

Capítulo 4

Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro

Claudine Glenda Benoit Ríos, Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Benoit Ríos, C. G., & Álvarez Sepúlveda, H. A. (2026). Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro. En R. Simbaña Q. (Coord). *Educación, sociedad y conocimiento. Miradas transdisciplinarias para un mundo en transformación (Volumen I)*. (pp. 89-106). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.492.c1013>



Enseñar es escuchar: la comunicación efectiva como una acción de reconocimiento hacia el otro

Resumen

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar en torno a la escucha como una dimensión constitutiva de la enseñanza. La premisa postula que la enseñanza implica un encuentro pedagógico en el que las voces, experiencias e interpretaciones participan en la construcción de los aprendizajes. Al respecto, el escuchar deviene una disposición pedagógica para comprender al estudiantado, encauzar las decisiones didácticas y enriquecer las dinámicas de interacción en aula. Desde una mirada reflexiva, se examina la escucha en tres dimensiones interconectadas: como una condición del encuentro pedagógico, como una práctica capaz de transformar la experiencia de enseñar y como un fundamento para el reconocimiento. El análisis releva la importancia de la escucha para la comunicación dialógica, la participación del estudiantado y la planificación de la acción docente. Las conclusiones ponen de manifiesto que el escuchar no representa una competencia complementaria, sino una condición ética, comunicativa y pedagógica para una enseñanza situada e integral. Como desafío, se plantea la necesidad de formar una disposición genuina hacia la escucha, a fin de incidir positivamente en la transformación de realidades y el reconocimiento del otro.

Palabras clave: Capacidad de escucha; comunicación; enseñanza; identidad docente; participación estudiantil.

Introducción

Las interacciones generadas dentro del aula suponen un involucramiento con el espacio instalado y con los otros significativos. Al concebir la enseñanza como un proceso integral, se hace un llamado a observar cada dinámica como parte de la creación de sentidos. El rol del docente, a este respecto, involucra no solo la transmisión de aspectos teóricos, conocimientos, organización de actividades o la dirección del aprendizaje hacia el logro de resultados específicos, sino, sobre todo, su injerencia en la consolidación de entornos para el encuentro con otros, el conocimiento de experiencias, la interpretación de requerimientos y la apertura de espacios que brinden la oportunidad de escucharse y comprenderse. En contextos de aula, la escucha reviste una importancia que trasciende su valor como habilidad comunicativa: en sentido amplio, se erige como una disposición pedagógica que posibilita al profesorado una comprensión de sus estudiantes y, al mismo tiempo, un entendimiento de todo aquello que se plasma en la experiencia de enseñar o, según este ensayo, en la experiencia de escuchar.

Para enmarcar lo anterior, se hace indispensable reconocer los alcances y limitaciones del escuchar: esta habilidad y competencia conlleva prestar atención no únicamente a las palabras, sino también a aquellos elementos que no se nombran ni se definen, como, por ejemplo, los silencios, los cuestionamientos, las contradicciones, las dudas y las diversas manifestaciones, a través de las cuales el estudiantado expresa lo que conoce, siente o requiere. En esta escucha y enseñanza, la comunicación pedagógica no puede ser vislumbrada desde la unidireccionalidad ni las relaciones jerárquicas, sino debe ser concebida desde una concepción estratégica bidireccional, puesto que la enseñanza logra una construcción de significados en interacción con quienes se aprende (Fraver, 2025; Conner et al., 2024; Ahmedov & Oyatulloh, 2022).

El valor de la escucha deviene especialmente importante en escenarios educativos caracterizados por la diversidad de puntos de vista y opiniones, que desencadenan en una necesidad de participación y una incesante búsqueda de interacciones pedagógicas dialógicas (Scarpapolo & MacKinnon, 2024; Holquist et al., 2023; Conner, 2022). En el acto de

escuchar, un docente adquiere información de su entorno para diseñar sus clases y ajustar las estrategias de enseñanza, pero, sobre todo, para comunicar al estudiantado el significado que poseen sus palabras y experiencias en el contexto formativo. Este acto no es aleatorio ni carente de sentidos; por el contrario, configura realidades y determina la manera en que se forja la comunicación pedagógica. Tal situación lleva a la generación de condiciones que propician aprendizajes más dinámicos y significativos, porque el escuchar implicaría atención, dedicación y un vínculo pedagógico centrado en la valoración de sí mismos y de otros.

