

**Discursive interactions in the
classroom. Ideas to expand research
and enhance teaching practice to
multiply opportunities to learn /
*Interacciones discursivas en el aula.
Pistas para ampliar la investigación y
potenciar la práctica docente***

Culture and Education: Cultura y Educación

2024, Vol. 36(1) 3–12

© The Author(s) 2024

Article reuse guidelines:

sagepub.com/journals-permissions

DOI: 10.1177/11356405241235064

journals.sagepub.com/home/cye



Christian Sebastián¹  and Verónica Villarroel-Henríquez²

Abstract

During the last five decades, the scientific study of classroom talk has converged in the tradition of classroom dialogue. Empirical research has progressed, showing how dialogic forms of organizing classroom talk would be more conducive to student learning and development than monologic forms. However, two major problems remain unresolved. On the one hand, and despite the research mentioned above, teachers still mostly use a monological teaching method, thus arranging monological ways of organizing classroom discourse. On the other hand, our understanding of the psychological processes that would explain the relationship between the way of organizing classroom talk and learning is still limited. In the present article, we introduce a special section in which we have brought together six papers that sought to extend conceptually and methodologically the limits of the study of classroom talk by explicitly adopting the notion of discursive interactions in the classroom.

Keywords

classroom discursive interactions; learning; development; modes of conversation orchestration

¹Pontificia Universidad Católica de Chile

²Universidad San Sebastián, Concepción, Chile

English and Spanish texts written by the authors / Textos en inglés y español escritos por los autores

Corresponding author / Autor/a para correspondencia:

Christian Sebastián, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile.

Email: csebasti@uc.cl

Resumen

Durante las últimas cinco décadas el estudio científico del habla de aula ha convergido en la tradición del diálogo de aula. La investigación empírica ha avanzado en mostrar cómo las formas dialógicas de organizar la conversación en el aula serían más promotoras del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes que las formas monológicas. Sin embargo, dos grandes problemas siguen sin ser resueltos. Por una parte, y a pesar de la investigación antes mencionada, los docentes siguen usando mayoritariamente un modo monológico de enseñar, disponiendo así formas monológicas de organizar el discurso en el aula. Por otra parte, nuestra comprensión de los procesos psicológicos que explicarían la relación entre el modo de organizar el habla en el aula y el aprendizaje es todavía muy limitada. En el presente artículo introducimos una sección especial en que hemos reunido seis artículos que buscaron ampliar conceptual y metodológicamente los límites del estudio del habla de aula mediante la adopción explícita de la noción de interacciones discursivas en el aula.

Palabras clave

interacciones discursivas en el aula; aprendizaje; desarrollo; modos de orquestación de la conversación

Received 23 June 2022; Accepted 9 November 2022.

A large part of the activity carried out in school classrooms corresponds to verbal interactions between teachers and students or between students. During the last 50 years, the scientific study of such activity has taken diverse forms in its conceptual as well as in its methodological and epistemological dimensions, but progressively converging around the notion of classroom dialogue (cf. Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; van der Veen & van Oers, 2017). On the one hand, the concept of classroom dialogue has been used broadly to refer to the diversity of forms of conversation observed in the classroom, which would be consistent with both the etymology of the word 'dialogue' and its everyday use (Howe & Abedin, 2013). On the other hand, the same finding, that conversation is organized in diverse ways, goes hand in hand with the idea that specific ways of organizing classroom dialogue promote student learning and development while others tend to hinder them (Howe, 2021; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; Mercer & Howe, 2012; van der Veen et al., 2017). Relevant learning is more likely to occur when classroom conversation occurs in such a way that all students have the opportunity to explore (a) their own and other people's

(students' and teachers') thinking, (b) by exchanging views and (c) confronting each other's ways of understanding and approaching a problem (Bourgeois & Nizet, 1997/2007; Howe, 2021; Johnson & Johnson, 2009; van der Veen et al., 2017). Among them, the learning of various school subjects is described (cf. Forman et al., 2017; Howe & Abedin, 2013; O'Connor et al., 2017; Rojas-Drummond et al., 2017), along with oral communication skills (Mercer et al., 2017; van der Veen et al., 2017), the development of critical, argumentative and epistemic thinking (Hajhosseiny, 2012; Kuhn et al., 2016; Reznitskaya & Gregory, 2013) and the development of students' identities (Böheim et al., 2021; Kumpulainen & Rajala, 2017).

