



ID: 111599

Recibido: 2020-05-29

Revisado: 2020-06-05

Aceptado: 2020-07-03









Preprint: 2020-11-15

Publicación Final: 2021-01-01

DOI: <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>

El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria

The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school

-   **Dra. Chrysi Rapanta**
Investigadora Postdoctoral, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Portugal)
-   **Dra. Mercè Garcia-Mila**
Catedrática, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona (España)
-   **Dra. Ana Remesal**
Profesora Colaboradora Permanente, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona (España)
-   **Cláudia Gonçalves**
Investigadora Predoctoral, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidade Nova de Lisboa (Portugal)

Resumen

El reto de promover escuelas públicas más inclusivas que aborden las necesidades de la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI es importante. En este artículo nos centramos en la inclusión como un proceso de diálogo que tanto docentes como estudiantes deben adoptar y desarrollar por igual en las aulas. La idea de la enseñanza dialógica inclusiva se explica y operacionaliza en un currículo dialógico inclusivo centrado en las disposiciones de alfabetización cultural. En este estudio, que forma parte de un proyecto europeo de varios países, ocho docentes de secundaria españoles y portugueses y sus estudiantes participaron en ocho sesiones que implementan planes de lecciones dialógicas. El profesorado asistió a dos sesiones de desarrollo profesional, una al comienzo del proyecto y otra más adelante. Los datos del discurso en el aula de las sesiones n.º 3 y n.º 8 se recopilaron y analizaron utilizando un protocolo de codificación validado. Los resultados muestran una ligera mejora en la dialogicidad de la sesión n.º 3 a la sesión n.º 8 con una resistencia persistente de los docentes para ser más acumulativos en su discurso. Estos hallazgos confirman el trabajo previo que muestra que la enseñanza dialógica se desarrolla gradualmente e incluso cuando la postura del profesorado pasa a ser más inclusiva y atractiva para el alumnado, este cambio no representa necesariamente un cambio radical en los métodos de enseñanza centrados en el alumnado.

Abstract

The challenge of creating more inclusive public schools addressing the needs of the 21st century Knowledge Society is a major one. In this paper, we focus on inclusion as a dialogical process to be adopted and developed by teachers and students alike in any classroom. The idea of inclusive dialogic teaching is explained and operationalised in an inclusive dialogic curriculum focusing on cultural literacy learning dispositions. In this study, which is part of a multi-country European project, eight Spanish and Portuguese secondary school teachers and their students participated in eight sessions performing dialogic lesson plans. Teachers attended two professional development sessions, one at the beginning of the project and another one later on. Classroom discourse data from sessions #3 and #8 were collected and analyzed using a pre-constructed coding scheme. The findings show a slight improvement in dialogicity from session #3 to session #8 with a persisting resistance from teachers to be more cumulative in their discourse. These findings confirm previous work showing that dialogic teaching is acquired gradually, and even when there are changes in teachers' stance being more inclusive and inviting towards students, these changes do not necessarily represent a radical shift in the teaching methods towards being more student-centered.

Palabras clave / Keywords

Enseñanza dialógica, educación inclusiva, escuela secundaria, práctica docente, desarrollo profesional docente, diálogo. Dialogic teaching, inclusive education, secondary school, teaching practice, teaching professional development, dialogue.

1. Introducción

El reto de crear escuelas públicas inclusivas que aborden las necesidades de la Sociedad del Conocimiento del siglo XXI es crucial. Existen abundantes investigaciones sobre políticas educativas de inclusión social, principalmente en dos direcciones: a) Destinadas a la inclusión de poblaciones «objetivamente» excluidas, como inmigrantes, estudiantes de bajos ingresos y con desventajas sociales, mentales o físicas (Camilli-Trujillo & Römer-Pieretti, 2017; Castillo-Rodríguez & Garro-Gil, 2015); b) Dirigidas hacia la inclusión de poblaciones excluidas «subjetivamente» en habilidades de alfabetización crítica, digital o mediática (Dias-Fonseca & Potter, 2016) (para distinguir inclusión objetiva de subjetiva, ver Licsandru & Cui, 2018). Sin embargo, la inclusión no se limita a grupos específicos de estudiantes y su acceso limitado a recursos materiales o inmateriales, incluyendo sus conocimientos y habilidades; los esfuerzos recientes de las escuelas públicas para conseguir una educación más inclusiva tienden también a centrarse en el ambiente del aula y en fomentar oportunidades de «aprendizaje para todos», por ejemplo, a través del diálogo (Mitchell & Sutherland, 2020).

La enseñanza dialógica, en términos generales, es un método para «enseñar y aprender con, a través de y para el diálogo» (Kim & Wilkinson, 2019: 70). Aunque existen diferentes aproximaciones a la enseñanza dialógica (Asterhan et al., 2020; Kim & Wilkinson, 2019), se coincide en los siguientes aspectos: 1) Intencionalidad (Bakker et al., 2015; Reznitskaya, 2012); 2) Necesidad de ser aprendida (Fisher, 2007; Simpson, 2016); 3) Evaluabilidad (Lehesvuori et al., 2011) según los principios y prácticas habituales de calidad dialógica (Alexander, 2017). La capacidad de actuar del alumnado, que se manifiesta cuando se desenvuelve «con autoridad y responsabilidad (problematizando y resolviendo dificultades)» (Kumpulainen & Lipponen, 2010: 50) es la otra condición para que la enseñanza dialógica sea satisfactoria. El papel de los docentes para fomentar el diálogo constructivo es esencial (Reznitskaya & Gregory, 2013; Sedova et al., 2016).

