, the child's development may be driven by the adult. When interacting with an adult, the child becomes involved in a situation where they are operating at a higher cognitive level. This takes place based on the actions of the adult, who somehow treats the child 'as if' they were operating at the same cognitive level, thus challenging

their initial development level (Vygotsky, 1979, 1931/1995).

Different studies in the neo-Vygotskian vein (cf., Howe et al., 2019; Rogoff, 2003) concur in showing that this type of interaction context tends to produce solid, stable learning. The benefits of asymmetry (on the cognitive plane) and symmetry (on the social-relational plane) can be explained by the fact that human beings develop cognitively through *mediated experiences*, where someone guides and elaborates our experience and gives it meaning, purpose and organization (Kozulin, 2002; Wertsch, 2007). In this way, in the adult-child relationship, the adult provides structure and support and builds bridges between what the child already knows and the new knowledge they need to learn, thus facilitating the gradual transfer of responsibility towards the child when solving a problem. The relationship between parents and children is a prototypical example of this type of interaction. When mothers and children interact to solve a problem, mothers create an affective context where they put themselves in the child's place, identifying their information and knowledge needs and giving them the assistance they need every step of the way (Rogoff, 2003).

A similar interaction is assumed to happen at school (Baquero, 2017). Through teacher-student interaction, depending on the academic content, the teacher and students may undertake an interpretative process in which they coordinate and share perspectives to reach mutual understanding (Mercer, 2013; Rex & Green, 2008; Van Compernelle & Williams, 2012). To do so, the dialogue between teacher and students requires particular instructional features that enable the teacher to get an idea of the meaning that the students have and the relationships they have forged among school concepts. The teacher needs to inquire into students' prior learning in order to present new concepts at the appropriate degree of difficulty and provide the level of support the students need to learn and thus work more autonomously in the future (Larraín, 2017; Maloch, 2002; Wells, 2007).

There are two theoretical traditions which have researched the characteristics of interaction in adult-child relationships: the dialogic

perspective (Guzmán & Larraín, 2021; Howe et al., 2019; Larraín, 2017; Mercer, 2009; Rex & Green, 2008; Tharp & Gallimore, 1991; Tharp & Yamauchi, 1994; Wells, 2006) and the narrative perspective (Martin, 2000; Rosemberg & Borzone, 2001; Stein et al., 2020). The dialogic perspective has become more widespread in educational research with studies of pedagogical communicative exchanges between the teacher and students during the teaching–learning process (Mehan, 1998; Mercer, 2008; Van Compernelle & Williams, 2012). The narrative tradition emerged from studying narrativity in communicative exchange processes between mothers and children (Bruner, 2002; Nelson, 1996) and was later shifted to the field of education in an effort to assess its impact on student learning (Carretero & Castorina, 2010; Klecan-Aker & Gill, 2005; Mehta et al., 2005; Menti & Rosemberg, 2016; Stein et al., 2020).

In this article, we uphold the thesis that the narrative tradition may significantly enrich and complement the dialogic. The integration of both of them enables us to better characterize the pedagogical discourse that includes both the exposition of contents and the communicative exchange between the teacher and their students. To uphold this thesis, we shall first present a summary of each of the two research traditions mentioned above and then propose a model that integrates them in a two-dimensional system. We shall illustrate the four categories stemming from this system through examples of interactions at school adapted to fit each classification. We shall argue that the two-dimensional characterization of the teacher–student interaction allows for a more precise and nuanced understanding of the phenomena inherent to the teaching–learning relationship. Finally, we shall list future applied research and interventions which are possible thanks to this model based on cultural psychology.

The dialogic perspective of teacher discourse in the pedagogical interaction

The teaching practice known as *instructional dialogue*¹ appears to be a simple discussion conducted

between a teacher and a group of students about an idea or concept. However, it stands out because there is a coherent focus and high level of participation in which ideas and thoughts are explored with conceptual depth (Tharp & Gallimore, 1991). The goal is to resemble a real discussion that retains the properties of a conversation while being educational in nature. That is, it retains the naturalness of spontaneous language but intentionally includes pedagogical elements like reinforcing different ideas, promoting student participation and extending group discussion (Dawes, 2008; Tharp & Gallimore, 1991; Tharp & Yamauchi, 1994; Van Compernelle & Williams, 2012).

In this way, the construction of knowledge in the classroom is favoured by interactions between the teacher and their students which maintain the spirit of a conversation. It is a conversation aloud between the teacher and students and a silent conversation inside each student and teacher (Larraín, 2017; Mercer & Howe, 2012). That is, not only does it lead to the joint construction of knowledge, but both the teacher and their students also transform their previous knowledge and level of understanding through that interaction (Koike, 2003). This dialogic conversation is characterized by being a shared inquiry, that is, the coordinated action of fluidly responding to and interacting with ideas, opinions, memories and emotions. For this reason, understanding is always evolutionary and stems from the dialogic event itself (Howe, 2021; Valsiner & Van der Veer, 2000).

Listening and participating in the teacher's dialogic discourse has positive consequences for students. It creates an opportunity for students' conceptual and linguistic development (Davin, 2013). Teachers stimulate the advent of new thoughts in students and invite them to think and criticize themselves by getting them involved in interactions that promote analysis, reflection and critical thinking (Tharp & Yamauchi, 1994; Van Compernelle & Williams, 2012). By being able to talk about a given content, they make it theirs, appropriating it not only mechanically but also in an integrated, meaningful way. They thus learn and develop thinking skills (Morrone et al., 2004; Van Compernelle & Williams, 2012).

Tharp and Gallimore (1991) studied dialogue in educational situations, particularly verbal interactions between teacher and students, and distinguished instructional conversation from monologic interaction. The latter is characterized as a series of dispersed questions by the teacher that require a convergent, factual response from students, where the 'question' form prompts the student to recite the contents.

These forms of interaction can be interpreted as poles along a continuum which we suggest calling the **dialogic-monologic dimension**. In the **dialogic pole** of that dimension, we suggest situating the actions of teachers who verbally interact with students while teaching to foster their participation and discussion of the content. Pedagogical dialogue predominates in these teachers' discourse. The teacher uses different techniques that serve as scaffolding, such as by relating new information to what students already know, repeating or paraphrasing students' discourse, revisiting students' comments to summarize them and promoting a group story. Furthermore, they comment on and discuss students' arguments, maintaining an interactive conversation with them and asking open-ended questions that elicit reflection.

In contrast, the teacher's discourse is considered close to the **monologic pole** when their instructional discourse is expository instead of being a true conversation with students. The teacher delivers the content in an organized fashion without asking the students to participate or inquiring into their doubts or prior concepts. If they do ask questions, they are characterized by eliciting short, closed answers and fostering students' recitation of information.

The narrative perspective of teacher discourse in the pedagogical interaction

The second tradition that studies adult-child interaction is the narrative perspective, which has been addressed less than dialogicity in the field of education. From this perspective, narration is considered one of the most powerful and

common forms of human interaction, because it is the format in which humans organize information and think about the world (Nelson, 1996). Narration is a form of communication whose purpose is to recount a succession of deeds done by one or several characters in a given time and space. It is a temporally described discourse that shows causal relationships through episodes that are meaningful and contextualized (Bruner, 2002). Its grammar of common sense captures essential distinctions like who did what to whom, for what purpose, with what result, in what situation, in what temporal succession and with what means. This discursive style allows people to gain perspective and understand people's actions and intentionality (Bruner, 1991, 1998).

