



*Building a Classroom Discourse  
Community* para desarrollar la competencia  
discursiva oral en ambientes bilingües  
virtuales de aprendizaje.

Cuadros Benavides Juliana  
Nieto León Laura Valentina  
Sánchez López Camilo Andrés

*Building a Classroom Discourse*

*Community* para desarrollar la competencia discursiva oral en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.

***Building a Classroom Discourse Community* para desarrollar la competencia discursiva oral  
en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.**

**Cuadros Benavides Juliana**

**Nieto León Laura Valentina**

**Sánchez López Camilo Andrés**

**Guerrero Nieto Carmen Helena**

**Cuadros Benavides Juliana ORCID 0009-0006-5559-3124**

**[julianacuadros@usantotomas.edu.co](mailto:julianacuadros@usantotomas.edu.co)**

**Nieto León Laura Valentina ORCID 0009-0001-2487-674X**

**[lauranietol@usantotomas.edu.co](mailto:lauranietol@usantotomas.edu.co)**

**Sánchez López Camilo Andrés ORCID 0009-0002-8089-9281**

**[camilo.sanchezl@usantotomas.edu.co](mailto:camilo.sanchezl@usantotomas.edu.co)**

**Universidad Santo Tomás**

**Facultad de Educación**

**Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje**

**2025**

# Contenido

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>9</b>
<b>1.1. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2. OBJETIVOS.....</b>	<b>11</b>
<i>1.2.1. Objetivo General .....</i>	<i>11</i>
<i>1.2.2. Objetivos Específicos.....</i>	<i>11</i>
<b>2. ANTECEDENTES.....</b>	<b>12</b>
<b>3. MARCO CONCEPTUAL .....</b>	<b>16</b>
<b>3.1. AMBIENTES BILINGÜES VIRTUALES DE APRENDIZAJE .....</b>	<b>17</b>
<b>3.2. COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL .....</b>	<b>18</b>
<b>3.3. HIGH-LEVERAGE TEACHING PRACTICES .....</b>	<b>20</b>
<b>3.4. BUILDING A CLASSROOM DISCOURSE COMMUNITY .....</b>	<b>22</b>
<b>3.5. AUTENTICIDAD EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS .....</b>	<b>24</b>
<b>4. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>27</b>
<b>4.1. ENFOQUE CUALITATIVO .....</b>	<b>27</b>
<b>4.2. TIPO .....</b>	<b>28</b>
<b>4.3. MÉTODO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>28</b>
<b>4.4. DISEÑO INSTRUCCIONAL.....</b>	<b>32</b>
<b>4.5. CONTEXTO Y PARTICIPANTES .....</b>	<b>35</b>
<i>4.5.1. Contexto institucional.....</i>	<i>35</i>

	3
4.5.1.1. Enfoque institucional de la investigación. ....	36
4.5.1.2. Metodología Institucional. ....	36
4.5.1.3. Implicaciones para el estudio.....	40
4.5.2. <i>Participantes</i> .....	40
4.5.2.1. Criterios de selección. ....	41
4.5.2.2. Retos en la selección de participantes. ....	41
4.5.2.3. Consideraciones éticas y metodológicas.....	42
4.5.3. <i>Instrumentos</i> .....	42
4.5.3.1. La Observación. ....	42
4.5.3.2. La Reflexión Oral.....	44
4.5.4. <i>Validez y confiabilidad</i> .....	45
<b>5. ANÁLISIS DE DATOS</b> .....	<b>47</b>
5.1. EL QUEHACER PEDAGÓGICO: LA PRÁCTICA HACE AL MAESTRO .....	48
5.1.1. <i>Implementación directa de comunidad de discursos en el aula virtual</i> .....	52
5.1.2. <i>Adaptación estratégica de la práctica, modificaciones para el contexto virtual</i>	60
5.1.3. <i>Exclusión deliberada la práctica, la desviación o no implementación de la práctica</i>	67
5.1.3.1. Clases regulares.....	67
5.1.3.1.1. <i>Enfoque excesivo en gramática.</i> ....	67
5.1.3.1.2. <i>Participación limitada y desigual.</i> .....	69
5.1.3.2. Clases Speak up.....	70