La enseñanza dialógica es difícil de desarrollar y se adquiere de forma gradual (Clarke et al., 2016; Reznitskaya & Wilkinson, 2015; Sedova, 2017; Wilkinson et al., 2017). Dicha dificultad es aún mayor cuando los docentes deben gestionar debates de aula (Clarke et al., 2016; Sedova et al., 2016), al tener que mediar de forma efectiva las contribuciones de los estudiantes para reforzar su participación y responsabilidad (Michaels et al., 2008). Se ha observado que, incluso cuando los maestros son capaces de entablar conversaciones dialógicas genuinas con al menos tres estudiantes participantes durante al menos 30 segundos (Sedova et al., 2016), la capacidad de los docentes y alumnos para referirse nuevamente al contenido del debate, incentivando la contribución genuina de ideas por parte de los mismos u otros estudiantes, sigue siendo limitada (Lehesvuori et al., 2013; Sedova et al., 2014). Esta capacidad hace referencia al concepto de «acumulatividad» del discurso introducido por Alexander (2017), en tanto que uno de los principios básicos de la enseñanza dialógica, junto con: la «intencionalidad» (es decir, los docentes planifican y dirigen la conversación de la clase teniendo en mente objetivos educativos específicos), «colectividad» (profesorado y alumnado se implican juntos en las tareas y el aprendizaje), «reciprocidad» (profesorado y alumnado se escuchan mutuamente, comparten ideas y consideran alternativas) y «apoyo» (los estudiantes expresan sus ideas libremente sin temor a equivocarse, ayudándose mutuamente para llegar a acuerdos).

Este estudio es parte de un proyecto de intervención a gran escala desarrollado en varios países y transversalmente (en educación infantil, primaria y secundaria), centrado en la adquisición de prácticas de enseñanza dialógica y su implementación, con el objetivo de fomentar la alfabetización cultural entre los estudiantes, definida como un conjunto dinámico de actitudes, resultado de la práctica social y dialógica que lleva a los individuos a una aceptación empática, tolerante e inclusiva de «el otro» (Maine et al., 2019). Este estudio se centra en la inclusión como una actitud del docente hacia los estudiantes, que se manifiesta mediante unidades discursivas dialógicas inclusivas por parte del profesor.

2. Revisión de la literatura

2.1. La inclusión como valor en la educación

Entre los años 1970 y 1990, la Unión Europea promovió la idea de inclusión social y la consideró un concepto establecido en la política europea (Wright y Stickley, 2013). La literatura sobre inclusión abarca diversos ámbitos: social, político, organizativo, educativo o de salud; y gran diversidad de temas, como la pobreza, el multiculturalismo, la educación inclusiva, personas con discapacidades (física y mental). En contextos educativos, existen varios estudios sobre educación inclusiva e integración de niños y jóvenes con

necesidades educativas especiales (Castillo-Rodríguez & Garro-Gil, 2015; Woodcock & Woolfson, 2019). En el ámbito de la salud pueden encontrarse varias publicaciones sobre trastornos mentales e inclusión/exclusión social (Davey & Gordon, 2017), y en contextos organizativos, también aparece la inclusión como objetivo a lograr (Schmidt et al., 2016). En educación, la inclusión se define no solo como un proceso activo de integración, sino también como un resultado, como sucede por ejemplo con el sentimiento de pertenencia (Osler & Starkey, 1999). En esta línea, Freire (2008) describe la inclusión como un movimiento educativo, político y social que defiende el derecho individual a participar de forma consciente y responsable en la sociedad, así como su derecho a ser aceptados y respetados en aquello que los diferencia de los demás. Según este autor, la inclusión se basa en valores como el respeto y la celebración de la diferencia, y la colaboración entre individuos, grupos sociales e instituciones. Asumimos esta interpretación de la inclusión, yendo más allá de las diferencias individuales en términos de necesidades de educación especial, mejor definida por el término «integración» que por inclusión (Castillo-Rodríguez & Garro-Gil, 2015), y haciendo referencia a todas las personas y a sus esfuerzos por participar en el diálogo social que fomenta la colaboración. Con tal de facilitar la cooperación, los individuos deben valorar la diversidad, respetar a los demás, así como manifestar interés en superar sus prejuicios y en alcanzar soluciones de consenso (European Union, 2006). El objetivo principal de la inclusión es que ninguna cultura (entendida en un sentido amplio) se impone a otra (Seeland et al., 2009; Vázquez, 2001). Según Tienda (2013), para promover la inclusión y aumentar la tolerancia, es necesario que las personas de diferentes orígenes (geográficos, religiosos, políticos, sociales, etc.) interactúen de tal manera que cuestionen los estereotipos preexistentes.

2.2. Docencia dialógica inclusiva

La enseñanza dialógica inclusiva va más allá de la transmisión del conocimiento (Osborne, 2007; Simpson, 2016). Alexander et al. (2017), en su informe de resultados en el Reino Unido, aseguran que la disposición de los estudiantes para escuchar a los demás mejoró, y que su interacción se hizo más inclusiva, consiguiendo menos estudiantes en silencio o reacios a participar. Además, «con un mayor énfasis en una cultura de conversación recíproca, los alumnos ganaron confianza, paciencia, mostrando una mayor empatía con las dificultades de los demás y diligencia a la hora de brindarse apoyo mutuo en los procesos de conversación y aprendizaje» (Alexander et al., 2017: 6). El proyecto de Vass (2018) en Australia obtuvo resultados similares. Para estos docentes y sus estudiantes, la enseñanza dialógica fue un «viaje transformador hacia dinámicas de aula participativas» (Vass, 2018: 109). Una de las maestras australianas afirmó que su participación en el proyecto de enseñanza dialógica fue como viajar sobre un arcoíris, tanto para sus alumnos como para ella misma. Asimismo, en un proyecto finlandés de enseñanza dialógica (Kumpulainen & Rajala, 2017), se mostró la importancia de que los docentes logren identificar y gestionar las diferentes identidades discursivas de los estudiantes en el contexto de interacciones científicas productivas.