In a way that Segal et al. (2017) call 'purist dialogic pedagogy' (p. 2), this exploratory character of classroom conversation has been described as a space of complete openness, in which there are no single correct answers nor any form of authority in knowledge (Wegerif, 2007). Seeking a more realistic way to adopt these dialogic ideals in educational contexts, various authors converge in proposing that classroom dialogue is to be understood as a productive communicational context in which the interplay of multiple perspectives

promotes learning (Albornoz et al., 2021; Segal et al., 2017). This communicational context characterized by dialogue would imply the participation of students in the collaborative construction of the meaning of actions and knowledge, as well as in the shared control of key aspects of the development of the class (Cazden, 2001, cited in Albornoz et al., 2021). The teacher practice that would allow orchestrating dialogue in class is typically called dialogic teaching and is opposed to monologic (or traditional) teaching, characterized by a markedly asymmetric power structure between teacher and students, a communicational form characterized by recitation (typically in Initiation-Response-Assessment sequences) and the use of 'closed' questions in which students do not experience space for knowledge exploration (van der Veen & van Oers, 2017).

In their now classic systematic review of the literature in this area, Howe and Abedin (2013) concluded that research has been focused on characterizing the forms of classroom conversation rather than on providing evidence about how and why certain forms of organization (dialogic) would be more beneficial than others (monologic). This is especially important because even though several studies have shown the benefits of promoting productive classroom dialogue through dialogic teaching, the sad realization remains that the most common practice is monologic teaching (Albornoz et al., 2021; Böheim et al., 2021; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; Reznitskaya & Gregory, 2013; Segal et al., 2017; van der Veen & van Oers, 2017).

With the title 'Classroom dialogue and learning outcomes', the special issue of the journal *Learning and Instruction*, edited by van der Veen and van Oers (2017), set out to address this task 'by providing additional empirical evidence on the relationship between classroom dialogue and children's learning and development' (p. 1). Howe (2017), in her commentary on this special issue, valued the contributions of the studies gathered by pointing out that, although we have not yet reached a conclusive moment in the research of how dialogic modes of organizing conversation would promote learning and development in

school, we have important elements to think that the dynamics of dialogue occurring in small groups are analogous to forms of classroom dialogue orchestrated by teachers, concerning their effect on learning. In this context, the next step would consist of a detailed explanation of the processes through which certain forms of classroom talk organization achieve their positive effects. This would, in turn, provide better conceptual and practical tools to guide the necessary transformations in the initial training and daily practice of teachers in schools (cf. Böheim et al., 2021; Howe, 2021).

We share Howe's (2017) confidence that the field of classroom dialogue research continues to make solid progress. However, we think that, if after five decades of research this programme continues to face problems of psychological explanation and educational implementation, it is worth thinking beyond its current limits. Therefore, in the present special section, we seek to contribute to these objectives through a different but complementary intellectual operation to the one proposed by van der Veen and van Oers (2017). Instead of circumscribing the inquiry to the merely empirical dimension, we made an open invitation to broaden and complexify our understanding of classroom talk by deliberately opting for a more descriptive and broader denomination than that of classroom dialogue: discursive interactions in the classroom. We believe this would allow exploring in a non-conventional, and therefore creative, way some of the problems that have become persistent in the field: How does one explain the psychological processes that relate the ways of organizing classroom talk to the processes of learning, development and construction of knowledge? How does this broadening of our conceptualization of the included psychological processes affect our understanding of the teaching activity of orchestrating classroom talk? How can these complex ways of organizing discursive interactions be incorporated into the practice of our schools (especially if we consider that dialogic teaching proposals date back to more than a century ago¹ and are still scarcely implemented)? What clues

can we offer for initial teacher education research when we broaden our conceptualization of the orchestration of classroom dialogue (going beyond mere techniques for dialogic teaching)?

The six articles gathered thanks to this call for papers address these questions to varying extents and combine their conceptual, empirical and methodological aspects in different ways.

Larraín et al. (2024) present a case study in the area of dialogical science teaching in elementary school students. Through this approach, they present and develop in depth an exploratory hypothesis about the role of argumentative inner speech as a critical mediating process in the development processes of students' argumentative thinking that would allow the learning of complex concepts. Adopting a historical-cultural approach, it is shown how the student internalizes forms of discursive interaction in which he initially participated in the conversation in a peer group that sought to solve a problem posed in class. Through the incorporation of the Vygotskian internalization process, Larraín et al. (2024) offer a plausible explanation of the complexity of the participation of the forms of classroom talk, with special emphasis on the temporality of this process.