Aunque dicha perspectiva de análisis puede comportar beneficios para los procesos de enseñanza y aprendizaje, también puede plantear algunas tensiones: primeramente, se destaca la importancia de la participación del estudiantado en el aula; sin embargo, no siempre las experiencias pedagógicas conllevan oportunidades para escuchar de manera efectiva, considerando todas las voces de quienes están en proceso de aprender. En segundo, lugar, ese escuchar no siempre es recíproco ni con la misma entrega hacia la comprensión del otro. En tercer lugar, la experiencia de escuchar no transforma la enseñanza ni genera un reconocimiento del otro como un sujeto de valor.

El cuestionamiento que emerge, así, no es solo cómo escuchar de mejor manera o con mayor compromiso en el aula, sino especialmente qué significado posee para la enseñanza el asumir la escucha como un factor constitutivo de la relación pedagógica. Esta mirada sobre la habilidad de escuchar pone de relieve su potencial formativo, que rebasa la idea de acción complementaria al acto de enseñar, imponiéndose como un modo de comprender y ejercer la labor docente. A partir de esta problemática, el presente ensayo se plantea el objetivo de reflexionar sobre la escucha como una dimensión inherente a la enseñanza, que refuerza su poder para el desarrollo de encuentros pedagógicos fundados en la comunicación efectiva y el reconocimiento del estudiantado como sujetos cuyas experiencias inciden en la construcción de los aprendizajes.

En consistencia con el objetivo propuesto, se expone una reflexión teórico-interpretativa fundamentada en la integración del conocimiento

proveniente de las ciencias de la educación, la didáctica y la comunicación lingüística (Hennessy et al., 2023; Goodwin et al. 2021). Metodológicamente, se adoptó un enfoque cualitativo basado en la revisión de la literatura especializada disponible en bases de datos como Scopus y SciELO, lo que hizo posible la identificación de categorías analíticas fundamentales.

Desarrollo

En los siguientes apartados, se discuten las principales implicaciones del escuchar en la comunicación efectiva y en el enseñar. Para esto, el análisis se organiza en tres momentos fundamentales: en primer lugar, se analiza la escucha como una condición necesaria para el encuentro pedagógico (Murdoch et al., 2020; Motta, 2017). En segundo lugar, se reflexiona en torno a la escucha como una práctica capaz de impactar en la enseñanza (English et al., 2025; Conner et al., 2025; Tyson et al., 2022). En tercer término, se expone la convergencia entre ambas perspectivas relevando la idea de que enseñar es sinónimo de escuchar, sobre todo si se analiza, más que como una competencia comunicativa, como una posicionamiento ético y pedagógico que reconoce al otro en su rol activo durante la construcción de aprendizajes (Paju et al., 2022; Pham, 2021).

La escucha como condición del encuentro pedagógico

Un encuentro pedagógico que deja huella en el estudiantado se caracteriza por una confluencia de distintos factores emocionales, sociales e interpersonales. No se trata solo de que el profesorado y estudiantado compartan un mismo ambiente formativo, sino, con especial énfasis, que construyan un vínculo para (re)conocerse, expresarse y construir de manera conjunta los significados que den valor a sus experiencias de aprendizaje. Esta mirada supone, entonces, una relación intrínseca y, a la vez, intencionada con personas que traen vivencias diversas y que han formado, expectativas, saberes y modos heterogéneos de comprender e interpretar aquello que acontece en aula. Este proceso no está exclusivamente focalizado en la acción del profesorado, dado que

también emergen en un rol esencial el estudiantado y las interacciones que se producen en ambientes de colaboración. Al respecto, adquieren un valor decisivo las preguntas y respuestas, el diálogo con sentido y la legitimación del aprendizaje en dicho espacio relacional. Así, la comunicación efectiva se configura como un requisito del encuentro pedagógico, puesto que, por su intermediación, profesorado y estudiantado se expresan, negocian perspectivas y generan una resignificación de sentidos (Dammert et al., 2026; Böheim et al., 2021; Davies et al., 2017).