Se ha demostrado que, en general, la adopción de una actitud dialógica por parte del profesorado ayuda a los estudiantes a desarrollar sus propios procesos de creación de significado y su disposición hacia «un cómo dialógico, un qué personalmente comprometido y un cómo inclusivo» (Boyd, 2016: 3). Como parte de esta actitud dialógica activa, que facilita la participación de los estudiantes, se necesita que los docentes adopten también una actitud facilitadora (Blanton & Stylianou, 2014), por ejemplo, orientando la interacción en una dirección más constructiva. Finalmente, se anima a los docentes a mantener una postura crítica (Fisher, 2007; Haneda et al., 2017), es decir a adoptar una actitud de pensamiento crítico hacia las contribuciones de los estudiantes, preguntándoles «¿cómo lo sabes?» o incluso cuestionando sus puntos de vista, abriendo un espacio de diálogo para el desacuerdo constructivo. La inclusión como un planteamiento de enseñanza dialógica está presente en las tres actitudes docentes descritas anteriormente: una postura dialógica inclusiva es aquella que permite la participación y la representación igualitaria; una postura facilitadora inclusiva es la que fomenta la interacción entre los estudiantes, incluso en un formato de debate con todo el conjunto de la clase; y una postura crítica inclusiva es la que prueba que, para que alguien pueda evaluar lo que dicen los otros y en qué se diferencian estas opiniones de lo que él o ella misma sostiene, primero necesita comprender realmente las alternativas a su propio punto de vista. Es decir, para que surjan una argumentación y un diálogo genuinos en el aula, es esencial una actitud de apertura hacia la «otredad» (Wegerif, 2010) en la actitud discursiva tanto del docente como de los estudiantes.

En resumen, si bien se ha descrito ampliamente la inclusión como objetivo en la política y la práctica educativa, su concepción como un aspecto integral en la actitud de los docentes y, posteriormente, en la conversación en clase, no ha sido suficientemente analizada. Esta es precisamente la carencia que pretende abordar este estudio.

3. Metodología

3.1. Objetivo de la investigación y contexto

Nuestro objetivo es doble: en primer lugar, establecer si la enseñanza dialógica inclusiva es un método adecuado en la educación secundaria, dado que la mayoría de los estudios, hasta ahora, se centran en los maestros de educación primaria en formación; y, en segundo lugar, explorar si, y de qué manera, la aplicación de la enseñanza dialógica durante un período de tiempo conduce a más (o a diferentes) prácticas dialógicas inclusivas en el aula. Establecidos estos objetivos, las preguntas que guían nuestra investigación (PI) son:

- PI-1: ¿Tiene el desarrollo profesional diseñado para fomentar la enseñanza dialógica algún efecto en el nivel de dialogicidad en el aula?
- PI-2: ¿Cuáles son las estrategias de conversación más habituales empleadas por docentes y alumnos durante las sesiones dialógicas?

Dentro del programa de aprendizaje de alfabetización cultural desarrollado como parte de este proyecto, el diálogo y la argumentación constructiva se concibieron como la base para fomentar una actitud dialógica inclusiva por parte de docentes y estudiantes. El aula se entiende como un entorno seguro, libre de juicios, donde todas las ideas se aceptan como válidas. A fin de aproximarse a este ethos dialógico se incluyó la implementación de las «reglas básicas de la conversación» (Littleton & Mercer, 2013) como parte del programa. Esta actividad implica a los docentes y estudiantes, que conjuntamente establecen reglas sobre cómo interactuar. Pueden incluirse normas como, por ejemplo: «Todas las personas contribuyen al debate», «Todas las ideas se consideran y se respetan», etc. Cada sesión dialógica estaba estructurada a partir de un texto multimodal (un libro ilustrado o un cortometraje de animación, ambos sin diálogos), que promovían los valores de la inclusión, la tolerancia y la empatía, y los valores y actitudes directamente relacionados, como la responsabilidad social, la participación activa o el desarrollo sostenible.

Como parte de la formación de desarrollo profesional (FDP), los docentes recibieron 15 planes de lección prediseñados donde la enseñanza dialógica inclusiva era un elemento central. Todos los planes incluían preguntas primarias y secundarias para guiar un debate de aula, así como actividades dialógicas y argumentativas específicas para pequeño grupo. Las técnicas propuestas para los debates del conjunto del aula incluían: temas de conversación (<https://bit.ly/32hjule>), preguntas para reflexionar (<https://bit.ly/2AXcOnj>), y círculo de puntos de vista (<https://bit.ly/3j2IMzV>). Uno de los aspectos innovadores del programa desarrollado como parte de este proyecto es la utilización de varias técnicas de enseñanza dialógica procedentes tanto del ámbito de la investigación del diálogo como del de la argumentación. Es más, estas técnicas fueron integradas en los planes de lección sobre un texto cultural (un libro o un cortometraje) atractivo y abierto a varias interpretaciones. Finalmente, también cabe mencionar que el total de 45 planes de lección (15 para cada grupo de edad) se elaboraron con la colaboración de docentes voluntarios durante sesiones colaborativas en una fase piloto del proyecto. De esta manera, se consiguió que la voz y la experiencia de los docentes de cada grupo de edad quedase reflejada en la planificación de las sesiones dialógicas.

3.2. Participantes

Ocho docentes de secundaria (cuatro españoles y cuatro portugueses) y sus estudiantes participaron en este estudio. Todos los docentes y sus alumnos firmaron los correspondientes formularios de consentimiento al comienzo del proyecto, confirmando su participación voluntaria y el derecho a retirarse del proyecto en cualquier momento. En el caso de los estudiantes, los padres o tutores firmaron los respectivos consentimientos informados. La Tabla 1 recoge las características de los participantes.