5.1.3.2.1. Rigidez en la metodología.....	70
5.1.3.2.2. Retroalimentación enfocada en el error.....	71
5.1.3.3. Clases We Talk.....	72
5.1.3.3.1. Enfoque de enseñanza vertical.....	73
5.1.4. Hallazgos del objetivo: Identificar cómo los docentes implementan la práctica <i>Building a Classroom Discourse Community</i> en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje	74
<b>5.2. LAS VOCES DE LOS DOCENTES: EL APRENDIZAJE EN AMBIENTES BILINGÜES VIRTUALES DE APRENDIZAJE .....</b>	<b>77</b>
5.2.1. El rol del Docente.....	81
5.2.2. El rol del Estudiante .....	87
5.2.3. El rol de la Institución .....	93
5.2.4. Hallazgos del Objetivo: Examinar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la implementación de la práctica <i>Building a Classroom Discourse Community</i> y su impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes.....	98
<b>6. CONCLUSIONES.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>107</b>

## Lista de figura

<b>Figura 1</b> Relación conceptual.....	16
<b>Figura 2</b> Fases de la intervención investigativa y recolección de datos .....	30
<b>Figura 3</b> Imagen de verificación con respecto a la visualización de la capacitación.....	35
<b>Figura 4</b> Línea de tiempo del registro, codificación y análisis de datos .....	48
<b>Figura 5</b> Uso creativo de Microsoft Teams para fomentar la interacción auténtica en el aula virtual .....	54
<b>Figura 6</b> Matriz de codificación de reflexiones orales, Paso 2 y Paso 3. Imagen de doce de las cuarenta y cuatro transcripciones orales.....	78

## Lista de tabla

<b>Tabla 1</b> Fases del desarrollo de la intervención investigativa y recolección de información .....	30
<b>Tabla 2</b> Desarrollo procedimental de la capacitación audiovisual “A High Leverage Teaching Practice: Building a Classroom Discourse Community” .....	33
<b>Tabla 3</b> Descripción de los tipos de salón que se presentan en la academia.....	37
<b>Tabla 4</b> La observación .....	43
<b>Tabla 5</b> Reflexión oral: impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes ....	45
<b>Tabla 6</b> Síntesis de resultados y fundamentación teórica del primer objetivo .....	50
<b>Tabla 7</b> Síntesis de resultados y fundamentación teórica del segundo objetivo .....	80

## Resumen

Esta investigación analiza cómo los docentes aplican una de las *High Leverage Teaching Practices (HLTPs)* llamada *Building a Classroom Discourse Community (BCDC)* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje, con el propósito de desarrollar la competencia discursiva oral en estudiantes de inglés como lengua extranjera. La investigación, de enfoque cualitativo y basada en un estudio de caso, se llevó a cabo en una academia de idiomas colombiana, contando con la participación de 11 docentes. A través de una capacitación asincrónica, observaciones no participantes y reflexiones orales, se identificaron tres formas de implementación de la práctica, además de destacar el rol de los diferentes actores de estos contextos.

Los resultados evidencian que la práctica *Building a Classroom Discourse Community* puede aplicarse con éxito en entornos virtuales, a pesar de los retos que se presentan en estos contextos, especialmente en clases que promueven la participación activa, el uso contextualizado del lenguaje y la colaboración entre estudiantes. La implementación eficaz depende de factores como el diseño instruccional, el uso creativo de herramientas tecnológicas y la disposición del docente para generar ambientes discursivos inclusivos. Este estudio contribuye a la comprensión de metodologías innovadoras para fortalecer el bilingüismo en contextos virtuales y resalta la importancia de la autenticidad y el diálogo en la enseñanza de idiomas en el siglo XXI.

**Palabras clave:** ambientes bilingües virtuales, *Building a Classroom Discourse Community*, estudio de caso, interacción auténtica, academia de idiomas

## Abstract

This research analyzes how teachers apply one of the High Leverage Teaching Practices (HLTPs) called *Building a Classroom Discourse Community (BCDC)* in virtual bilingual learning environments, with the purpose of developing oral discursive competence in students of English as a foreign language. The research, with a qualitative approach and based on a case study, was conducted at a Colombian language academy, involving the participation of 11 teachers. Through asynchronous training, non-participant observations, and oral reflections, three forms of practice implementation were identified, in addition to highlighting the roles of the different actors in these contexts.

The results show that the practice of *Building a Classroom Discourse Community (BCDC)* can be successfully applied in virtual environments, despite the challenges that arise in these contexts, especially in classes that promote active participation, contextualized language use, and collaboration among students. The effective implementation depends on factors such as instructional design, the creative use of technological tools, and the teacher's willingness to create inclusive discursive environments. This study contributes to the understanding of innovative methodologies to strengthen bilingualism in virtual contexts and highlights the importance of authenticity and dialogue in language teaching in the 21st century.