Es en el referido encuentro que el escuchar deviene una condición ineludible para su realización. Solo cuando se escucha desde todos sentidos es posible encontrarse para un acto pedagógico que desemboque en aprendizajes perdurables a lo largo de la vida. La escucha se amplía a una concepción que la vislumbra como una disposición activa para comprender aquello que la otredad intenta comunicar y darle un sitio al interior de la relación pedagógica. Esta disposición no se limita a percibir lo que el estudiantado desea expresar, tampoco a esperar el momento propicio para brindar las respuestas requeridas. Sus alcances son aún mayores: implica una atención consciente tanto a aquellos elementos explícitos del discurso, como a los factores no patentes, tales como los silencios, la gestualidad, las dudas, las emociones y las variadas formas de participación. Analizada desde esta perspectiva, la escucha impulsa al estudiante a una posición en la cual puede incidir en el desarrollo de experiencias educativas valiosas y, por consiguiente, en sus aprendizajes. El docente que escucha/enseña identifica problemas y desafíos que no siempre son evidentes, comprendiendo perspectivas que cuestionan las propias interpretaciones de lo que le rodea (Philp-Clark & Grieshaber, 2024; Keisu & Ahlström, 2020).

A pesar de su valoración como una condición del encuentro pedagógico, el escuchar no siempre es un acto con plena definición, ya que implica, en su apertura, que no en todos los casos coincide con las expectativas del profesorado. En ocasiones, la escucha introduce incertidumbres, dubitaciones o cuestionamientos, porque el discurso del estudiante lleva a interpelar los modos de enseñar. Esta disposición puede entrar en tensión con las prácticas docentes, condicionadas por el control de los tiempos, los requerimientos comunicativos y la forma

en que se materializa la participación. En el aula, esta situación está mediada, a su vez, por la diversidad, las exigencias curriculares y la necesidad de responder a múltiples demandas del medio educacional, lo que refuerza la idea de que escuchar no es solo una competencia comunicativa, sino una posición pedagógica estratégica. En consecuencia, la disposición a la escucha permite comprender que el encuentro y el reconocimiento transforma a quien aprende y a quien enseña (Bragg, 2024; Gillett-Swan & Baroutsis, 2024).

La escucha como una práctica que transforma la experiencia de enseñar

La integración de la escucha a la práctica pedagógica debe realizarse de forma paulatina y planificada, en especial si se asume su carácter condicionante del encuentro con otros. En el diseño de actividades, el profesorado debe analizar el modo que se comprende y lleva a cabo la enseñanza, teniendo en cuenta las interacciones dialógicas y la correspondiente escucha (Magirius et al., 2023; Zook-Howell et al., 2020; Kuhn, 2018). Dentro de las consideraciones, se contempla que, en el acto-práctica de escuchar, se recoja información sobre el estudiantado y sobre todo aquello que surja en la dinámica comunicativa. Un aspecto que deriva de ello tiene su centro en las consecuencias sobre las decisiones pedagógicas, que, si se canalizan adecuadamente, pueden impactar positivamente los aprendizajes. Desde esta perspectiva, la enseñanza adquiere un carácter dinámico donde la planificación dialoga de forma permanente con lo que ocurre en el aula.