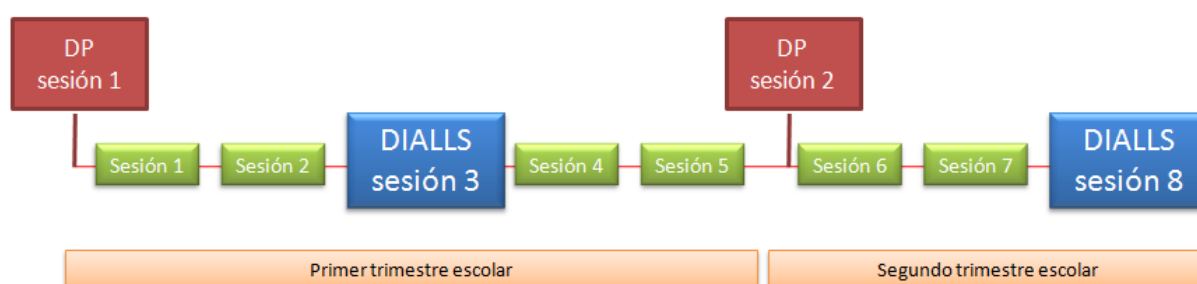
Tabla 1. Características de los participantes

Clase	Docente	Estudiantes	Experiencia previa en enseñanza dialógica	País	Curso	Localización
Clase 1(C1)	Docente 1	27	No	España	3º E.S.O.	Urbana
Clase 2(C2)	Docente 2	32	No	España	3º E.S.O.	Urbana
Clase 3(C3)	Docente 3	12	No	España	3º E.S.O.	Suburbana
Clase 4(C4)	Docente 4	15	No	España	3º E.S.O.	Suburbana
Clase 5(C5)	Docente 5	26	No	Portugal	4º E.S.O.	Urbana
Clase 6(C6)	Docente 6	28	No	Portugal	2º E.S.O.	Urbana
Clase 7(C7)	Docente 7	29	No	Portugal	3º E.S.O.	Urbana
Clase 8(C8)	Docente 8	31	No	Portugal	2º E.S.O.	Suburbana

3.3. Diseño y recogida de datos

El estudio se basa en metodología observacional sobre un diseño instruccional específico. El proyecto original constaba de tres fases, pero el confinamiento por la crisis sanitaria de la Covid-19 interrumpió su implementación en la última fase. En este artículo analizamos los resultados correspondientes a las fases 1 y 2. Cada docente llevó a cabo ocho sesiones dialógicas. En total, se grabaron en vídeo 16 sesiones, lo que corresponde a dos sesiones por clase. Dos jornadas de desarrollo profesional tuvieron lugar al comienzo del programa y antes de la sesión n.º 6. De acuerdo con el proyecto original, solamente se consideraron para la recogida de datos las sesiones n.º 3 y n.º 8. La Figura 1 representa la cronología del proyecto.

Figura 1. Cronología del proyecto



3.4. Análisis

Toda la actividad discursiva del aula en las sesiones n.º 3 y n.º 8 fue transcrita y codificada según la técnica de Observación del Discurso de Baja Inferencia (LIDO por sus siglas en inglés) (O'Connor & LaRusso, 2014). El protocolo de codificación LIDO estipula categorías ordinales para el profesor (del 1 al 6): (T1) Animar a los estudiantes a reaccionar a las aportaciones de sus compañeros; (T2) Dar seguimiento a las afirmaciones para profundizar en la aportación; (T3) Practicar la escucha activa para mantener la interacción; (T4) Plantear preguntas abiertas; (T5) Plantear preguntas semiabiertas; (T6) Plantear preguntas cerradas. El mismo instrumento registra la acción discursiva del alumno (de 1 a 5): (S1) Interpelación directa a los compañeros de clase; (S2) Referencia indirecta a la intervención previa de un compañero; (S3) Afirmación argumentativa; (S4) Enunciado con ideas completas; (S5) Respuesta de mínima expresión (hasta la locución más básica). Todas estas categorías indican el grado de dialogicidad de la conversación en clase. Las categorías T1, T2 y T3 referidas a los turnos discursivos de los maestros y S1, S2 y S3 referidas a los turnos de los estudiantes se consideran más dialógicas que las T4, T5 y T6; y S4 y S5, respectivamente. El índice de fiabilidad se calculó entre cuatro codificadores expertos, alcanzando un resultado satisfactorio (α de Krippendorff = 0,77). Las discrepancias entre codificadores se resolvieron por consenso. La Tabla 2 muestra el número total de turnos discursivos, seleccionados y codificados en actividad de debate colectivos.

Tabla 2. Turnos discursivos (totales y codificados)

Clase	Sesión n.º 3			Sesión n.º 8		
	Total turnos	Turnos codificados	Proporción de turnos codificados	Total turnos	Turnos codificados	Proporción de turnos codificados
C1	176	73	0,41	296	95	0,32
C2	374	282	0,75	223	195	0,87
C3	341	280	0,82	151	107	0,71
C4	232	212	0,91	77	64	0,83
C5	105	45	0,43	198	93	0,47
C6	108	67	0,62	56	40	0,71
C7	228	116	0,51	278	162	0,58
C8	277	119	0,43	42	22	0,52

4. Resultados

Los resultados se presentan en referencia directa a las dos PI que guían el estudio. Las Tablas 3 y 4 muestran los resultados del análisis de los turnos discursivos de docentes y estudiantes, respectivamente.

Tabla 3. Distribución proporcional de categorías discursivas de los docentes

Clase	Sesión n.º 3						Sesión n.º 8					
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T1	T2	T3	T4	T5	T6
C1	0,12	0,12	0,15	0,33	0,15	0,15	0,00	0,13	0,62	0,38	0,09	0,39
C2	0,12	0,04	0,10	0,04	0,14	0,08	0,09	0,13	0,73	0,65	0,13	0,07
C3	0,28	0,18	0,45	0,03	0,23	0,07	0,04	0,18	0,33	0,33	0,23	0,17
C4	0,16	0,10	0,49	0,00	0,19	0,16	0,40	0,43	0,12	0,50	0,17	0,04
C5	0,12	0,04	0,13	0,08	0,04	0,00	0,08	0,12	0,54	0,87	0,00	0,00
C6	0,92	0,12	0,29	0,41	0,04	0,00	0,43	0,14	0,60	0,68	0,10	0,02
C7	0,16	0,10	0,34	0,19	0,05	0,16	0,19	0,33	0,64	0,69	0,00	0,06
C8	0,17	0,17	0,27	0,13	0,12	0,12	0,00	0,20	0,17	0,65	0,40	0,00