Given that narrative discourse is a means of communication that facilitates the construction of meanings, it can be used in the academic arena due to the learning benefits it provides (Stein et al., 2020). For example, it has been found that children understand logical propositions better when they are part of a story than when taught these contents out of context (Bruner, 1998). When students describe their good teachers as passionate 'storytellers', this means that they use stories or tales as an effective pedagogical strategy (Rex et al., 2002). Narrative teachers provide examples, enact, use anecdotes and humour and tell personal stories that help students to understand and become interested in academic topics (Borzone & Rosemberg, 1994; Martin, 2000; Rosemberg & Borzone, 2001).

Listening and participating in the teacher's narrative discourse has positive consequences for students. On the one hand, they develop their narrative capacity by learning how to understand and tell stories (Kaderavek & Sulzby, 2000), which has positive results in terms of children's language comprehension, cognitive capacity (Klecan-Aker & Gill, 2005) and breadth of discursive repertoire. On the other hand, it approximates the children to literacy and improves their school performance (Mehta et al., 2005), as they become more competent readers and writers (Fang, 2000). It has been found that children recall more information when they receive it in

narrative compared to logical format (Nelson, 1993; Tessler & Nelson, 1994).

Following what Bruner (1998, 2002) has posited, we propose a second dimension that covers this aspect of teacher interaction, which we call the **narrative-paradigmatic dimension**.² Instructional discourse is considered close to the **narrative pole** when a series of deeds done by certain characters are recounted using predominantly descriptive language which reports on the thoughts and feelings of the characters and identifies the range of possibilities that exist in the story's plot and denouement. The narration is organized temporally, shows causal relations via episodes that are meaningful, contextualizes the deeds or thematic contents and helps students to see the world from the perspective of the narrator telling it and to distinguish it from their own viewpoint of seeing it as a spectator. This discourse allows students to gain perspective and understand the course of actions and people's intentionality (Nelson, 1993; Tessler & Nelson, 1994).

In contrast, instructional discourse is considered close to the **paradigmatic pole** when it is timeless, lacking in context and historicity. It presents a series of arguments in an abstract way unrelated to students' experience but in a logical order stemming directly from theory. Its language is coherent, rational and free of contradictions. The teacher seeks objectivity, stressing the justification of their arguments; each principle or axiom put forth is duly grounded.

Dialogicity and narrativity as orthogonal dimensions of teacher discourse in pedagogical interactions

In accordance with the above, it is coherent to hypothesize that student learning will be greater if the teacher's discourse is highly dialogic and narrative. A highly dialogic teacher would promote the students' appropriation of a more active, reflective and elaborate learning (Tharp & Gallimore, 1991; Tharp & Yamauchi, 1994; Van Compernelle & Williams, 2012), while a highly narrative teacher would foster better recall and

recount of the content (Mehta et al., 2005; Nelson, 1993; Tessler & Nelson, 1994).

However, we should inquire more deeply into the relationship that may exist between these two dimensions: dialogicity and negativity. We claim that it is possible to describe instructional practice in terms of both dimensions at the same time, creating a map in which four possible types of instructional discourses can be recognized: (1) dialogic and narrative; (2) dialogic and paradigmatic; (3) monologic and narrative; and (4) monologic and paradigmatic. Table 1 presents examples of these four types of discourses in a communicative interaction between teacher and student when teaching curricular content.

Based on this conceptual schema, we hypothesize that each of these types of teacher discourse influences the type of interaction that the teacher establishes with students and their consequent learning. Thus, a *dialogic and narrative* educational discourse is characterized by a fluid dialogue between the teacher and students and high student participation through questions and comments that keep the discussion going. The teacher stimulates and extends the students' discursive production by inquiring into their understanding of the subjects being discussed, giving examples, anecdotes and stories that contextualize the content, and facilitating its comprehension and application, as illustrated in Table 1. Another example of the link between the dialogic and narrative poles is the discursive story present in a puppet show or play. In these situations, the characters engage in dialogue to share their viewpoints and are presented within a context. The story is interactive, and the characters participate to create the narration.

A *dialogic and paradigmatic* discourse maintains the same dialogic properties. It is an ongoing conversation from the teacher to the students on the topic being studied, but the dialogue differs because it follows a logical order, seeking evidence from students to affirm the arguments and/or question the theory. It does not inquire into the dramatic, contextual or subjective aspects of the content being taught, as illustrated in the example in Table 1. This type of discourse can be

Table 1. Examples of pedagogical discourses in the classroom according to the two-dimensionality model.

Dialogic and Narrative	Dialogic and Paradigmatic
T: The story of the discovery of America is the best of all. We all know the main character. . . a young, 26-year-old Italian man, a bold dreamer. Who am I talking about? S1: Columbus? T: Ah! Right! His name was Christopher Columbus. Columbus was a very brave young man. Imagine the risks Columbus took! Sailing more than 4,000 kilometres, when at that time they were only able to sail fewer than 1,000 and thought that the Earth was flat. S3: So did people think that he would die when he reached the end? T: That's right! They thought it was like this table; it began here and ended on this edge, the furthest one, which they saw as the horizon. So they thought if he got that far, the world ended and they'd fall into space. S2: He was really brave! T: Why do you think he was brave? S2: Because he took the risk of crossing the ocean and wasn't afraid. S3: And he did it by himself. . . T: By himself? Do you think he would have been able to make that journey by himself? Let's think about how he would have to prepare for this journey. . . for example, he had to think about the route and keep looking at the map to avoid getting off course. . . S4: You have to cook to have food. T: Sleep. S6: Put coal on the boat. T: That's right! Could Columbus have sailed the boat by himself, checked the coal and the route, looked at the map, cooked and slept all at the same time?	T: This discovery joined two worlds: Europe and the New World, which was later called America. This feat was done by Christopher Columbus, a Genoese. Where was Columbus from? S1: Europe? S2: Spain? T: Let's see. He was from Europe, but Italy. That was his home country. Columbus's idea was that the Earth was round. Columbus's theory was an innovation at that time. What do I mean when I say 'innovation'? SS: . . . T: For example, if I say that a microwave is an innovation compared to a traditional oven, what does it mean? S4: That it's more modern, newer. . . T: That's right, somehow Columbus's ideas were new and different to those of the people around him. He was more modern. So, how did he make this idea happen? Who might he have asked for money? S5: Businessmen. T: Hmm. . . you could say that the top businessmen at that time were the king and queen. . . and Columbus approached the queen and the monks. . .
Monologic and Narrative	Monologic and Paradigmatic
T: The story of the discovery of America is the best of all. We all know about the main character or have heard about him. . . a brave 26-year-old Italian man born in Genoa, but who went to live in Portugal after he got married. His name was Christopher Columbus. Columbus was a bit of a dreamer and very brave. That didn't mean that he wasn't studious and responsible, because he was. When he had an idea, he studied it in depth and then looked for a way to implement it. We could say he was a potential scientist. He had the idea that the Earth was round, even though everyone around him thought that it was flat. Columbus disagreed. Everyone thought he was mad; they harassed him in the streets and laughed at him. But Columbus held his course, no doubt with lots of strength and pain because people didn't believe him. To test his idea, he thought about sailing towards the horizon until he found new lands to debunk the idea that the Earth ended. His proposal was to sail more than 4,000 kilometres, when at that time they only tended to sail around 1,000. It was clearly a risk. . . a big risk. Columbus felt afraid, but that didn't stop him from carrying on with his plan and getting people excited to join him. He told them that he was expecting to find new lands filled with unimaginable riches. . . He tried to raise money to bring his idea to fruition, so he went to the king and queen, but they refused to help him, and ultimately only a few monks helped him. Equipped with only his hope and his conviction, and after convincing others, he set sail on his journey. . .	T: This discovery joined two worlds: Europe and the New World, which was later called America. Christopher Columbus thought that the Earth was round and wanted to check it by finding a new continent. The other people thought that the Earth was flat. Columbus drew up a travel route and everything it required. Once he had analysed it, he sought the resources he needed. He went to the king and queen and the monks, and the latter helped him out financially.

seen in debates among presidential candidates or lawyers at a trial, for example. In these discourses, the participants present their arguments with a certain logic, appealing to the objective and technical aspects. They have to argue, counterargue, debunk and defend their positions according to their rivals' responses, which means that they must be responding moment by moment according to the course of the dialogue.