Los planteamientos previos instalan la idea de que la escucha es una práctica que transforma la experiencia de enseñar. Esta redefinición se observa con particular claridad en el uso del lenguaje y en los intercambios comunicativos que tienen lugar durante la clase. Ante estas dinámicas, el estudiantado puede formular preguntas, ofrecer respuestas, interpretaciones, reflexiones; incluso, pueden presentarse dificultades y desacuerdos, que pueden emplearse como insumos para ajustar las explicaciones o flexibilizar las estrategias, generando nuevas oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la retroalimentación

dialógica y la construcción de significados con otros reconfiguran el discurso docente mostrándolo como una herramienta esencial para el desarrollo del pensamiento. Consecuentemente, la escucha modifica la función que desempeña el discurso del estudiantado. Sobre este punto, cada intervención es valorada como una oportunidad para indagar en los razonamientos, argumentar, reconocer saberes y aprender con otros.

Si bien la escucha implica interpretar pedagógicamente el discurso del estudiantado, una enseñanza basada en esa competencia no supone prescindir de la orientación docente ni delegar en el estudiantado la responsabilidad de dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por el contrario, el desafío consiste en equilibrar la intencionalidad pedagógica con la apertura a las voces que emergen durante la clase. Esta demanda cobra relevancia ante las exigencias vinculadas a la atención y apertura, condiciones tensionadas por la presión curricular y la multiplicidad de tareas profesionales. El escenario descrito remite a la escucha como una práctica reflexiva: el profesorado brinda atención, escucha activa y empáticamente, interpreta los discursos, toma decisiones y retoma su intervención, aportando a un ciclo comunicativo donde el enseñar implica hacer de las voces del estudiantado un referente para la acción pedagógica (Caslin, 2023; Skerritt et al., 2023; Benoit Ríos, 2023; Metsäpelto et al., 2022). De este modo, la escucha, aparte de sustentar la comunicación, reconfigura la enseñanza al situar la interacción como base para las decisiones didácticas.

Enseñar es escuchar: una pedagogía basada en el reconocimiento

La comprensión de la enseñanza como una práctica de escucha conduce a una afirmación que excede su consideración como una estrategia comunicativa: enseñar es también reconocer. Un docente que escucha no se circunscribe únicamente en la obtención de insumos útiles para encauzar los aprendizajes, sino que identifica en el estudiante a una persona capaz de producir sentidos, expresarse para dar cuenta de sus necesidades e involucrarse de manera activa en la construcción del conocimiento. A la luz de estas ideas, la palabra del estudiante alcanza un potencial formativo, aun cuando no coincida con la respuesta previamente anticipada. Escuchar entraña, por lo tanto, un reconocimiento de la legitimidad de su esencia, sus vivencias y experiencias, las cuales ocupan un lugar preponderante en la interacción educativa. Tal interacción se desplaza, así, desde una lógica transmisiva hacia un ambiente pedagógico de diálogo y construcción compartida (Kahne et al., 2022; Goodwin et al., 2021).

Los postulados precedentes ponen de relieve que la escucha no se reduce a una acción aislada, una estrategia o una competencia adicional, sino, por el contrario, es una apertura integral, una disposición que permea las diversas dimensiones de la enseñanza. En aula, se escucha para conocer y comprender los modos en que aprende el estudiantado, para identificar sus vacíos conceptuales y oportunidades de mejora. La escucha es clave para impulsar su comunicación, su competencia discursiva, pero, sobre todo, para reconocer el significado de sus silencios. De igual manera, se escucha no solo para analizar las respuestas, sino también para lograr una interpretación de sus preguntas y los argumentos que las fundamentan (Wilkinson et al., 2023; Rapanta & Macagno, 2023). Lingüísticamente, conlleva considerar que el significado no se forja tan solo en las palabras enunciadas, sino en cada nueva interacción con otros y su contexto. La escucha pedagógica requiere, entonces, una lectura situada del discurso y una respuesta que amplíe las posibilidades de expresión y aprendizaje.