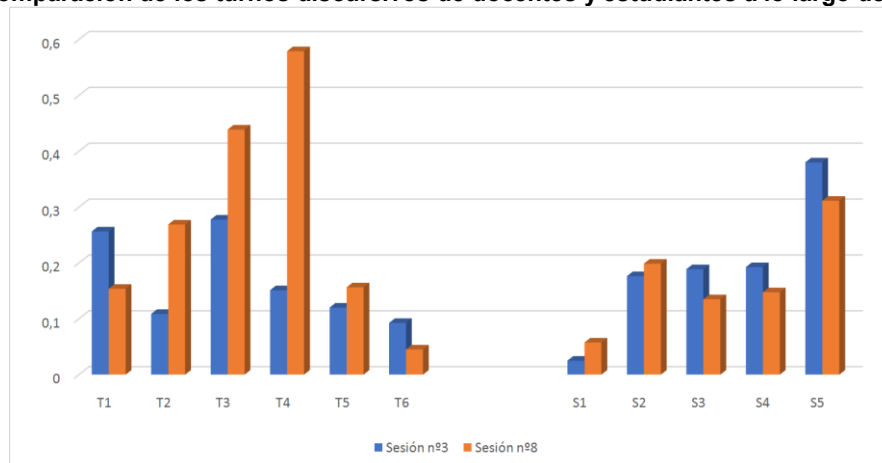
Para responder a la PI-1, realizamos pruebas no paramétricas de muestras apareadas para cada categoría comparando las proporciones de las sesiones n.º3 y n.º8.

Tabla 4. Distribución proporcional de categorías discursivas del alumnado

Clase	Sesión n.º 3					Sesión n.º 8				
	S1	S2	S3	S4	S5	S1	S2	S3	S4	S5
C1	0,00	0,09	0,03	0,22	0,35	0,00	0,32	0,10	0,22	0,35
C2	0,02	0,14	0,05	0,07	0,07	0,06	0,51	0,09	0,07	0,20
C3	0,03	0,41	0,22	0,10	0,36	0,05	0,27	0,22	0,09	0,35
C4	0,03	0,54	0,75	0,15	0,47	0,00	0,38	0,17	0,14	0,29
C5	0,04	0,08	0,11	0,37	0,20	0,00	0,00	0,34	0,25	0,41
C6	0,00	0,10	0,16	0,40	0,17	0,00	0,00	0,00	0,05	0,52
C7	0,00	0,05	0,07	0,15	0,72	0,18	0,11	0,16	0,20	0,34
C8	0,08	0,00	0,12	0,08	0,70	0,17	0,00	0,00	0,16	0,66

Podemos observar los valores promedio de las proporciones en la Figura 2. La comparación de la prueba de Wilcoxon entre las unidades discursivas de docentes y estudiantes en la sesión n.º 3 y la sesión n.º 8 arrojó resultados significativos en una categoría para docentes (T4, $Z=2.4$, $p=.018$) y ningún resultado significativo para los estudiantes.

Figura 2. Comparación de los turnos discursivos de docentes y estudiantes a lo largo de las sesiones



Para comprobar si esta diferencia estadística era un resultado aislado, se compararon las tres categorías más dialógicas para docentes (T1, T2 y T3) de la sesión n.º 3 y la sesión n.º 8. La media (desviación estándar)

para las categorías T1, T2 y T3 para la sesión n.º 3 fue de 18,5 (6,6) y para la sesión n.º 8 fue de 27,6 (9,4). La prueba de comparación no paramétrica de Wilcoxon arrojó resultados significativos ($Z=-1.8$; $p_{\text{one-tail}}=.05$), confirmando así un posible progreso entre sesiones en la dialogicidad de los docentes. Sin embargo, debemos reseñar también una ligera disminución en la proporción media de T1 (que puede responder a un ligero aumento en la proporción media de S1 (Figura 2).

Para responder a la PI-2, observamos los turnos discursivos de docentes y estudiantes que surgieron en ambas sesiones, con ejemplos ilustrativos. Las frecuencias totales para docentes (en ambas sesiones, n.º 3 y n.º 8) fueron: T1=43, T2=87, T3=311, T4=116, T5=129 y T6=92; mientras que las frecuencias totales para los estudiantes fueron: S1=46, S2=209, S3=174, S4=153 y S5=142. Observamos que, en las dos sesiones analizadas, la categoría más común entre los docentes fue T3 (escucha activa para mantener la interacción), y que la reacción a esta fue mayormente una respuesta mínima por parte de los estudiantes (S5), siendo esta su categoría más común. Entre las categorías de los estudiantes, la segunda categoría discursiva más frecuente después de S5 fue S2 (el alumno se refiere a la aportación de otro alumno), un recurso dialógico mucho más elevado. Aunque el análisis estadístico no arrojó diferencias entre las sesiones, observamos cambios en las frecuencias de los recursos de los estudiantes de la sesión n.º 3 a la n.º 8 (Figura 2). El movimiento dialógico bajo (S5) disminuyó, mientras que el movimiento dialógico alto (S2), aumentó.

En lectura cualitativa, observamos que los docentes tendían a implementar un debate principalmente centrado en el propio docente, con un patrón de discurso «radial», en lugar de una conversación conducida por los estudiantes. Este patrón, predominante en la sesión n.º 3, podría describirse como: Docente-Estudiante A-Docente-Estudiante B-Docente-Estudiante C, etc. Sin embargo, observamos una leve tendencia hacia un patrón de conversación menos radial y distribuida más homogéneamente en la sesión n.º 8, que podría describirse como: Docente-Estudiante A-Estudiante B-Estudiante C-Docente. Además, en este último patrón, surgieron más categorías dialógicas pertenecientes a los docentes (T1, T2 y T3). A continuación, presentamos dos extractos de la misma clase para ilustrar la diferencia entre las sesiones n.º 3 y n.º 8.