A *monologic and narrative* discourse is represented by teacher talk without (much) interaction with the students. The teacher's discourse is rich in storytelling, with the understanding that it is based on stories, tales and anecdotes that render the knowledge pertinent and accessible to students. These stories would serve as a context and bridge for interpreting something new. Along with the example in Table 1 from a school situation, this type of discourse could be illustrated by a journalist's story about a geopolitical crisis somewhere in the world. In this discourse, the journalist would tell a story which has characters, a plot and a context, where there are different positions, while noting emotions and subjectivities. The journalist would not judge them or try to tell an objective 'truth' but instead would try to report on all the angles of the issue.

Finally, a *monologic and paradigmatic* teacher discourse is related to a non-interactive discourse which follows a logical order, presenting information and data on the topic being studied. This is the typical professor's lecture, as seen in Table 1. Another way of understanding this type of discourse is to imagine a doctor explaining the state of public health during a pandemic on the television. The doctor's discourse would be framed within the medical model, a scientific explanation which is supposedly objective and based on logic, with invariable causes and consequences of the disease.

Final comments

In this theoretical article, we have proposed a model that brings together two traditions which analyse the discourse that teachers use in their teaching practice in a complementary fashion,

namely dialogic and narrative, under the assumption that pedagogical discourses can be advantageously analysed articulating both gazes. Based on this two-dimensional proposal, we have developed a description of four types of teacher discourse. This description enriches the way pedagogical discourse can be analysed and provides potential clues for research and intervention.

Regarding research, this schema of four types of pedagogical discourse must first be validated by empirical studies. Secondly, if these four types of discourse are indeed recognizable, it is legitimate to ask which of them is the most frequent in pedagogical practice and more specifically what conditions prompt their appearance. In this sense, it is reasonable to think that there are both dispositional and curricular factors, as well as situational-contextual factors that affect the frequency with which the different types of pedagogical discourse described above are used. On the other hand, it is conceptually relevant to ask how these forms of discourse are learned and developed in teachers. Is it a unique, unitary process? Or, revisiting the Vygotskian approach to development, is it possible that these four forms of discourse are constructed by restructuring previous psychological processes mediated by specific discourses, which would operate as the precursors of these more advanced, complex and dynamic forms of teacher discourse? In that sense, could we posit a kind of development of discursive thinking among teachers that would gradually lead to the diversification of the types of teacher discourse we have theoretically proposed here?

From the methodological standpoint, if this proposal implies something more than a mere juxtaposition of perspectives and traditions, then a review of data collection and analysis strategies is needed. Are there specific characteristics of each of the four forms of teacher discourse that go beyond the properties that enable them to be classified on either pole of the dimensions originally proposed in the literature? How would we be able to discern these specific characteristics?

On the other hand, more closely tied to the sphere of educational intervention, thanks to this conceptual proposal it is possible to question the

potential differences between the learning promoted by each of these types of teacher discourse. Might some of them more effectively promote better, deeper or more extensive learning? Do these differences in learning take place in all domains of school knowledge or only in some of them? Are there interaction effects between the types of teacher discourse and the domains of knowledge? May there be interaction effects with other relevant variables in human learning processes, such as the students' knowledge trajectory, the students' composition by age and gender or their previous knowledge in different subjects?

The answers to these questions also open up possibilities to promote the use of different types of pedagogical discourse according to the specific learning objectives. Likewise, they would offer tools to guide teacher training so teachers can guide their own discourse towards one of the four types proposed depending on the learning objectives they are seeking. In this way, teacher training would be challenged to develop integrated thinking (Kallio, 2011, 2020) in which the objective is not for the teacher to develop a single teaching style but to appropriate a range of possible discourses and be capable of voluntarily deciding which they are going to use in each area

of their work using conscious criteria. The usefulness of the conceptualization proposed in this article comes precisely in this sphere: to promote better learning among the students that attend our schools. Future research will enable this potential usefulness to be evaluated.

Notes

1. The concept of instructional dialogue is used here in the sense proposed by Tharp and Gallimore (1991), that is, in reference to the teaching practice of teachers in educational contexts. It should not be viewed as an allusion to currents that assign a restricted meaning to the term 'instruction' to refer to forms of teaching that stress the teacher providing instructions, nor to a behaviourist or neo-behaviourist model of teaching, as has been associated with the instructional design current, for example.
2. Here we revisit Bruner's (1998) original proposal, in which the distinction between paradigmatic thinking and narrative thinking is not presented to show contrasting modes of mental functioning which the subject alternates between in everyday life. To the contrary, Bruner (*op. cit.*) proposes this distinction as a non-dualistic duality (Castorina & Baquero, 2005) which characterizes psychological operating at all times.

Dialogicidad y narratividad en la interacción pedagógica del aula. Una propuesta para el análisis del discurso docente en el proceso de enseñanza

El origen cultural de la cognición humana ha sido defendido desde distintos autores y puntos de vista (Bruner, 1991; Rogoff, 2003; Tomasello et al., 1993; Valsiner & Van der Veer, 2000; Vygotski, 1931/1995; Wagoner & Brescó de Luna, 2018). En este artículo, ponemos en relieve el rol de las interacciones sociales mediadas por signos en la construcción de la mente, donde el conocimiento se construye primeramente en un plano intersubjetivo, para luego ser reconstruido en el plano intrapsíquico (Larraín, 2017; Larraín & Haye, 2014; Vygotski, 1979, 1934/1991, 1931/1995). Desde esta visión, la interacción social facilitaría compartir significados en común, como también crear, enriquecer y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, las cuales constituirían la matriz del pensamiento individual (Lantolf & Thorne, 2006; Zittoun et al., 2013).

El significado, por lo tanto, no solo depende de la existencia de un significante y su significado, sino de un referente que permite establecer la relación entre ellos (Haye & Torres-Sahli, 2017; Larraín & Haye, 2014; Peirce, 1894/1992; Singer, 1985). El referente se desarrolla a partir de un diálogo social, construido junto a otros, que sostiene y apoya la relación entre significante y significado, facilitando la comprensión plena del mensaje (Singer, 1980). El significado, entonces, surge de nuestra interacción con el mundo social, siendo una creación intersubjetiva (Haye & Torres-Sahli, 2017; Leitao, 2001; Valsiner & Van der Veer, 2000), ya que el individuo y la comunidad no pueden concebirse ni entenderse al margen del sistema lingüístico y cognitivo (Peirce, 1894/1992). Sin embargo, no toda interacción entre seres humanos es necesariamente eficaz en términos de producción de significados. Para alcanzar dicha eficacia, se requiere que cada interacción cumpla con al menos dos características: **intersubjetividad** y **reciprocidad**.

La **intersubjetividad** se refiere a un estado de comunión interpersonal y emocional producto de

la atención conjunta sobre un objeto, que permite a los hablantes hacer inferencias sobre las intenciones, creencias o sentimientos del otro (Coelho & Figueiredo, 2003). Esta intersubjetividad es lograda cuando algún aspecto de la realidad es puesto en el foco de la atención y es atendido conjuntamente por las personas implicadas en la interacción. A partir de este estado de 'sintonía recíproca con el otro' se negocian perspectivas y emerge un marco de sentido que es compartido (Bakhtin, 1986; Rommetveit, 1992).