Este ensayo sostiene la consigna de que enseñar es escuchar, lo que no significa una idealización de la relación pedagógica, caracterizada por un docente atento a todo lo que ocurre a su alrededor. Si bien no se desconoce su responsabilidad para orientar y contribuir a la toma de decisiones, el enseñar/escuchar significa comprender que la autoridad pedagógica puede ejercerse desde la apertura al otro, sin debilitar la intencionalidad docente. Esta pedagogía basada en el reconocimiento posibilita que la enseñanza responda a las particularidades del estudiantado y a las situaciones concretas que emergen en el espacio de aprendizaje (Morentin-Encina & Ballesteros-Velázquez, 2024; Chung, 2024). Así, el encuentro, la comunicación, la acción pedagógica y el reconocimiento dejan de entenderse como dimensiones independientes y se integran en una concepción articulada de la práctica educativa: una aproximación donde el enseñar es el mismo acto de escuchar, porque únicamente mediante la escucha real, activa y empática es viable la comprensión del otro y la construcción de una experiencia formativa en la que aprender y enseñar se enriquezcan mutuamente.

Conclusiones

El desarrollo hasta acá planteado pone de manifiesto el valor de la enseñanza desde la escucha, un acto pedagógico que desplaza la atención desde la acción docente hacia el vínculo que se construye con quienes aprenden. A lo largo de la reflexión, se ha sostenido que escuchar no es una habilidad complementaria ni una estrategia destinada a promover la participación del estudiantado, sino una condición del encuentro pedagógico significativo. Escuchar entraña la interpretación de las palabras, los silencios, las preguntas y las respuestas como manifestaciones que orientan la acción docente. Bajo esta perspectiva, la escucha influye y transforma la enseñanza al instanciar la apertura ante lo emergente, posibilitando la revisión de decisiones didácticas y el reconocimiento del educando como interlocutor válido en la construcción del conocimiento. El enseñar consiste, en consecuencia, en propiciar las condiciones para brindar respuestas, cuestionar, generar significados y sentirse reconocido dentro de la experiencia de aprendizaje.

Esta mirada plantea, asimismo, un desafío para la formación del profe-

sorado y su ejercicio profesional docente: no basta con enseñar al futuro profesorado técnicas para la formulación de preguntas, el diálogo o la participación. Se hace indispensable formar una disposición genuina hacia la escucha. Aquello implica un aprendizaje acerca de cómo interpretar la diversidad de voces y discursos en aula, abrirse a lo inesperado del diálogo y, en virtud de los requerimientos del estudiantado, adaptar lo previamente planificado. Bajo esta lógica, una pedagogía de la escucha propone un docente capaz de desarrollar su intencionalidad de manera flexible, situada y reflexiva. Al respecto, dado que enseñar significa encontrarse con otro, el encuentro solo se dota de sentido cuando existe reconocimiento y se es capaz de escuchar: escuchar para una mejor comprensión, para la transformación de realidades y, especialmente, para reconocer que en cada proceso formativo hay una voz valiosa que reclama una atención integral.

Agradecimientos

Los autores agradecen el financiamiento de la Dirección de investigación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Concepción/Chile), a través del Proyecto DIREG 06/2025.

Referencias

- Ahmedov, Y. & Oyatulloh, E. (2022). Developing the communicative competence of future teachers is an effective measurement for self- organization. *Academicia: An International Multidisciplinary Research Journal*, 12(1), 302-304. <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2022.00039.8>
- Benoit Ríos, C. (2023). La escucha empática, una habilidad fundamental para el trabajo colaborativo docente. *Revista San Gregorio*, 1(54), 165-182. <https://doi.org/10.36097/rsan.voi54.2213>
- Böheim, R., Schnitzler, K., Gröschner, A., Weil, M., Knogler, M., Schindler, A., 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. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100450>
- Bragg, S. (2024). A logic of care in / of / for voice: tuning-in, enacting and assembling in student voice practices and education. *Education 3-13*, 52(6), 843-855. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2331955>
- Caslin, M. (2023). We may be listening but are we ready to hear? A reflection of the challenges encountered when seeking to hear the educational experiences of excluded young people within the confines of the English education system. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(1), 83-97. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2093848>
- Conner, J., Mitra, D., Holquist, S., & Boat, A. (2025). How teachers' student voice practices affect student engagement and achievement: exploring choice, receptivity, and responsiveness to student voice as moderators. *Journal of Educational Change*, 26, 89-118. <https://doi.org/10.1007/s10833-024-09513-0>

- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104540>
- Conner, J. (2022). Educators' experiences with student voice: how teachers understand, solicit, and use student voice in their classrooms. *Teachers and Teaching*, 28(1), 12-25. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.20166>
- Dammert, Y., Gasser, L. & Murphy, P. (2026). Effects of a literary intervention on teachers' monologic and dialogic practices and the quality of students' contributions. *Instructional Science*, 54(57). <https://doi.org/10.1007/s11251-026-09809-z>
- Davies, M., Kiemer, K., & Meissel, K. (2017). Quality Talk and dialogic teaching-an examination of a professional development programme on secondary teachers' facilitation of student talk. *British Educational Research Journal*, 43, 968-987. <https://doi.org/10.1002/berj.3293>
- English, A., Tyson, K., Hintz, A., Murdoch, D., & Anderson, J. (2025). Pedagogical listening: understanding how teachers listen to student struggle during mathematical sense-making discussions. *Teachers and Teaching*, 31(2), 238-262. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2263738>
- Fraver, B. (2025). The Teacher as Listener: A Theory of Pedagogical Listening in the Literature Classroom. *Changing English*, 32(2), 105-124. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2024.2397576>
- Gillett-Swan, J., & Baroutsis, A. (2024). Student voice and teacher voice in educational research: A systematic review of 25 years of literature from 1995-2020. *Oxford Review of Education*, 50(4), 533-551. <https://doi.org/10.1080/03054985.2023.2257132>

- Goodwin, A., Cho, S., Reynolds, D., Silverman, R., & Nunn, S. (2021). Explorations of classroom talk and links to reading achievement in upper elementary classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), 27-48. <https://doi.org/10.1037/edu0000462>
- Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A., & Mercer, N. (2023). An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37(2), 186-211. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1956943>
- Holquist, S., Mitra, D., Conner, J., & Wright, N. (2023). What Is Student Voice Anyway? The Intersection of Student Voice Practices and Shared Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 59(4), 703-743. <https://doi.org/10.1177/0013161X231178023>
- Kahne, J., Bowyer, B., Marshall, J., & Hodgins, E. (2022). Is responsiveness to student voice related to academic outcomes? Strengthening the rationale for student voice in school reform. *American Journal of Education*, 128(3). <https://doi.org/10.1086/719121>
- Keisu, B., & Ahlström, B. (2020). The silent voices: Pupil participation for gender equality and diversity. *Educational Research*, 62(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1711436>
- Kuhn, D. (2018). A role for reasoning in a dialogic approach to critical thinking. *Topoi*, 37(1), 121-128. <https://doi.org/10.1007/s11245-016-9373-4>
- Magirius, M., Scherf, D., & Steinmetz, M. (2023). Instructive dialogues on literary texts: A framework for dialogic teaching promoting high-level comprehension in the literature classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1-27. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.584>
- Metsäpelto, R., Poikkeus, A., Heikkilä, M., Husu, J., Laine, A., Lappalainen, K., & Suvilehto, P. (2022). A multidimensional adapted process model of teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34(2), 143-172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

- Morentin-Encina, J., & Ballesteros-Velázquez, B. (2024). Educar reconociendo al estudiante. Narrativas desde el desenganche educativo. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 139-149. <https://doi.org/10.5209/rced.82902>
- Motta, J. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169. <https://doi.org/10.19053/0121053X.N30.0.6192>
- Murdoch, D., English, A.R., Hintz, A. and Tyson, K. (2020). Feeling Heard: Inclusive Education, Transformative Learning, and Productive Struggle. *Educ Theory*, 70, 653-679. <https://doi.org/10.1111/edth.12449>
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R. & Kontu, E. (2022). Collaboration for Inclusive Practices: Teaching Staff Perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869087>
- Pham, V. (2021). The effects of collaborative writing on students' writing fluency: An efficient framework for collaborative writing. *SAGE Open*, 11(1). <https://doi.org/10.1177/2158244021998363>
- Philp-Clark, C., & Grieshaber, S. (2024). Teacher critical reflection: what can be learned from quality research? *The Australian Educational Researcher*, 51, 697-717. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00619-7>
- Rapanta, C., & Macagno, F. (2023). Authentic questions as prompts for productive and constructive sequences: A pragmatic approach to classroom dialogue and argumentation. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 11(3), 65-87. <https://doi.org/10.5195/dpj.2023.546>
- Scarparolo, G., & MacKinnon, S. (2024). Student voice as part of differentiated instruction: students' perspectives. *Educational Review*, 76(4), 774-791. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2047617>