Extracto 1. Ejemplo de un discurso radial centrado en el docente, en la sesión n.º 3:

- Docente: Tendrías que seguir anotando las ideas para consultarlas más tarde. Esta podría ser la primera idea. ¿Habéis visto algún cambio? Habéis visto un cambio, ¿no? (T5)
- Estudiante A: Contaminación. (S5)
- Docente: Contaminación. OK. ¿Arriba, abajo, en todas partes? (T2)
- Estudiante B: En todas partes. (S5)
- Docente: ¿Habéis visto algún cambio desde el comienzo del libro? (T6)
- Estudiante C: Sí, la casa se hace más y más grande. (S4)
- Docente: ¿Cada vez más grande? (T3)
- Estudiante A: Y más gris. (S5)
- Docente: ¿Más gris? ¿A causa de qué? (T3)

En este primer extracto, dialógicamente bajo, es como si el docente necesitara limitar las oportunidades de los estudiantes para entablar una conversación, con tal de no arriesgarse a perder el control del debate. En general, en la sesión n.º 3, todos los docentes de la muestra fueron quienes más hablaron, y lideraron la conversación minimizando la cantidad de intervenciones de los estudiantes. En cambio, en la sesión n.º 8, los docentes facilitaron más espacio para que los estudiantes interactuaran no solo con el docente, sino también entre ellos. El extracto que vemos a continuación muestra un patrón de conversación mucho menos radial, en el que el docente deja aire para que los estudiantes puedan reaccionar a los puntos de vista de los demás, contribuyendo así de forma genuina y «responsable» (Kumpulainen & Lipponen, 2010) al diálogo colectivo.

Extracto 2. Ejemplo de un discurso centrado en el alumno, en la sesión n.º 8:

- Docente: Conocéis todas las normas de las conversaciones dialógicas, ¿no? Básicamente, todas las opciones tienen que ser respetadas y se tienen que argumentar, ¿de acuerdo? ¿Cuál creéis que es el significado de la película? (T5)
- Estudiante A: Creo que es como una representación de muchas personas que van a trabajar fuera de casa en un empleo que les puede gustar, pero que están mucho tiempo solas y fuera de casa y excluidas. Es por eso que parece triste. (S3)
- Docente: Muy bien, muy interesante. ¿El otro grupo está de acuerdo? (T1)
- Estudiante B: Creemos que... bueno... es una persona, o lo que sea, que trabaja en la luna, que la enciende y la apaga todos los días, así es de día y de noche y, evidentemente, está solo y a través de la música se siente mejor y expresa sus sentimientos. (S3)
- Docente: ¿Qué os hace pensar que está triste y melancólico? (T2)

- Estudiante A: Estaba tocando canciones tristes con su trompeta. (S4)
- Estudiante C: Además, está llorando y echa de menos su hogar. (S2)
- Estudiante A: Bueno su vida es triste, se despierta y no sonrío en absoluto. Está muy oscuro, no hay luces, no pasa nada. (S3)
- Estudiante D: Y es aburrido. (S2)
- Docente: ¡Muy bien! Entonces, ¿qué hace que una casa sea un hogar? (T4)

En este segundo extracto, podemos observar algunas estrategias docentes para obtener un razonamiento elaborado de los estudiantes. Cuando comparamos la sesión n.º 3 con la sesión n.º 8, podemos observar que los docentes están comenzando a usar estrategias de discurso que corresponden a la formación profesional de la enseñanza dialógica, enfocándose tanto en la dialogicidad como en el proceso acumulativo del diálogo colectivo.

5. Discusión

Considerando la inclusión como práctica de clase dialógica en las escuelas públicas europeas, nuestro estudio demuestra que los docentes mejoraron gradualmente las estrategias dialógicas inclusivas, como las preguntas abiertas y la escucha activa, mediante su participación en un programa de enseñanza dialógica cuyo objetivo específico es el desarrollo de las disposiciones de alfabetización cultural del alumnado. Esta tendencia de progreso a lo largo de las sesiones hacia una conversación más dialógica dentro del aula puede explicarse por la naturaleza del currículo dialógico, donde el diálogo y la argumentación son objetivos de aprendizaje explícitos de cada plan de lección. Tal y como aseguran Sandoval et al. (2018), para que los docentes reorganicen sus prácticas discursivas en otras más dialógicas, es necesario un desarrollo profesional (DP) bien estructurado, con instrucciones claras en los planes de lección. Nuestro DP duró 18 horas, y los planes de lección fueron diseñados y compartidos de forma cuidadosa y explícita, por lo que probablemente podemos atribuir a esa razón el progreso observado. Por lo tanto, podemos concluir que con un DP bien estructurado y orientado al plan de cada sesión, la enseñanza dialógica en las escuelas secundarias es posible, incluso en poco tiempo y sin necesidad de experiencia previa. Estos resultados contribuyen al debate actual sobre si la enseñanza y el aprendizaje dialógico es una práctica fácil de adquirir, y aportan una visión optimista en cuanto a la efectividad del DP para docentes relativamente breve para conseguir objetivos concretos (con la implementación de planes de lección prediseñados). Otros estudios con docentes de secundaria que cursaron programas de DP con un enfoque genérico sobre principios de enseñanza dialógica sin el marco concreto de una serie de lecciones elaboradas para tal fin, solamente produjeron resultados positivos tras un periodo de tiempo más largo (por ej., al cabo de un año en el caso de Sedova et al., 2016, y en Wilkinson et al., 2017, donde el DP era de 30 horas).

Sin embargo, la mejora observada en los turnos discursivos de los docentes no fue generalizada, ni en lo que respecta al total de los turnos del docente, ni a los turnos de los estudiantes entre sí. Este aumento no significativo de las categorías más dialógicas tanto entre docentes como estudiantes, ha sido confirmado por estudios anteriores, que mencionan que la aparición del diálogo acumulativo, es decir, el discurso que se va construyendo a partir de las contribuciones previas, es una práctica difícil de adquirir (Alexander, 2017; Lehesvuori et al., 2013; Sedova et al., 2016).