Por otra parte, la **reciprocidad** se refiere a la dinámica de la interacción entre seres humanos. Cuando dos personas interactúan, ambas tienden a asumir que el otro participa en un contrato diádico implícito. Esto involucra respetar los turnos de habla e intervenir en función de lo que el hablante previamente ha dicho. En otras palabras, quien activamente escucha intenta dar sentido a lo que está escuchando, adoptando la perspectiva del hablante (Alexander, 2008; Dawes, 2010; Howe et al., 2019; Mercer, 2009; Mercer & Howe, 2012). La reciprocidad, así descrita, siempre debería estar presente al dialogar con otro (Rommetveit, 1985). Sin embargo, en ocasiones no se logra y los hablantes no cumplen con este contrato implícito. Por ejemplo, cuando el hablante no toma suficientemente en cuenta las expectativas de quienes lo escuchan, y los que escuchan, no son capaces de adoptar la perspectiva del hablante. Cuando estas fallas en la reciprocidad ocurren, aparecen problemas en la comprensión (como confusiones, malentendidos y desacuerdos) y se quiebra la posibilidad de diálogo (Wells & Mejía, 2006).

En la interacción entre un adulto y un niño, además de la intersubjetividad y reciprocidad, se agrega un tercer elemento que debe ser considerado en el análisis: la **asimetría cognitiva** presente en la relación. Esta asimetría cognitiva se debe a las diferencias de los participantes, a nivel de experiencias, conocimiento y manejo conceptual. A partir

del intercambio comunicativo entre un niño y un adulto, implicados en una relación intersubjetiva y recíproca pero asimétrica cognitivamente, se desencadena un proceso de negociación de perspectivas y de matización de los significados que favorecen una mejor comprensión de lo tratado por parte del niño (Tomasello et al., 1993). En virtud de esta asimetría cognitiva, el niño puede ser impulsado en su desarrollo por el adulto. Al interactuar con un adulto, el niño se ve envuelto en una situación donde opera en un nivel cognitivo más elevado. Esto se produciría en virtud del actuar del adulto quien, en cierta medida, trata al niño 'como si' éste estuviera operando en el mismo nivel cognitivo que él, desafiando su nivel de desarrollo inicial (Vygotski, 1979, 1931/1995).

Diversas investigaciones de la corriente neovygotskiana (cf. Howe et al., 2019; Rogoff, 2003), convergen en mostrar que este tipo de contextos de interacción tienden a producir aprendizajes sólidos y estables. Los beneficios de la asimetría (en el plano cognitivo) y la simetría (en el plano socio/relacional), pueden ser explicados porque los seres humanos se desarrollan cognitivamente a través de *experiencias mediadas*, donde alguien guía y elabora nuestra experiencia, dándole sentido, finalidad y organización (Kozulin, 2002; Wertsch, 2007). De este modo, en la relación adulto-niño, el adulto entrega estructuración y apoyo, establece puentes entre lo que el niño ya sabe y los nuevos saberes que necesitan ser aprendidos, facilitando la progresiva transferencia de la responsabilidad hacia el propio niño en la resolución de un problema. La relación entre madres/padres e hijos es un ejemplo prototípico de este tipo de interacción. Cuando madres e hijos interactúan en la resolución de un problema, las madres crean un contexto afectivo donde se ponen en el lugar del niño, identificando sus necesidades de información y conocimiento, y entregando paso a paso las ayudas requeridas (Rogoff, 2003).

Una interacción análoga es la que se espera ocurra en el ámbito escolar (Baquero, 2017). A través de la interacción profesor-alumno, en función de algún contenido académico, el docente y los estudiantes pueden llevar a cabo un proceso

interpretativo, donde coordinan y comparten perspectivas, logrando así una comprensión mutua (Mercer, 2013; Rex & Green, 2008; Van Compernelle & Williams, 2012). Para ello, el diálogo que se establece entre el profesor y los alumnos requiere de características instruccionales particulares que permitan al profesor hacerse una idea del significado que los alumnos tienen y las relaciones que han establecido entre conceptos escolares. El profesor necesita indagar en los aprendizajes previos de los alumnos para presentar los nuevos conceptos en el grado de dificultad apropiado, entregando el nivel de apoyo necesario para que el alumno aprenda y así trabajar más autónomamente en el futuro (Larraín, 2017; Maloch, 2002; Wells, 2007).

Existen dos tradiciones teóricas que han investigado las características de la interacción en relaciones adulto-niño: la *perspectiva dialógica* (Guzmán & Larraín, 2021; Howe et al., 2019; Larraín, 2017; Mercer, 2009; Rex & Green, 2008; Tharp & Gallimore, 1991; Tharp & Yamauchi, 1994; Wells, 2006) y la *perspectiva narrativa* (Martín, 2000; Rosemberg & Borzone, 2001; Stein et al., 2020). El enfoque dialógico ha tenido mayor difusión en la investigación educativa, estudiando el intercambio comunicativo pedagógico entre el profesor y los alumnos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Mehan, 1998; Mercer, 2008; Van Compernelle & Williams, 2012). La tradición narrativa surgió del estudio de la *narratividad* en los procesos de intercambio comunicativo entre madres e hijos (Bruner, 2002; Nelson, 1996) y luego se trasladó al ámbito educativo buscando evaluar su impacto en el aprendizaje de los estudiantes (Carretero & Castorina, 2010; Klecan-Aker & Gill, 2005; Mehta et al., 2005; Menti & Rosemberg, 2016; Stein et al., 2020).

En el presente artículo sostenemos la tesis que la tradición narrativa puede enriquecer y complementar significativamente a la dialógica. La integración de ambas permite caracterizar mejor el discurso pedagógico que incluye tanto la exposición de contenidos, como también, el intercambio comunicativo entre el profesor y sus alumnos. Para sostener dicha tesis, presentaremos primero una síntesis de cada una de las dos tradiciones de

investigación antes mencionadas. Luego, proponemos un modelo que las integra en un sistema bidimensional. Ilustraremos las cuatro categorías que se derivan de éste, a través de ejemplos de interacciones en contexto escolar, adaptadas para responder a cada clasificación. Argumentaremos que la caracterización bidimensional de la interacción profesor-alumno permite una comprensión más precisa y matizada de los fenómenos propios a la relación de enseñanza-aprendizaje. Enunciaremos, finalmente, las proyecciones de investigación aplicada e intervención que se abren gracias a este modelo basado en la psicología cultural.

La perspectiva dialógica del discurso docente en la interacción pedagógica

La práctica de enseñanza denominada *diálogo instruccional*¹ pareciera ser una simple discusión, conducida entre un profesor y un grupo de estudiantes, acerca de una idea o concepto. Sin embargo, se distingue porque hay un foco coherente y alto nivel de participación, explorándose ideas y pensamientos con profundidad conceptual (Tharp & Gallimore, 1991). El objetivo es acercarse a una discusión real, donde si bien se intenta mantener el carácter educativo, se rescata su propiedad conversacional. Es decir, se mantiene la naturalidad del lenguaje espontáneo, pero se incluyen elementos pedagógicos de manera intencional como, por ejemplo, el refuerzo de distintas ideas, la promoción de la participación de los alumnos y la extensión de la discusión grupal (Dawes, 2008; Tharp & Gallimore, 1991; Tharp & Yamauchi, 1994; Van Compernelle & Williams, 2012).