- Skerritt, C., Brown, M., & O'Hara, J. (2023). Student voice and classroom practice: How students are consulted in contexts without traditions of student voice. *Pedagogy Culture & Society*, 31(5), 955-974. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1979086>
- Tyson, K., Hintz, A., English, A., Murdoch, D. (2022). Hearing Silence: Understanding the Complexities of Silence in Democratic Classrooms and Our Responsibility as Teachers and Teacher Educators. A Response to "Creating a Democratic Mathematics Classroom: The Interplay of the Rights and Responsibilities of the Learner". *Democracy & Education*, 30(1). <https://doi.org/10.65214/2164-7992.1582>
- Wilkinson, I., Reznitskaya, A., & D'Agostino, J. (2023). Professional development in classroom discussion to improve argumentation: Teacher and student outcomes. *Learning and Instruction*, 85, 101732. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2023.101732>
- Zook-Howell, D., Matsumura, L., Walsh, M., Correnti, R., & Bickel, D. (2020). Developing adaptive expertise at facilitating dialogic text discussions. *The Reading Teacher*, 74(2), 179-189. <https://doi.org/10.1002/trtr.1921>

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Teaching is Listening: Effective Communication as an act of Recognition Towards the Other

Abstract

This essay aims to reflect on listening as a constitutive dimension of teaching. The premise posits that teaching involves a pedagogical encounter in which voices, experiences, and interpretations participate in the construction of learning. In this regard, listening becomes a pedagogical disposition for understanding students, guiding didactic decisions, and enriching classroom interaction dynamics. From a reflective perspective, listening is examined in three interconnected dimensions: as a condition of the pedagogical encounter, as a practice capable of transforming the teaching experience, and as a foundation for recognition. The analysis highlights the importance of listening for dialogic communication, student participation, and the planning of teaching actions. The conclusions demonstrate that listening is not a supplementary skill, but rather an ethical, communicative, and pedagogical condition for situated and holistic teaching. As a challenge, the essay proposes the need to cultivate a genuine disposition toward listening in order to positively influence the transformation of realities and the recognition of the other.

Keywords: Listening skills; communication; teaching; teacher identity; student participation.

Ensinar é escutar: a comunicação efetiva como uma ação de reconhecimento em relação ao outro

Resumo

Este ensaio tem como objetivo refletir sobre a escuta como uma dimensão constitutiva do ensino. A premissa postula que o ensino implica um encontro pedagógico no qual as vozes, experiências e interpretações participam da construção das aprendizagens. A esse respeito, o escutar torna-se uma disposição pedagógica para compreender o corpo discente, orientar as decisões didáticas e enriquecer as dinâmicas de interação em sala de aula. A partir de um olhar reflexivo, examina-se a escuta em três dimensões interconectadas: como uma condição do encontro pedagógico, como uma prática capaz de transformar a experiência de ensinar e como um fundamento para o reconhecimento. A análise evidencia a importância da escuta para a comunicação dialógica, a participação do corpo discente e o planejamento da ação docente. As conclusões mostram que o escutar não representa uma competência complementar, mas sim uma condição ética, comunicativa e pedagógica para um ensino situado e integral. Como desafio, propõe-se a necessidade de formar uma disposição genuína para a escuta, a fim de incidir positivamente na transformação de realidades e no reconhecimento do outro.

Palavras-chave: Capacidade de escuta; comunicação; ensino; identidade docente; participação estudantil.