A la luz de estos resultados es relevante hacer otras consideraciones. La primera tiene que ver con la muestra relativamente pequeña de nuestro estudio (ocho aulas) y el hecho de que nos centramos exclusivamente en los datos relativos al diálogo. Nuestra futura investigación se centrará en un corpus de aproximadamente 200 aulas de varios países que han participado hasta ahora en el proyecto, junto con los datos de las encuestas de evaluación de docentes y estudiantes. Una segunda consideración importante tiene que ver con la imposibilidad de confirmar cualquier mejora de la enseñanza dialógica en la 3ª fase del programa, que, a pesar de estar planificada inicialmente, se canceló debido a la suspensión de toda actividad por confinamiento. Todos los docentes participaron en una tercera jornada de DP antes de la sesión n.º 11 del programa, cuyos beneficios no podremos conocer. Parte de nuestro trabajo futuro consistirá en seguir a esos docentes en las nuevas clases del próximo curso, para determinar si algunas de las rutinas de enseñanza dialógica aprendidas se transferirán a un contexto diferente sin el apoyo de un plan de lecciones dialógicas. Basándonos en otros estudios (Sedova et al., 2016; Wilkinson et al., 2017) nuestra hipótesis es que para que dicha transferencia sea posible y, por tanto, para que el aprendizaje de la enseñanza dialógica sea sostenible, es necesario un cambio profundo en las creencias epistemológicas de los docentes respecto a la enseñanza y el aprendizaje. La instrucción proporcionada en este estudio, basada en la implementación de planes de sesiones dialógicas, puede considerarse efectiva para el propósito del programa, ya que el discurso de los estudiantes mejoró

respecto a su consideración hacia los demás, pero quizá menos efectiva en términos del desarrollo de una actitud dialógica, facilitadora y crítica a largo plazo por parte de los docentes. Además, siempre existe el riesgo de que se produzca una mecanización del aprendizaje (Bereiter, 2002), principalmente por parte de los docentes, en el sentido de que pueden aplicar las rutinas dialógicas detalladas en los planes de lección preelaborados sin una comprensión profunda de los principios y objetivos subyacentes.

6. Conclusión

Con la inclusión como objetivo y resultado del diálogo en clase, nuestro estudio muestra que cuanto más inclusivos se tornan los docentes en su discurso, más estudiantes imitan esta estrategia con sus compañeros de clase. El hecho de que los planes de lección que constituían nuestro programa de enseñanza dialógica propusieran explícitamente la inclusión, la empatía y la tolerancia como objetivos de aprendizaje, sin duda tiene que ver con esa conducta. En lugar de decir a los estudiantes que iban a aprender conceptos de historia, física o matemáticas, se les dejó saber que el objetivo de la clase era escucharse mutuamente, explorar alternativas o llegar a un consenso. Gradualmente, los estudiantes se dieron cuenta de que aprender a convivir es algo que se debe aprender; dedicando parte de su plan de estudios ordinario a ese propósito. También es destacable que el programa tuvo una recepción muy positiva por parte de los estudiantes, y que las disposiciones de alfabetización cultural se incorporaron a su lenguaje cotidiano. En un artículo periodístico sobre la implementación del proyecto en Portugal, los estudiantes de secundaria participantes aseguraron que «no importa si tienes razón o no, porque todos tienen derecho a decir lo que piensan» (Viana, 2020: 14). En la sociedad actual, cada día más vulnerable e incierta, dar espacio a la voz de los jóvenes puede ser un catalizador para el cambio y el progreso.

Finalmente, las prácticas de enseñanza dialógica observadas en este estudio como resultado de la participación de docentes y estudiantes en un currículo dialógico centrado en la inclusión, la empatía y la tolerancia no pueden considerarse todavía como un cambio total hacia un aula más dialógica e inclusiva. Sí que son, sin embargo, como Sedova et al. (2014) sugieren, «formas embrionarias» que sin duda pueden marcar una dirección positiva hacia el diálogo genuino y la participación inclusiva. Debemos continuar investigando esta visión de la inclusión como práctica dialógica en el aula, también en relación con la amplia investigación existente en el campo de la educación adaptativa e inclusiva (Mitchell & Sutherland, 2020).

Referencias

- Alexander, R.J. (2017). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*. Dialogos.
- Alexander, R.J., Hardman, F.C., & Hardman, J. (2017). *Changing talk, changing thinking: Interim report from the in-house evaluation of the CPRT/UoY Dialogic Teaching Project*. University of York and Cambridge Primary Review Trust. <https://bit.ly/2ZDfqkl>
- Asterhan, C.S., Howe, C., Lefstein, A., Matusov, E., & Reznitskaya, A. (2020). Controversies and consensus in research on dialogic teaching and learning. *Dialogic Pedagogy*, 8, 1-16. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.312>
- Bakker, A., Smit, J., & Wegerif, R. (2015). Scaffolding and dialogic teaching in mathematics education: Introduction and review. *ZDM*, 47(7), 1047-1065. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0738-8>
- Bereiter, C. (2002). Artifacts, canons, and the progress of pedagogy: A response to contributors. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp. 223-244). Open Court. <https://bit.ly/3j2ql93>
- Blanton, M.L., & Stylianou, D.A. (2014). Understanding the role of transactive reasoning in classroom discourse as students learn to construct proofs. *The Journal of Mathematical Behavior*, 34, 76-98. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2014.02.001>
- Boyd, M. (2016). Connecting 'Man in the mirror': Kindling a classroom dialogic teaching and learning trajectory. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 16, 1-26. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.02.03>
- Camilli-Trujillo, C., & Römer-Pieretti, M. (2017). Meta-synthesis of literacy for the empowerment of vulnerable groups. [Metasíntesis en alfabetización para el empoderamiento de grupos vulnerables]. *Comunicar*, 53, 9-18. <https://doi.org/10.3916/C53-2017-01>
- Castillo-Rodríguez, C.C., & Garro-Gil, N. (2015). Inclusion and integration on special education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1323-1327. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.488>
- Clarke, S.N., Howley, I., Resnick, L., & Rosé, C.P. (2016). Student agency to participate in dialogic science discussions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 10, 27-39. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.01.002>
- Davey, S., & Gordon, S. (2017). Definitions of social inclusion and social exclusion: the invisibility of mental illness and the social conditions of participation. *International Journal of Culture and Mental Health*, 10(3), 229-237. <https://doi.org/10.1080/17542863.2017.1295091>
- Dias-Fonseca, T., & Potter, J. (2016). Media education as a strategy for online civic participation in Portuguese schools [La educación mediática como estrategia de participación cívica on-line en las escuelas portuguesas]. *Comunicar*,