De esta forma, la construcción de conocimiento en el aula se ve favorecida por interacciones entre el profesor y sus alumnos que mantienen el espíritu de una conversación. Una conversación en voz alta entre el profesor y el alumno, y una conversación silenciosa en el fuero interno del alumno y del profesor (Larraín, 2017; Mercer & Howe, 2012). Es decir, no sólo se produce una construcción conjunta del conocimiento, sino

que también tanto el profesor como los alumnos transforman sus conocimientos previos y su nivel de comprensión a partir de dicha interacción (Koike, 2003). Esta conversación dialógica se caracteriza por ser una indagación compartida, es decir, la acción coordinada de estar respondiendo, de un modo fluido, e interactuando con ideas, opiniones, recuerdos y emociones. Por esto, la comprensión es siempre evolutiva y deriva del evento dialógico mismo (Howe, 2021; Valsiner & Van der Veer, 2000).

Escuchar y participar del discurso dialógico del profesor tiene consecuencias positivas para los estudiantes. Permite crear una oportunidad para el desarrollo conceptual y lingüístico de los alumnos (Davin, 2013). Los profesores estimulan en los estudiantes el nacimiento de nuevos pensamientos; los invitan a pensar y criticarse a ellos mismos, involucrándose en interacciones que promuevan el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico (Tharp & Yamauchi, 1994; Van Compernelle & Williams, 2012). Al poder hablar acerca de un contenido, van haciéndolo suyo, apropiándose no mecánicamente sino de manera integrada y significativa. De esta manera, aprenden y desarrollan habilidades de pensamiento (Morrone et al., 2004; Van Compernelle & Williams, 2012).

Tharp y Gallimore (1991) estudiaron el diálogo en la situación educativa, particularmente la interacción verbal profesor y alumnos, distinguiendo la conversación instruccional de la interacción monológica. Esta última es caracterizada como una serie de preguntas dispersas del profesor que requieren de la respuesta convergente y fáctica del alumno, donde la forma de ‘preguntar’ genera una recitación de contenidos en el alumno.

Dichas formas de interacción pueden ser interpretadas como polos dentro de un continuo que, proponemos denominar **dimensión dialógica-monológica**. En el **polo dialógico** de dicha dimensión, proponemos situar las acciones de los docentes que al momento de enseñar interactúan verbalmente con los alumnos, favoreciendo la participación de ellos y la discusión del contenido. En el discurso de estos profesores predomina el diálogo pedagógico. El docente ocupa

distintas técnicas que cumplen un papel de andamiaje como, por ejemplo, relacionar la nueva información con lo que los alumnos ya conocen, repetir o parafrasear el discurso de los estudiantes, retomar los comentarios de los alumnos para hacer una síntesis de ellos, promoviendo el relato grupal. Además, comentan y discuten los argumentos de los estudiantes, manteniendo una conversación interactiva con ellos, haciendo preguntas abiertas que eliciten la reflexión.

En cambio, se considerará que el discurso docente está cercano al **polo monológico** cuando su discurso instruccional es expositivo y no constituye una auténtica conversación con los alumnos. El profesor entrega el contenido de manera estructurada, sin solicitar la participación de los estudiantes ni indagar sobre sus dudas o conceptos previos. En el caso que realice preguntas, éstas se caracterizan por gatillar una respuesta corta y cerrada, y favorecer la recitación de información en los alumnos.

La perspectiva narrativa del discurso docente en la interacción pedagógica

La segunda tradición que estudia la interacción adulto-niño es la perspectiva narrativa; menos abordada que la dialogicidad en el ámbito pedagógico. Desde esta visión, la narración es considerada una de las formas más poderosas y frecuentes de la comunicación humana, ya que es el formato en que el ser humano organiza la información y piensa acerca del mundo (Nelson, 1996). La narración es una forma de comunicación cuyo propósito es el relatar una sucesión de hechos, cumplidos por uno o varios personajes en un tiempo y espacio determinado. Es un discurso temporalmente descrito, que presenta relaciones causales a través de episodios que son significativos y contextualizados (Bruner, 2002). Su gramática de sentido común capta distinciones esenciales como: quién hizo qué a quién, con qué objetivo, con qué resultado, en qué situación, en qué sucesión temporal y con qué medios. Este estilo discursivo, permite tomar perspectivas,

entender las acciones e intencionalidad de las personas (Bruner, 1991, 1998).

Como el discurso narrativo es un medio de comunicación que facilita la construcción de significados, puede ser utilizado en el ámbito académico por los beneficios que proporciona en términos de aprendizaje (Stein et al., 2020). Por ejemplo, se ha encontrado que los niños comprenden mejor las proposiciones lógicas cuando forman parte de una historia, a cuando se les enseña estos contenidos de forma descontextualizada (Bruner, 1998). Cuando los alumnos describen a sus buenos profesores como apasionados ‘cuenta cuentos’, se observa que éstos últimos utilizan los relatos e historias como una efectiva estrategia pedagógica (Rex et al., 2002). Los maestros narrativos proporcionan ejemplos, dramatizan, utilizan las anécdotas, humor y relatan historias personales que ayudan a comprender e interesar a los estudiantes en los temas académicos (Borzzone & Rosemberg, 1994; Martin, 2000; Rosemberg & Borzzone, 2001).

Escuchar y participar del discurso narrativo del profesor tiene consecuencias positivas para los estudiantes. Por un lado, desarrollan la capacidad narrativa, aprendiendo a comprender y contar historias (Kaderavek & Sulzby, 2000), lo que involucra logros positivos a nivel de comprensión del lenguaje, capacidad cognitiva (Klecan-Aker & Gill, 2005) y amplitud en el repertorio discursivo de los niños (Rosemberg & Borzzone, 2001). Por otro lado, aproxima a los niños a la literacidad y mejora su desempeño escolar (Mehta et al., 2005), volviéndose lectores y escritores más competentes (Fang, 2000). Se ha encontrado que los niños recuerdan más información cuando la reciben en formato narrativo en comparación con el lógico (Nelson, 1993; Tessler & Nelson, 1994).

Siguiendo los planteamientos de Bruner (1998, 2002), proponemos una segunda dimensión que retoma este aspecto de la interacción docente y que denominamos **dimensión narrativa-paradigmática**.² Se considerará cercano al **polo narrativo** cuando en el discurso instruccional se relatan un conjunto de hechos llevados a cabo por ciertos personajes a través de un lenguaje predominantemente descriptivo, donde da cuenta de

los pensamientos y sentimientos de los protagonistas, identificando la variedad de posibilidades que existen en la trama de la historia y su desenlace. Su narración está organizada temporalmente, presenta relaciones causales a través de episodios que son significativos, contextualiza los hechos o contenidos temáticos, facilita que los alumnos vean el mundo desde la perspectiva del narrador que lo está contando y lo diferencien de la propia forma de verlo como espectador. Este discurso permite a los alumnos tomar perspectivas, entender el curso de las acciones y la intencionalidad de las personas (Nelson, 1993; Tessler & Nelson, 1994).

En cambio, se considerará cercano al **polo paradigmático** cuando el discurso instruccional es atemporal, carente de contexto e historicidad. Presenta, de manera abstracta y ajena a los alumnos, una serie de argumentos que presentan un orden lógico y derivan directamente de la teoría. Su lenguaje es coherente, racional y no presenta contradicción. El profesor busca la objetividad, poniendo énfasis en la justificación de sus argumentos; cada principio o axioma propuesto es debidamente fundamentado.

La dialogicidad y narratividad como dimensiones ortogonales del discurso docente en la interacción pedagógica

De acuerdo con lo revisado, resulta coherente hipotetizar que el aprendizaje de los alumnos será mayor si el discurso docente es, a la vez, altamente dialógico y narrativo. Un profesor altamente dialógico promovería la apropiación de un aprendizaje más activo, reflexivo y elaborado por parte de sus estudiantes (Tharp & Gallimore, 1991; Tharp & Yamauchi, 1994; Van Compernelle & Williams, 2012), y un profesor altamente narrativo favorecería un mejor recuerdo y relato del contenido (Mehta et al., 2005; Nelson, 1993; Tessler & Nelson, 1994).