In direct dialogue with the article by Larraín et al. (2024), Freire and Grau (2024) delve into the study of argumentation and its place in the form taken by discursive interactions in small groups of students, within the framework of a science class at the primary level of education. Through the monitoring of collaborative activities designed by the teacher with the support of the researchers, the authors show that the students participate in various forms of shared regulation, some of them being internally related to the emergence of argumentation and, specifically, counterarguments. The authors emphasize the crucial role of the design and implementation of the collaborative activities posed to the students. Challenging tasks specifically constructed to promote disagreement among participants and elaborate discursively on the difference of viewpoints seems to be essential for discursive interactions to promote high-level knowledge-construction processes in the classroom.

Also seeking to broaden the spectrum of processes that allow us to understand the effect of different forms of classroom talk, Villarroel-Henríquez and Sebastián (2024) defend in a theoretical synthesis article the benefits of characterizing discursive interactions in the classroom beyond the dialogicality-monologicality dimension. Adopting a Vygotskian approach, this article argues that by incorporating the narrative-paradigmatic dimension in the conceptualization of teacher discourse, we complexify and refine our understanding of the processes carried out by the teacher to orchestrate classroom talk. It also opens a perspective for thinking about an authentic development of the teacher in these processes, beyond mere training in techniques (whose learning we know does not occur mechanically).

In a first operationalization of Villarroel-Henríquez and Sebastián's conceptual proposal (Villarroel-Henríquez and Sebastián, 2024), Villarroel-Henríquez and Bruna-Jofré (2024) explore empirically the interest of extending the framework of analysis of discursive interaction beyond the dialogicality-monologicality dimension. Using a multilevel analysis approach, the authors show how learning outcomes in the area of language in secondary school may not be explained by the now classical dialogicality-monologicality dimension of teaching practice and, instead, may be explained through a combination of this and the narrative-paradigmatic dimension. This broadening of the approach invites us to reflect critically on how to investigate teacher practice and education.

Iglesias-Martínez et al. (2024) critically review a vital moment of initial teacher training: practices in schools. Through an analysis of narratives of primary education teacher trainees, they show how their way of analysing the practices of student teachers is still mainly focused on aspects of content and on strategies and logics typical of what, in a general sense, we could call monological teaching. This coherence between teachers' practice in schools and student teachers' view, even if it implies criticisms of such practice, seems to be a significant obstacle that teacher training must overcome in order to transform the

traditional ways of organizing discursive interactions in the classroom.

Videla et al. (2024) focus on teaching practices in the educational context and wonder about the systemic conditions that allow the emergence of the forms of discursive interaction proposed by the national educational system, but which are still not frequent in teachers' practices. Broadening the methodological and conceptual perspective beyond the analysis of specific segments of interaction between teacher and students (a frequent approach in this area of research), the authors show how the skills that an expert teacher deploys in the orchestration of productive dialogue in mathematics classes go far beyond the management of specific techniques. These techniques make sense as part of a permanent interplay between the local and global dynamics of discursive interaction in the classroom.

We believe the research field on the relationship of classroom talk with learning and development appears today as more promising than ever, but its conceptualization (theoretical, methodological and epistemological) is still under development and in dialogue (Howe, 2017; Wegerif et al., 2017). The texts gathered in this special section take a position in this dialogue from a processual and relational understanding of the problem's individual, cultural, social and institutional aspects. We trust that they will contribute heuristically to this debate.

Note

1. As an educational and didactic proposal, representatives of the New School such as Célestin Freinet and Paulo Freire proposed an education based on dialogue during a good portion of the last century, and their followers have maintained it to this day.