**Keywords:** virtual bilingual environments, *Building a Classroom Discourse Community*, case study, authentic interaction, language academy.

## 1. Introducción

En la actualidad el aprendizaje de lenguas es una necesidad inmediata dado que representa nuevas posibilidades de crecimiento personal, académico y profesional (United Nations, 2024). Según el informe de *Education First* (2019), en América Latina sólo dos tercios de los países han alcanzado avances significativos en este ámbito; sin embargo, en algunas ocasiones, el dominio de la competencia discursiva oral en inglés no es suficiente para interactuar con fluidez, lo que crea una brecha entre la educación formal y la implementación efectiva del bilingüismo, definido como el uso habitual de dos lenguas empleadas con distintos niveles de competencia según el contexto, las funciones comunicativas y las experiencias personales (Grosjean, 2010). Por este motivo, es fundamental que las instituciones que ofrecen enseñanza de lenguas cultiven habilidades comunicativas y los docentes fomenten un discurso en el aula a través de conversaciones auténticas (UNICEF, 2022; Donato & Glisan, 2017), por lo que resulta crucial reformar las metodologías educativas que contribuyan al desarrollo de estas habilidades.

En Colombia, las academias de idiomas, según el Decreto 3870 de 2006, deben alinearse con el MCER<sup>1</sup>, el cual busca asegurar que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación sean coherentes y efectivos, además de otorgar gran relevancia al desarrollo de la competencia discursiva oral. Así, desde la pandemia del COVID 19, muchas de ellas tuvieron que trasladar los métodos de enseñanza usados en la presencialidad a la virtualidad, por ende, los educadores que no estaban preparados para una transición de este tipo en tiempos tan cortos, tuvieron que adaptarse a nuevas formas de enseñar (Acevedo, Valencia & Ortega, 2021). Así mismo la falta de participación e interés por parte de algunos estudiantes que tomaban sus clases desde la

---

<sup>1</sup> Marco Común Europeo de Referencia

virtualidad, resultó ser un reto adicional en los ambientes virtuales y por ende tener conversaciones orales auténticas y fluidas incluso en la actualidad resulta ser un desafío para los docentes (Zhang et al. 2020).

Ante este escenario, el rol del docente es fundamental, puesto que está en el deber de implementar nuevas metodologías y prácticas pedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje, y así proporcionar herramientas que faciliten el uso del idioma en el aula para que los estudiantes puedan expresarse de manera coherente y efectiva en situaciones reales controladas, superando así la brecha en la interacción fluida (Pulido & Muñoz, 2011).

En esta línea, Glisan y Donato (2017) propusieron una *HLTPs*, es decir, una práctica docente de alto impacto, conocida como *Building a Classroom Discourse Community* (la cual será nombrada *BCDC* por sus siglas en inglés), definida como una actividad que permite a los docentes comprender y llevar a cabo la participación activa de los estudiantes en conversaciones auténticas, promoviendo el uso del lenguaje de manera significativa dentro de un ambiente estructurado y colaborativo. Esta práctica fue concebida principalmente para contextos presenciales, y, a la fecha, existen pocas investigaciones a nivel nacional e internacional concluyentes que determinen cómo los docentes aplican la práctica *BCDC* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje, lo cual plantea un reto y una oportunidad para futuras investigaciones en este campo.

## 1.1. Pregunta de Investigación

¿Cómo los docentes aplican la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje?

## 1.2. Objetivos

### 1.2.1. *Objetivo General*

Analizar cómo los docentes aplican la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.

### 1.2.2. *Objetivos Específicos*

- Identificar cómo los docentes implementan la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.
- Examinar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la implementación de la práctica *Building a Classroom Discourse Community* y su impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes.

## 2. Antecedentes

En la revisión de los antecedentes para este trabajo se han identificado varios estudios relevantes que abordan la competencia discursiva oral y las prácticas pedagógicas eficaces en la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente en contextos de aprendizaje virtual y bilingüe. A continuación, se destacan las similitudes y diferencias con respecto a los estudios previos y, finalmente, se establece una conclusión sobre el aporte único de la presente investigación.

Borden (2022), en una investigación cualitativa basada en un estudio de caso mixto realizado en la Universidad Southwestern, Estados Unidos, analizó a un grupo de instructores de un curso de español a nivel doctoral respecto a la práctica *BCDB* y su impacto en los estudiantes. Al finalizar el estudio, los instructores implementaron un uso contextualizado y personalizado de dicha práctica en sus interacciones en clase, además de un planeamiento guiado. Los resultados evidenciaron un impacto positivo significativo en el desempeño de los estudiantes en exámenes de escritura, lectura y expresión oral, en comparación con aquellos que tomaron los mismos cursos sin aplicar esta práctica.