Sin embargo, cabe preguntarse más profundamente por la relación que existiría entre estas dos dimensiones, dialogicidad y narratividad.

Sostenemos que es posible caracterizar la práctica instruccional en términos de ambas dimensiones a la vez, generándose un plano en el que se reconoce cuatro posibles tipos de discursos instruccionales: (1) dialógico y narrativo; (2) dialógico y paradigmático; (3) monológico y narrativo; o (4) monológico y paradigmático. En la Tabla 1, se presentan ejemplos de los cuatro tipos de discursos antes mencionados, en la interacción comunicacional entre el docente y el alumno, al momento de enseñar un contenido curricular.

Sobre la base de este esquema conceptual hipotetizamos que cada uno de estos tipos de discurso docente influiría en el tipo de interacción que el profesor establecería con los estudiantes y el consecuente aprendizaje logrado por ellos. Es así como, un discurso educativo *dialógico y narrativo*, se caracterizaría por un diálogo fluido entre el profesor y los alumnos, y una alta participación de los alumnos través de preguntas y comentarios que mantienen la discusión. El profesor estimularía y extendería la producción discursiva de los alumnos, indagando sobre la comprensión que ellos tienen sobre los temas tratados, entregando ejemplos, anécdotas e historias que contextualizan el contenido, facilitando la comprensión y aplicación de él, tal como se ilustra en la Tabla 1. Otro ejemplo de enlace entre el polo dialógico y el narrativo es el relato discursivo presente en una función de títeres u obra de teatro. En estas oportunidades, los personajes dialogan para compartir sus puntos de vista y se presentan en un contexto. El relato es interactivo, donde los personajes participan para crear la narración.

Un discurso *dialógico y paradigmático* mantendría las propiedades dialógicas. Es una conversación permanente del profesor con los alumnos sobre la temática en estudio, pero este diálogo se distingue porque se desarrolla siguiendo un orden lógico, buscando evidencias en los alumnos para que ellos afirmen los argumentos y expliquen y/o cuestionen la teoría. No indagaría sobre los aspectos dramáticos, contextuales ni subjetivos del contenido que enseña, como ocurre en el ejemplo de la Tabla 1. Este tipo de discurso se podría visualizar en debates, por ejemplo, de candidatos presidenciales o abogados en juicio. En

Tabla 1. Ejemplos de discursos pedagógicos en el aula de acuerdo al modelo de bidimensionalidad.

P: La historia del Descubrimiento de América es la mejor de todas. El protagonista principal todos lo conocemos. . . un joven de 26 años, italiano, muy soñador y arriesgado. . . ¿A quién me estaré refiriendo? A1: Colón? P: Aháá, sí. . . su nombre era Cristóbal Colón. Colón era un joven muy valiente, ¡Imaginen el riesgo de Colón! Navegar más de 4,000 km, cuando en esa época sólo se navegaban menos de mil y se pensaba que la tierra era plana. A3: ¿Y la gente pensaba que se moría cuando llegaba al final? P: Chaaaro. Pensaban que era como esta mesa, empezaban aquí y terminaba en este borde, el que está más lejos, que veían como el horizonte. Entonces pensaban que si llegaban hasta acá, el mundo se acababa y se caían al vacío. A2: Qué valiente! P: ¿por qué crees que fue valiente? A2: Porque se arriesgó a cruzar el océano y no tuvo miedo. A3: Y lo hizo solo. . . P: ¿Solo? ¿Tú crees que es posible hacer este viaje sólo? Pensemos en qué hay que preparar para este viaje. . . por ejemplo, hay que estar preocupado de la ruta y estar mirando el mapa para no desviarse. . . A4: Hay que cocinar para tener comida. P: Dormir. A6: Echarle carbón al barco. P: ¡claro! ¿Podrá Colón sólo llevar el barco, preocuparse del carbón, de la ruta, mirar el mapa. . . cocinarse, dormir, todo al mismo tiempo? . . .	P: Este descubrimiento unió a dos mundos: Europa y el nuevo mundo que más tarde se llamó América. . . Esta hazaña correspondió a Cristóbal Colón. Un genovés. ¿De donde era Colón? A1: Europa? A2: España? P: Vámonos a ver. Era de Europa, pero de Italia. Ese era su país de origen. El planteamiento de Colón era que la tierra era redonda. La teoría de Colón era una innovación para esos tiempos. Cuando digo innovación, ¿A qué me refiero? AAA: . . . P: Por ejemplo, si digo que el microondas es una innovación en relación al horno común y corriente. . . ¿qué significa? A4: Que es más moderno, nuevo. . . P: Así es, en cierto sentido las ideas de Colón eran nuevas y distintas a las de quienes lo rodeaban, era más moderno. . . Ahora, ¿cómo llevó a cabo esta idea? ¿A quiénes se les puede pedir dinero? A5: A los empresarios. P: Mmm. . . podríamos decir que los mayores empresarios de esos tiempos eran los reyes. . . y Colón acudió a la Reina y a los monjes. . .
Monológico y Narrativo P: La historia del Descubrimiento de América es la mejor de todas. El protagonista principal todos lo conocemos o hemos escuchado de él. . . un valiente joven de 26 años, italiano, nacido en Génova, pero que luego de casarse se fue a vivir a Portugal. . . su nombre era Cristóbal Colón. Colón era una persona muy soñadora y arriesgada. Eso no implicaba que no fuera estudioso y responsable. Sí, lo era. Cuando él tenía una idea la estudiaba en profundidad y luego buscaba la forma de implementarla. Podríamos decir que era un científico en potencia. Él tenía la idea de que la tierra era redonda, aunque todos los que lo rodeaban pensaban que la tierra era plana, Cristóbal se oponía a ello. Todos lo creían loco, lo molestaban en las calles y se reían de él. Pero Colón resistió, seguramente con mucha fuerza y dolor por la incredulidad de la gente. . . Para probar su idea, se le ocurrió navegar hacia el horizonte hasta encontrar nuevas tierras y terminar con la idea que la tierra se acababa. Su propuesta era navegar más de 4,000 km, cuando en esa época sólo se navegaban mil. Un riesgo. . . sin duda, un gran riesgo. Colón sintió temor, pero eso no le impidió seguir con su plan y entusiasmar gente para acompañarlo. Él les contaba que esperaba encontrar nuevas tierras llenas de riquezas no imaginadas. . . Trató de buscar dinero para llevar a cabo su idea, recurrió a los Reyes, pero se le negaron los recursos, sólo algunos monjes lo ayudaron con lo mínimo. Sólo con su esperanza y convicción, y luego de convencer a otros partió con su viaje. . .	Monológico y Paradigmático P: El descubrimiento de América unió a dos mundos: Europa y el nuevo mundo que más tarde se llamó América. Cristóbal Colón creía que la tierra era redonda y quería comprobarla llegando a un nuevo continente. El resto de la gente pensaba que la tierra era plana. Colón elaboró un itinerario del viaje y lo que éste requería. Una vez analizado esto, buscó los recursos que necesitaba. Recurrió a los Reyes y a los Monjes de la época, éstos últimos lo ayudaron económicamente.

estos discursos, los participantes presentan sus argumentos con cierta lógica, apelando a aspectos objetivos y técnicos. Deben argumentar, contra-argumentar, rebatir y defender sus posturas, según las réplicas de su rival, lo que hace que deban estar respondiendo, momento a momento, atentos a la evolución del diálogo.