- 24(49), 9-18. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-01>
- European Union (Ed.) (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18th December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 30. <https://doi.org/10.1177/1465116506060911>
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: Developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), 615-631. <https://doi.org/10.1080/03004430701378985>
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1), 5-20. <https://bit.ly/2X4U4KL>
- Haneda, M., Teemant, A., & Sherman, B. (2017). Instructional coaching through dialogic interaction: Helping a teacher to become agentive in her practice. *Language and Education*, 31(1), 46-64. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230127>
- Kim, M.Y., & Wilkinson, I.A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2010). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiry. In K. Littleton, & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 48-63). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863510>
- Kumpulainen, K., & Rajala, A. (2017). Dialogic teaching and students' discursive identity negotiation in the learning of science. *Learning & Instruction*, 48, 23-31. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.05.002>
- Lehesvuori, S., Viiri, J., & Rasku-Puttonen, H. (2011). Introducing dialogic teaching to science student teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 22(8), 705-727. <https://doi.org/10.1007/s10972-011-9253-0>
- Lehesvuori, S., Viiri, J., Rasku-Puttonen, H., Moate, J., & Helaakoski, J. (2013). Visualizing communication structures in science classrooms: Tracing cumulativity in teacher-led whole class discussions. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(8), 912-939. <https://doi.org/10.1002/tea.21100>
- Licsandru, T.C., & Cui, C.C. (2018). Subjective social inclusion: A conceptual critique for socially inclusive marketing. *Journal of Business Research*, 82, 330-339. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.08.036>
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203809433>
- Maine, F., Cook, V., & Lähdesmäki, T. (2019). Reconceptualizing cultural literacy as a dialogic practice. *London Review of Education*, 17(3), 383-392. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.3.12>
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L.B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 283-297. <https://doi.org/10.1007/s11217-007-9071-1>
- Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429401923>
- O'Connor, C., & LaRusso, M. (2014). *Working with a low-inference discourse observation tool: What can we see?* [Paper session] Annual Educational Research Association, Philadelphia, PA.
- Osborne, J. (2007). Towards a more social pedagogy in science education: the role of argumentation. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 7(1). <https://bit.ly/2X6nTLh>
- Osler, A., & Starkey, H. (1999). Rights, identities and inclusion: European action programmes as political education 1. *Oxford Review of Education*, 25(1-2), 199-215. <https://doi.org/10.1080/030549899104215>
- Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01066>
- 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>
- Reznitskaya, A., & Wilkinson, I. (2015). Professional development in dialogic teaching: Helping teachers promote argument literacy in their classrooms. In D. Scott, & E. Hargreaves (Eds.), *The SAGE handbook of learning* (pp. 219-232). Sage Press. <https://doi.org/10.4135/9781473915213.n21>
- Sandoval, W.A., Kwako, A.J., Modrek, A.S., & Kawasaki, J. (2018). Patterns of classroom talk through participation in discourse-focused teacher professional development. In J. Kay, & R. Luckin (Eds.) *Rethinking learning in the digital age: Making the learning sciences count, 13th International Conference of the Learning Sciences (ICLS)*. International Society of the Learning Sciences. <https://bit.ly/38ZczEO>
- Schmidt, B.J., MacWilliams, B.R., & Neal-Boylan, L. (2016). Becoming inclusive: A code of conduct for inclusion and diversity. *Journal of Professional Nursing*, 33(2), 102-107. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2016.08.014>
- Sedova, K. (2017). A case study of a transition to dialogic teaching as a process of gradual change. *Teaching and Teacher Education*, 67, 278-290. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.018>
- Sedova, K., Salamounova, Z., & Svaricek, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(4), 274-285. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.04.001>
- Sedova, K., Sedlacek, M., & Svaricek, R. (2016). Teacher professional development as a means of transforming student classroom talk. *Teaching and Teacher Education*, 57, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.005>
- Seeland, K., Dübendorfer, S., & Hansmann, R. (2009). Making friends in Zurich' s urban forests and parks: The role of public green space for social inclusion of youths from different cultures. *Forest Policy and Economics*, 11(1), 10-17. <https://doi.org/10.1016/j.forpol.2008.07.005>
- Simpson, A. (2016). Dialogic teaching in the initial teacher education classroom: 'Everyone's voice will be heard'.

- Research Papers in Education*, 31(1), 89-106. <https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1106697>
- Tienda, M. (2013). Diversity≠ Inclusion: Promoting integration in higher education. *Educational Researcher*, 42(9), 467-475. <https://doi.org/10.3102/0013189X13516164>
- Vass, E. (2018). Building dialogic spaces through inclusive conversations. In W. Sawyer, G. Munns, K. Zammit, C. Attard, E. Vass, & C. Hatton (Eds.), *Engaging schooling: Developing exemplary education for students in poverty* (pp. 101-119). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315561905-14>
- Vázquez, O. (2001). Inmigrantes en la escuela: Un espacio para la cooperación. *Comunicar*, 16, 73-78. <https://doi.org/10.3916/C16-2001-11>
- Viana, C. (2020, February 17). Empatia na escola? Aqui, o que conta não é estar certo ou errado. *Público*. <https://bit.ly/2Zz1Lug>
- Wegerif, R. (2010). Dialogue and teaching thinking with technology: opening, expanding, and deepening the 'inter-face'. In K. Littleton & Ch. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 304-322). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863510>
- Wilkinson, I.A.G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oylar, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M.Y., & Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>
- Woodcock, S., & Woolfson, L.M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232-242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>
- Wright, N., & Stickley, T. (2013). Concepts of social inclusion, exclusion and mental health: a review of the international literature. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(1), 71-81. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01889.x>