Por su parte, Edmiston (2018) desarrolló una investigación cualitativa de tipo etnográfico en una escuela urbana de Nueva York, Estados Unidos. Este estudio abordó a estudiantes de segundo grado provenientes de hogares donde se hablaban hasta 40 idiomas diferentes, lo que generaba dificultades en el dominio del inglés para más de la mitad de ellos. El análisis reveló que el ritual de dar la mano al inicio de cada clase, con variaciones culturales y contextuales, contribuyó significativamente a la construcción de una comunidad discursiva en el aula (*BCDC*), promoviendo dinámicas colaborativas y fortaleciendo la cohesión grupal.

Hurlbut y Krutka (2020) llevaron a cabo un estudio cualitativo con siete docentes al inicio de un curso universitario, centrado en la implementación de *HLTPs*. A través de encuestas y

entrevistas, identificaron tendencias en el uso de estas prácticas, influenciadas por la experiencia previa de los participantes. Asimismo, destacaron los desafíos asociados con la transición de la educación presencial a la virtual, particularmente en la adaptación de contenidos, técnicas y mediaciones. El estudio, titulado: “*Where Do We Start? Initiating a Practice-Based Teacher Education Program Around High Leverage Practices*”, concluyó que los docentes estaban dispuestos a especializarse en dichas prácticas según fuera necesario.

Poberezkaya y Terentyeva (2020), en su investigación documental experimental titulada *Features of Future Teachers’ Training in Order to Work in a Bilingual Educational Environment*, analizaron las condiciones pedagógicas necesarias para desarrollar competencias interculturales en entornos bilingües en la República de Komi. Los hallazgos resaltan la importancia de exponer tanto a estudiantes como a docentes a contextos culturales y étnicos diversos, integrando elementos como juegos, prácticas culturales regionales y literatura en el aula. Además, subrayan el papel de la inmersión constante en entornos extracurriculares como un factor clave en el fortalecimiento de estas competencias.

De manera complementaria, Pulido y Muñoz (2011), en un estudio de caso en Mérida, Venezuela, analizaron el desarrollo de la competencia discursiva oral en una estudiante de pregrado de lengua extranjera. Los resultados indicaron que la participante no alcanzó un alto nivel en esta competencia, mostrando deficiencias en coherencia, cohesión y vocabulario adaptado a diversos contextos, tanto en textos orales como escritos.

En Medellín, Colombia, Hoyos, Acosta y Morillo (2020), en su investigación *La competencia discursiva oral potenciada a través de textos multimodales*, evaluó a 26 estudiantes de segundo grado de primaria mediante la implementación de textos multimodales. Los resultados evidenciaron una influencia estadísticamente significativa en las dimensiones

descriptivas y argumentativas de la competencia discursiva oral, además de un fortalecimiento de las habilidades comunicativas y dialógicas de los estudiantes.

Finalmente, en Montería, Colombia, Sánchez (2023) un docente en formación quién trabajó con estudiantes de octavo grado de una escuela pública, implementó la práctica de construir una comunidad de discurso en el aula para fomentar la interacción auténtica entre los estudiantes y mejorar su participación oral en inglés usando un modelo de investigación-acción. Los resultados mostraron que los estudiantes al trabajar con materiales auténticos pudieron interactuar de manera más genuina tanto entre ellos como con el docente. Adicionalmente, la investigación resalta la importancia de promover la participación oral en las aulas de inglés como lengua extranjera mediante prácticas de enseñanza de alto impacto y finalmente se destaca el modelo de investigación-acción como una herramienta clave para reflexionar y transformar la práctica pedagógica, contribuyendo significativamente al desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes y al fortalecimiento de estrategias innovadoras en contextos no angloparlantes.

Uno de los ejes centrales que une la presente investigación con estudios previos es el énfasis en el desarrollo de la competencia discursiva oral en el aula de lenguas extranjeras. En este sentido, la investigación de Borden (2022) sobre la implementación de la práctica *BCDC* en contextos presenciales muestra que esta práctica tiene un impacto positivo significativo en el desempeño de los estudiantes en términos de escritura, lectura y expresión oral. De manera similar, el enfoque de este estudio sobre la competencia discursiva oral en ambientes bilingües virtuales busca explorar cómo los docentes aplican prácticas pedagógicas de alto impacto para fortalecer dicha competencia.