Interacciones discursivas en el aula. Pistas para ampliar la investigación y potenciar la práctica docente

Gran parte de la actividad realizada en las salas de clase escolares corresponde a interacciones verbales entre profesores y estudiantes o entre estudiantes. Durante los últimos 50 años, el estudio científico de dicha actividad ha tomado formas diversas tanto en su dimensión conceptual como en la metodológica y epistemológica, pero progresivamente se han ido produciendo convergencias en torno a la noción de diálogo de aula (*classroom dialogue*) (cf. Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; van der Veen & van Oers, 2017). Por una parte, el concepto de diálogo de aula ha sido usado de manera amplia para referirse a la diversidad de formas de conversación que se observan en la sala de clases, lo cual sería consistente tanto con la etimología de la palabra diálogo como con el uso cotidiano de ésta (Howe & Abedin, 2013). Por otra parte, la misma constatación de que la conversación se organiza de maneras diversas va de la mano con la idea de que ciertas formas de organizar el diálogo de aula promueven el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, mientras otras formas tienden a dificultarlos (Howe, 2021; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; Mercer & Howe, 2012; van der Veen et al., 2017). Cuando la conversación en el aula se produce de modo que (a) todos los estudiantes tienen la posibilidad de explorar su pensamiento y el de los otros seres humanos con los que está interactuando (estudiantes y profesores), (b) mediante el intercambio de puntos de vista y (c) la confrontación entre sus formas de comprender y abordar un problema, es más probable que se produzcan aprendizajes relevantes (Bourgeois & Nizet, 1997/2007; Howe, 2021; Johnson & Johnson, 2009; van der Veen et al., 2017). Entre ellos se describe el aprendizaje de diversas materias escolares (cf. Forman et al., 2017; Howe & Abedin, 2013; O'Connor et al., 2017; Rojas-Drummond et al., 2017); de competencias de comunicación oral (Mercer et al., 2017; van der Veen et al., 2017); el desarrollo del

pensamiento crítico, argumentativo y epistémico (Hajhosseiny, 2012; Kuhn et al., 2016; Reznitskaya & Gregory, 2013); y el desarrollo de las identidades de los estudiantes (Böheim et al., 2021; Kumpulainen & Rajala, 2017).

En una forma que Segal et al. (2017) llaman 'pedagogía dialógica purista' (*purist dialogic pedagogy*) (p. 2) este carácter exploratorio de la conversación en el aula ha sido descrito como un espacio de completa apertura en el que no hay respuestas correctas únicas ni ninguna forma de autoridad en el conocimiento (Wegerif, 2007). Buscando una manera más realista de adoptar estos ideales dialógicos en los contextos educativos, diversos autores convergen en proponer que el diálogo en el aula ha de entenderse como un contexto comunicacional productivo en el que el interjuego de múltiples perspectivas promueve el aprendizaje (Albornoz et al., 2021; Segal et al., 2017). Este contexto comunicacional caracterizado por el diálogo implicaría la participación de los estudiantes en la construcción colaborativa del significado de las acciones y conocimientos, así como en el control compartido de aspectos claves del desarrollo de la clase (Cazden, 2001, citado en Albornoz et al., 2021). La práctica del docente que permitiría orquestar el diálogo en clase es denominada típicamente enseñanza dialógica y se opone a la enseñanza monológica (o tradicional), la cual se caracteriza por una estructura de poder marcadamente asimétrica entre el docente y los estudiantes; una forma comunicacional caracterizada por la recitación (típicamente en secuencias Iniciación-Respuesta-Evaluación); y el uso de preguntas 'cerradas' en las que los estudiantes no experimentan espacio para la exploración del conocimiento (van der Veen & van Oers, 2017).

En su ya clásica revisión sistemática de la literatura en esta área, Howe y Abedin (2013) concluían que la investigación ha estado centrada en caracterizar las formas de conversación en el aula, más que en ofrecer evidencia acerca de

cómo y por qué ciertas formas de organización (las dialógicas) serían más beneficiosas que otras (las monológicas). Esto es especialmente importante, porque a pesar de que diversos estudios han mostrado los beneficios de promover el diálogo productivo en el aula a través de la enseñanza dialógica, la triste constatación sigue siendo que la práctica más común es la enseñanza monológica (Albornoz et al., 2021; Böheim et al., 2021; Howe & Abedin, 2013; Mercer & Dawes, 2014; Reznitskaya & Gregory, 2013; Segal et al., 2017; van der Veen & van Oers, 2017).