Un discurso *monológico y narrativa* sería representado por un habla docente sin (mayor) interacción con los estudiantes. El discurso del profesor presentaría riqueza en el relato, en el entendido que está desarrollado a partir de cuentos, historias, anécdotas que permiten que el conocimiento se vuelva pertinente y cercano a los estudiantes. Estas narraciones servirían de contexto y puente para interpretar lo nuevo. Junto con el ejemplo de la Tabla 1 de una situación escolar, se podría ilustrar este tipo de discurso con el relato de un periodista sobre una crisis geopolítica en alguna parte del mundo. En ese discurso, el periodista contaría una historia, que tiene personajes, una trama y un contexto, donde existen distintas posturas, observándose emociones y subjetividades. El periodista no asumiría un juicio acerca de ellas, ni trataría de contar una 'verdad' objetiva, sino que intentaría dar cuenta de todas las aristas del tema.

Finalmente, un discurso docente *monológico y paradigmático* dice relación con un discurso no interactivo y que se desarrolla en un orden lógico, presentando información y datos derivados de la temática en estudio. Esta es la típica exposición catedrática de un profesor en clases, como se observa en la Tabla 1. Otra forma de comprender este discurso es imaginarse a un médico que explica en televisión el estado de la salud pública en el marco de una pandemia. El discurso del galeno estaría enmarcado en el modelo médico, una explicación científica, pretendidamente objetiva y basada en la lógica, donde aparecen causas y consecuencias invariables de la enfermedad.

Comentarios finales

En el presente artículo teórico hemos propuesto un modelo que reúne complementariamente dos tradiciones que analizan el discurso que los docentes usan para desarrollar su práctica de enseñanza: la dialógica y la narrativa, bajo el

supuesto que se puede analizar ventajosamente los discursos pedagógicos, articulando ambas miradas. A partir de esta propuesta bidimensional hemos desarrollado una caracterización de cuatro tipos de discurso docente. Dicha caracterización permite enriquecer el modo en que se analiza el discurso pedagógico, abriendo pistas potenciales para la investigación y la intervención.

En cuanto a la investigación, este esquema de cuatro tipos de discurso pedagógico requiere en primer lugar ser validado por estudios empíricos. En segundo lugar, de encontrarse que los cuatro tipos de discurso son efectivamente reconocibles, resulta legítimo preguntarse cuál o cuáles de ellos resultan más frecuentes en la práctica pedagógica y, más específicamente, cuáles son las condiciones que promueven su aparición. En este sentido es razonable pensar que existan tanto factores posicionales, curriculares, como también situacionales-contextuales que inciden en las frecuencias de aparición y uso de los tipos de discurso pedagógico antes descritos. Por otra parte, es conceptualmente relevante preguntarse por la forma en que estas formas de discurso se aprenden y desarrollan en los docentes ¿Se trata de un proceso único y unitario? ¿o podríamos pensar, retomando el enfoque vygostkiano del desarrollo, que estas cuatro formas de discurso se construyen por reestructuración de procesos psicológicos previos mediados por discursos específicos, que operarían como precursores de estas formas más avanzadas, complejas y dinámicas del discurso docente? ¿Podríamos pensar, en ese sentido una suerte de desarrollo del pensamiento discursivo de los docentes que llevaría progresivamente a la diversificación de tipos de discurso docente que hemos propuesto teóricamente aquí?

Desde el punto de vista metodológico, si esta propuesta implica algo más que una mera juxtaposición de perspectivas y tradiciones, entonces se requiere de una revisión de las estrategias de recolección y análisis de datos ¿Existen características específicas a cada una de las cuatro formas de discurso docente que van más allá de las propiedades que permiten clasificarlo en uno u otro polo de las dimensiones originalmente propuestas en la literatura? ¿Cómo podemos ser capaces de discernir esas características específicas?

Por otra parte, y más ligado con el ámbito de la intervención educativa, gracias a esta propuesta conceptual, resulta posible preguntarse acerca de las eventuales diferencias entre el aprendizaje que promueve cada uno de estos tipos de discurso docente ¿Alguno de ellos tendería más efectivamente a promover mejores aprendizajes, más profundos o más vastos? ¿Dichas diferencias en el aprendizaje se producirían en todos los dominios de conocimiento escolar o sólo en algunos? ¿Existirían efectos de interacción entre los tipos de discurso docente y los dominios de conocimiento? ¿Existirían efectos de interacción con otras variables relevantes en los procesos de aprendizaje humano, como la trayectoria de conocimiento de los estudiantes, la composición de los grupos de alumnos como edad y género, o los conocimientos previos de éstos en diferentes materias?

La respuesta a estas interrogantes abre también posibilidades para promover el uso de diversos tipos de discurso pedagógico en función de los objetivos específicos de aprendizaje. Asimismo, ofrecería herramientas para orientar la formación docente para que ellos puedan guiar su discurso hacia alguno de los cuatro tipos propuestos, dependiendo de los objetivos de aprendizaje que busquen promover. Por esta vía la formación docente se ve desafiada al desarrollo de un pensamiento integrativo (Kallio, 2011, 2020) en que el objetivo no es que el profesor desarrolle una forma única de enseñanza, sino que se apropie de un abanico de posibilidades de discurso, y que sea capaz de decidir voluntariamente y con criterios conscientes cuál va a usar en cada área de su trabajo. La utilidad de la conceptualización propuesta en este artículo se juega precisamente en este ámbito: el de la promoción de mejores aprendizajes en los estudiantes que asisten a nuestras escuelas. Futuras investigaciones permitirán evaluar dicha utilidad potencial.

Notas

1. El concepto diálogo instruccional es usado aquí en el sentido que lo proponen Tharp y Gallimore (1991), es decir, en referencia a la práctica de enseñanza desarrollada por los docentes en los

contextos educativos. No debe entenderse como alusión a corrientes que le otorgan un sentido restringido al término *instruccional* para referirse a formas de enseñanza que enfatizan la entrega de instrucciones por parte del profesor, ni tampoco un modelo conductista o neconductista de la enseñanza, como el que ha sido asociado, por ejemplo, a la corriente del diseño instruccional.

2. Retomamos aquí la propuesta original de Bruner (1998) en la cual la distinción entre pensamiento paradigmático y pensamiento narrativo no es presentada con el fin de mostrar modos contrapuestos de funcionamiento mental entre los cuales el sujeto alterna en la vida cotidiana. Por el contrario, Bruner (op. cit) propone esta distinción como una dualidad no dualista (Castorina & Baquero, 2005) que caracteriza en todo momento al operar psíquico.

Declaration of conflicting interests / Declaración de conflicto de intereses

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship, and/or publication of this article. / *El (Los) autor(es) declara(n) que no existen posibles conflictos de intereses. con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.*

Funding / Financiación

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article. / *El (Los) autor(es) no recibieron apoyo financiero para la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.*

References / Referencias

- Alexander, R. J. (2008). Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy. In N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 91–114). Sage.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Baquero, R. (2017). Desarrollo Subjetivo, Prácticas Educativas y Prácticas Escolares: Los enfoques socioculturales como herramienta de análisis. Obutchénie. *Revista De Didáctica E Psicología Pedagógica*, 1(2), 291–309. <https://doi.org/10.14393/OBv1n2a2017-3>
- Borzone, A. M., & Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción

- del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 68, 115–132. <https://doi.org/10.1174/021037094321268895>
- Bruner, J. (1991). Narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1–21. <https://www.jstor.org/stable/1343711>
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *Making stories*. Harvard University Press.
- Carretero, M., & Castorina, J. A. (2010). *La construcción del conocimiento histórico*. Paidós.
- Castorina, J. A., & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Amorrortu.
- Coelho, N. E., & Figueiredo, L. C. (2003). Patterns of intersubjectivity in the constitution of subjectivity: Dimensions of otherness. *Culture & Psychology*, 9, 193–208. <https://doi.org/10.1177/1354067X030093002>
- Davin, K. (2013). Integration of dynamic assessment and instructional conversations to promote development and improve assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 13, 303–322. <https://doi.org/10.1177/1362168813482934>
- Dawes, L. (2008). Encouraging students' contribution to dialogue during science. *School Science Review*, 90(331), 101–107.
- Dawes, L. (2010). *Creating a speaking and listening classroom*. Routledge.
- Fang, Z. (2000). Developing written discourse knowledge in whole language and code emphasis classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 317–335. <https://doi.org/10.1348/000709900158155>
- Guzmán, V., & Larraín, A. (2021). The transformation of pedagogical practices into dialogic teaching: Towards a dialogic notion of teacher learning. *Professional Development in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1902837>
- Haye, A., & Torres-Sahli, M. (2017). To feel is to know relations: James' concept of stream of thought and contemporary studies on procedural knowledge. *New Ideas in Psychology*, 46, 46–55. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2017.02.001>
- Howe, C. (2021). Strategies for supporting the transition from small-group activity to student learning: A possible role for beyond-group sharing. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100471. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100471>
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019). Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact upon student outcomes? *Journal of the Learning Sciences*, 28, 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- Kaderavek, J. N., & Sulzby, E. (2000). Narrative production by children with and without specific language impairment: Oral narratives. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 43, 34–49. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.34>
- Kallio, E. (2011). Integrative thinking is the key: An evaluation of current research into the development of adult thinking. *Theory & Psychology*, 21(6), 785–801. <https://doi.org/10.1177/0959354310388344>
- Kallio, E. (2020). From multiperspective to contextual integrative thinking in adulthood: Considerations on theorisation of adult thinking and its place as a component of wisdom development of adult thinking. In E. Kallio (Ed.), *Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning* (pp. 9–32). Routledge.
- Klecan-Aker, J. S., & Gill, C. (2005). Teaching language organization to a child with pervasive developmental disorder: A case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 21, 60–74. <https://doi.org/10.1191/0265659005ct281oa>
- Koike, D. (2003). La construcción del significado en español. Elementos pragmáticos de la interacción dialógica. En D. Koike (Ed.), *La co-construcción del significado en español de las Américas: Acercamientos discursivos* (pp. 11–24). Legas.
- Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International*, 23(1), 7–35. <https://doi.org/10.1177/0143034302023001729>
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Larraín, A. (2017). Group-work discussions and content knowledge gains: Argumentative inner speech as the missing link? *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 67–78. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.002>
- Larraín, A., & Haye, A. (2014). A dialogical conception of concepts. *Theory & Psychology*, 24(4), 459–478. <https://doi.org/10.1177/0959354314538546>
- Leitao, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. *Qualitative Social Research*, 2(3), 30–45. <https://doi.org/10.17169/fqs-2.3.907>
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading*

- Research Quarterly*, 37(1), 94–112. <https://www.jstor.org/stable/748323>
- Martin, K. (2000). “Oh, I have a story”: Narrative as a teacher’s classroom model. *Teaching and Teacher Education*, 16, 349–363. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00066-9)
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings. Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245–269. <https://doi.org/10.1159/000022586>
- Mehta, P. D., Foorman, B. R., Branum-Martin, L., & Taylor, W. P. (2005). Literacy as a unidimensional multilevel construct: Validation, sources of influences, and implications in a longitudinal study in grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 9, 85–116. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_1
- Menti, A., & Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261–287.
- Mercer, N. (2008). Classroom dialogue and the teacher’s role. *Education Review*, 21(1), 60–65.
- Mercer, N. (2009). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1–14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148–168. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Morrone, A. S., Harkness, S., D’Ambrosio, B., & Caulfield, R. (2004). Patterns of instructional discourse that promote the perception of mastery goals in social constructivist mathematics course. *Educational Studies in Mathematics*, 56, 19–38. <https://doi.org/10.1023/B:EDUC.0000028401.51537.a5>
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4(1), 7–15. <https://www.jstor.org/stable/40062495>
- Nelson, K. (1996). Language in cognitive development. *The emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.
- Peirce, C. S. (1992). What is a sign? In N. Houser & C. Kloesel (Eds.), *The essential Peirce: Selected philosophical writings* (Vol. 2, pp. 286–302). Indiana University Press. (Libro publicado originalmente en 1894)
- Rex, L., & Green, J. (2008). Classroom discourse and interaction: Reading across the traditions. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 571–584). Blackwell.
- Rex, L., Murnen, T., Hobbs, J., & McEachen, D. (2002). Teachers’ pedagogical stories and the shaping of classroom participation: “The dancer” and “Graveyard shift at de 7-11”. *American Educational Research Journal*, 39, 765–796. <https://doi.org/10.3102/00028312039003765>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 183–204). Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. In A. H. Wold (Ed.), *The dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 19–43). Scandinavian University Press.
- Rosemberg, C., & Borzone, A. M. (2001). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13(4), 407–424. <https://doi.org/10.1174/113564001753366694>
- Singer, M. (1980). Signs of the self. An exploration in semiotic anthropology. *American Anthropologist*, 82(3), 485–507. <https://www.jstor.org/stable/677438>
- Singer, M. (1985). Comments on semiotic anthropology. *American Ethnologist*, 12(3), 549–553. <https://www.jstor.org/stable/644543>
- Stein, A., Migdalek, M.-J., & Rosemberg, C.-R. (2020). Narration, argumentation and explanation: A study of the discourse units in spontaneous conversations at mealtimes [Narración, argumentación y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida]. *Cultura and Education*, 32(4), 705–737. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819123>
- Tessler, M., & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall. *Consciousness and Cognition*, 3, 307–326. <https://doi.org/10.1006/ccog.1994.1018>
- Tharp, R., & Gallimore, R. (1991). *Rousing minds to life: Teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge University Press.

- Tharp, R., & Yamauchi, L. (1994). Effective instructional conversation in Native American classrooms (Educational Practice Research Report No. 10). The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495–552. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2000). *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge University Press.
- Van Compernelle, R. A., & Williams, L. (2012). Promoting sociolinguistics competence in the classroom zone of proximal development. *Language Teaching Research*, 16, 39–60. <https://doi.org/10.1177/1362168811423340>
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotski, L. S. (1991). Pensamiento y Lenguaje. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras escogidas (Tomo II)*. Visor/MEC. (Libro publicado originalmente en 1934)
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski (Ed.), *Obras Escogidas. Problemas del desarrollo de la psique (Vol. 3., pp. 11–340)*. Aprendizaje - Visor / MEC. (Libro publicado originalmente en 1931)
- Wagoner, B., & Brescó de Luna, I. (2018). Culture, history, and psychology: Some historical reflections and research directions. *Culture & Psychology*, 24(3), 294–309. <https://doi.org/10.1177/1354067X18779033>
- Wells, G. (2006). Monologic and dialogic discourses as mediators of education. *Research in the Teaching of English*, 41(2), 168–175. <https://www.jstor.org/stable/40039099>
- Wells, G. (2007). Semiotic mediation, dialogue, and the construction of knowledge. *Human Development*, 50, 244–274. <https://doi.org/10.1159/000106414>
- Wells, G., & Mejía, R. (2006). Dialogue in the classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 15(3), 379–428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 178–192). Cambridge University Press.
- Zittoun, T., Valsiner, J., Vedeler, D., Salgado, Jo, J., Gonçalves, M. M., & Ferring, D. (2013). Human development in the life course. *Melodies of living*. Cambridge University Press.