Con el título de 'Diálogo de aula y resultados de aprendizaje' (*Classroom dialogue and learning outcomes*) el número especial de la revista *Learning and Instruction* editado por van der Veen y van Oers (2017) se propuso abordar esta tarea 'ofreciendo evidencia empírica adicional acerca de la relación entre diálogo de aula y el aprendizaje y desarrollo de los niños' (p. 1). Howe (2017), en su comentario a este número especial, valoró los aportes de los estudios reunidos señalando que, si bien todavía no hemos llegado a un momento conclusivo en la investigación de cómo los modos de organización dialógica de la conversación podrían promover el aprendizaje y el desarrollo en la escuela, tenemos elementos importantes para pensar que, respecto de su efecto sobre el aprendizaje, las dinámicas de diálogo que ocurren en grupos pequeños son análogas a las formas de diálogo de aula orquestadas por los profesores. En este contexto, el siguiente paso consistiría en la explicación detallada de los *procesos* a través de los cuales ciertas formas de organización del habla de aula alcanzan sus efectos positivos. Esto permitiría a su vez contar con mejores herramientas conceptuales y prácticas para orientar las transformaciones necesarias en la formación inicial y en la práctica cotidiana de los docentes en las escuelas (cf. Böheim et al., 2021; Howe, 2021).

Compartimos la confianza de Howe (2017) en que el campo de investigación del diálogo de aula sigue progresando sólidamente. Sin embargo, pensamos que, si luego de cinco décadas de investigación este programa sigue enfrentando problemas de explicación psicológica e implementación educacional, vale la pena pensar

más allá de sus actuales límites. Por lo tanto, en la presente sección especial buscamos aportar a estos objetivos a través de una operación intelectual diferente, pero complementaria a la propuesta por van der Veen y van Oers (2017). En vez de circunscribir la indagación a la dimensión meramente empírica, hicimos una invitación abierta a ampliar y complejizar nuestra comprensión del habla de aula, optando deliberadamente por una denominación más descriptiva y amplia que la de diálogo de aula: interacciones discursivas en el aula. Pensamos que de este modo sería posible explorar de manera no convencional, y por lo mismo creativa, algunos de los problemas que se han vuelto persistentes en el campo: ¿cómo se explican los procesos psicológicos que relacionan las formas de organizar el habla en sala de clases con los procesos de aprendizaje, desarrollo y construcción de conocimiento? ¿Cómo afecta esta ampliación de nuestra conceptualización de los procesos psicológicos involucrados en nuestra comprensión de la actividad docente de orquestar el habla en clase? ¿Cómo pueden ser incorporadas estas formas complejas de organizar las interacciones discursivas en la práctica de nuestras escuelas (especialmente si consideramos que las propuestas de enseñanza dialógica datan de hace más de un siglo¹ y siguen siendo escasamente implementadas)? ¿Qué pistas podemos ofrecer para la investigación de la formación inicial docente cuando ampliamos nuestra conceptualización sobre la orquestación del diálogo de aula (yendo más allá de las meras técnicas para la enseñanza dialógica)?

Los seis artículos reunidos gracias a esta convocatoria abordan estas interrogantes en diversa medida y combinando de variadas maneras sus aristas conceptuales, empíricas y metodológicas.

Larraín et al. (2024) presentan un estudio de caso en el área de la enseñanza dialógica de las ciencias, en estudiantes de primaria. A través de este enfoque, presentan y desarrollan en profundidad una hipótesis exploratoria acerca del rol que tendría el habla interna argumentativa en tanto proceso mediador clave en los procesos de desarrollo del pensamiento argumentativo de

los estudiantes que permitirían el aprendizaje de conceptos complejos. Adoptando un enfoque histórico-cultural se muestra cómo el estudiante internaliza formas de interacción discursiva de las cuales participó inicialmente en la conversación en un grupo de pares que buscaba resolver un problema planteado en clase. A través de la incorporación del proceso vygotskiano de internalización, Larraín et al. (2024) ofrecen una explicación plausible de la complejidad de la participación de las formas de habla de aula, con especial énfasis en la temporalidad de dicho proceso.

En diálogo directo con el artículo de Larraín et al. (2024), Freire y Grau (2024) profundizan en el estudio de la argumentación y de su lugar en la forma que toman las interacciones discursivas en pequeños grupos de estudiantes, en el marco de una clase de ciencias en el nivel primario de educación. A través del seguimiento de actividades colaborativas diseñadas por la profesora con apoyo de las investigadoras, las autoras muestran que los escolares participan de diversas formas de regulación compartida, estando algunas de ellas internamente relacionadas con la aparición de la argumentación y, específicamente, de contraargumentos. Las autoras enfatizan el rol clave del diseño e implementación de las actividades colaborativas planteadas a los estudiantes. Las tareas desafiantes y específicamente construidas para promover el desacuerdo entre los participantes y para elaborar discursivamente la diferencia de puntos de vista serían imprescindibles para que la forma de las interacciones discursivas promueva procesos de construcción de conocimiento de alto nivel en la sala de clases.

También buscando ampliar el espectro de procesos que permiten comprender el efecto de las distintas formas de habla de aula, en un artículo de síntesis teórica Villarroel-Henríquez y Sebastián (2024) defienden los beneficios de caracterizar las interacciones discursivas en el aula más allá de la dimensión monologicidad-dialogicidad. Adoptando un enfoque vygotskiano, en este artículo se argumenta que al incorporar la dimensión narrativa-paradigmática en la conceptualización del discurso docente complejizamos y refinamos nuestra comprensión de los procesos que lleva a cabo el profesor para

orquestrar el habla de aula. Asimismo, se abre una perspectiva para pensar un auténtico desarrollo del docente en estos procesos, más allá del mero entrenamiento en técnicas (cuyo aprendizaje sabemos no se produce mecánicamente).

En una primera operacionalización de la propuesta conceptual de Villarroel-Henríquez y Sebastián (2024), Villarroel-Henríquez y Bruna-Jofré (2024) exploran empíricamente el interés de la ampliación del marco de análisis de la interacción discursiva más allá de la dimensión dialogicidad-monologicidad. Usando un enfoque de análisis multinivel, las autoras muestran cómo los resultados de aprendizaje en el área del lenguaje en secundaria pueden no estar explicados por la ya clásica dimensión dialogicidad-monologicidad de la práctica docente y, en cambio, pueden serlo a través de una combinación de ésta y la dimensión narrativa-paradigmática. Esta ampliación del enfoque nos invita a reflexionar críticamente sobre el modo de investigar la práctica y la formación docente.

Iglesias-Martínez et al. (2024) revisan críticamente un momento importante de la formación inicial docente: las prácticas en las escuelas. A través de un análisis de narrativas de los estudiantes para profesor(a) de educación primaria muestran cómo su manera de analizar las prácticas de docentes en ejercicio aún sigue focalizada mayoritariamente en aspectos de contenido y en estrategias y lógicas propias de lo que, en un sentido general, podríamos llamar enseñanza monológica. Esta coherencia entre la práctica de los docentes en las escuelas y la mirada de los estudiantes de pedagogía, aunque esta implique críticas a dicha práctica, parece ser un obstáculo importante que la formación docente debe superar para poder transformar los modos tradicionales de organizar las interacciones discursivas en el aula.

Videla et al. (2024) ponen el foco en las prácticas docentes en contexto educativo y se preguntan por las condiciones sistémicas que permiten la aparición de las formas de interacción discursiva propuestas por el sistema educativo nacional pero que siguen sin ser frecuentes en las prácticas de los docentes. Ampliando la perspectiva metodológica y conceptual más allá

del análisis de segmentos puntuales de interacción entre docente y estudiantes (un enfoque frecuente en esta área de investigación), los autores muestran cómo las habilidades que una profesora experta despliega en la orquestación del diálogo productivo en clases de matemáticas trascienden ampliamente el manejo de técnicas puntuales. Estas técnicas cobran sentido como parte de una interacción permanente entre las dinámicas locales y globales de la interacción discursiva en el aula.

Pensamos que el campo de investigación de la relación del habla en el aula con los aprendizajes y el desarrollo aparece hoy en día como más prometedor que nunca, pero su conceptualización (teórica, metodológica y epistemológica) sigue aún en desarrollo y en diálogo (Howe, 2017; Wegerif et al., 2017). Los textos reunidos en esta sección especial toman posición en este diálogo desde una comprensión procesual y relacional de los aspectos individuales, culturales, sociales e institucionales de la problemática. Confiamos en que contribuirán heurísticamente en este debate.

Nota

1. En tanto propuesta educativa y didáctica, representantes de la Escuela Nueva como Célestin Freinet y Paulo Freire plantearon una educación basada en el diálogo durante buena parte del siglo pasado y sus seguidores la han sostenido hasta el día de hoy.

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.*

ORCID iD

Christian Sebastián  <https://orcid.org/0000-0001-5038-9227>

References / Referencias

- Albornoz, N., Assaél, J., & Redondo, J. (2021). The circle of non-dialogue: Everyday interactions at schools located in vulnerable areas and Chilean educational system. *Ethnography and Education*, 16(2), 181–197. <https://doi.org/10.1080/17457823.2020.1858322>
- Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A.-K., Alles, M., & Seidel, T. (2021). How changes in teachers' dialogic discourse practice relate to changes in students' activation, motivation and cognitive engagement. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28, 100450. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (1997/2007). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Forman, E. A., Ramirez-DelToro, V., Brown, L., & Passmore, C. (2017). Discursive strategies that foster an epistemic community for argument in a biology classroom. *Learning and Instruction*, 48, 32–39. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.005>
- Freire, P., & Grau, V. (2024). Relationship between shared regulation and argumentative discourse: analysis of collaborative interactions in a primary school classroom / Relación entre regulación compartida y discurso argumentativo: análisis de interacciones colaborativas en un aula de educación básica. *Culture and Education*, 36(1), 39–60.
- Hajhosseiny, M. (2012). The effect of dialogic teaching on students' critical thinking disposition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1358–1368. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.073>
- Howe, C. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Commentary on the articles. *Learning and Instruction*, 48, 61–65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.03.003>
- 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., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325–356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>
- Iglesias-Martínez, M.-J., Lozano-Cabezas, I., Fernández-Verdú, C., & Rovira-Collado, J. (2024). Is there a dialogic teaching model in primary school classrooms? A qualitative study in the practicum / ¿Existe un modelo dialógico docente en las aulas

- de Educación Primaria? Un estudio cualitativo en el practicum. *Culture and Education*, 36(1), 106–133.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Energizing learning: The instructional power of conflict. *Educational Researcher*, 38(1), 37–51. <https://doi.org/10.3102/0013189X08330540>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing / La argumentación dialógica como puente para el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25–48. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608>
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning and Instruction*, 48, 23–31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.05.002>
- Larrain, A., Freire, P., Salvat, I., López, P., Moran, C., Sánchez, A., Silva, M., Villavicencio, C., Grau, V., Cerda, B., & Salinas, P. The role of inner speech in the effect of argumentation among peers 13 on learning: a case analysis / El rol del habla interna en el efecto de la argumentación entre pares en el aprendizaje: un análisis de caso. *Culture and Education*, 36(1), 13–38.
- Mercer, N., & Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, 40(4), 430–445. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.934087>
- Mercer, N., & Howe, C. (2012). Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 12–21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
- Mercer, N., Warwick, P., & Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11–12. *Learning and Instruction*, 48, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- O'Connor, C., Michaels, S., Chapin, S., & Harbaugh, A. G. (2017). The silent and the vocal: Participation and learning in whole-class discussion. *Learning and Instruction*, 48, 5–13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.003>
- Reznitskaya, A., & Gregory, M. (2013). Student thought and classroom language: Examining the mechanisms of change in dialogic teaching. *Educational Psychologist*, 48(2), 114–133. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775898>
- Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A. L., Barrera, M. J., Mazón, N., Vélez, M., & Hofmann, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 45–62. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.005>
- Segal, A., Snell, J., & Lefstein, A. (2017). Dialogic teaching to the high-stakes standardised test? *Research Papers in Education*, 32(5), 596–610. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1225803>
- van der Veen, C., de Mey, L., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14–22. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- van der Veen, C., & van Oers, B. (2017). Advances in research on classroom dialogue: Learning outcomes and assessments. *Learning and Instruction*, 48, 1–4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.002>
- Videla, R., Leyton, G., & Rossel, S. (2024). Pedagogical strategies used by an outstanding mathematics teacher: a case study in Region IV of Chile / Estrategias pedagógicas utilizadas por una profesora destacada en matemáticas: un estudio de caso en la IV Región de Chile. *Culture and Education*, 36(1), 134–165.
- Villaruel-Henríquez, V., & Bruna-Jofre, D. (2024). Levels of dialogicity and narrativity in teacher discourse and its relationship with student learning among high school students in a language class / Niveles de dialogicidad y narratividad en el discurso docente y su relación con el aprendizaje alcanzado por estudiantes de enseñanza media en la asignatura de Lenguaje. *Culture and Education*, 36(1), 81–105.
- Villaruel-Henríquez, V., & Sebastián, C. (2024). 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*, 36(1), 61–80.
- Wegerif, R. (2007). *Dialogic education and technology: Expanding the space of learning*. Springer.
- Wegerif, R., Fujita, T., Doney, J., Perez Linares, J., Richards, A., & van Rhyn, C. (2017). Developing and trialing a measure of group thinking. *Learning and Instruction*, 48, 40–50. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.001>