Asimismo, investigaciones como las de Edmiston (2018) y Hoyos, Acosta y Morillo (2020) subrayan la importancia de crear comunidades discursivas en el aula que fomenten la

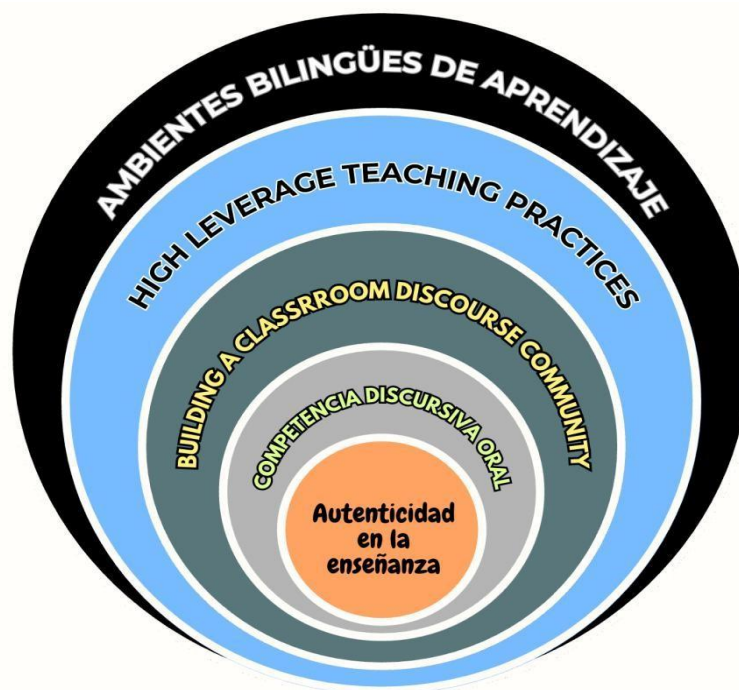
participación activa y las interacciones auténticas entre los estudiantes, lo cual también es uno de los objetivos de la práctica *BCDC*. Estos estudios coinciden en la necesidad de un enfoque metodológico que impulse el uso significativo del lenguaje dentro de un entorno estructurado y colaborativo. Además, tanto Hurlbut y Krutka (2020) como Sánchez y García (2023) resaltan los desafíos asociados con la transición de la educación presencial a la virtual.

Siguiendo con lo anterior, se identifica que una diferencia importante entre esta investigación y los estudios revisados y descritos anteriormente al denotar que existen varias investigaciones que comparten el interés por el desarrollo de la competencia discursiva oral en la enseñanza de lenguas extranjeras y la aplicación de las prácticas pedagógicas de alto impacto como los de Borden (2022), Edmiston (2018) y Sánchez (2023), las cuales se centran en contextos o modalidades presenciales, lo que limita la aplicación directa de sus hallazgos a situaciones virtuales. Este estudio, por su parte, se enfoca de manera particular en el desafío de implementar la práctica *BCDC* en un entorno de aprendizaje virtual bilingüe, lo que le otorga un enfoque innovador y relevante, especialmente en el contexto de la educación post pandemia.

### 3. Marco Conceptual

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos virtuales han revelado una serie de necesidades y cuestionamientos que, aunque en los últimos años han sido abordados en diversos estudios y con objetivos variados, aún resultan ser insuficientes cuando se trata de comprender y mejorar la competencia discursiva oral. Esto se debe en parte, a que no solo cambia el entorno de aprendizaje, sino que también emergen nuevas barreras y problemas que dificultan una participación auténtica y fluida durante las clases. Por lo tanto, se hace imprescindible identificar y comprender las mejores prácticas pedagógicas aplicables a los ambientes virtuales, en particular cuando se enseña el idioma inglés como lengua extranjera. Así las cosas, en este capítulo se discutirán cinco categorías claves que surgen al tratar de comprender la problematización de este estudio.

*Figura 1 Relación conceptual*



*Nota. Elaboración propia.*

### 3.1. Ambientes Bilingües Virtuales de Aprendizaje

Diversos estudios, como los mencionados por Castro (2019) consideran los ambientes de aprendizaje como realidades complejas que trascienden las instalaciones físicas, donde se integran las necesidades y expectativas de las personas involucradas, sus experiencias previas, las políticas educativas, la cultura, y otros aspectos vinculados al ecosistema formativo. En esta misma línea, Araque (2021) sostiene que un ambiente de aprendizaje auténtico se caracteriza por llevar a cabo actividades educativas en contextos propios del mundo real, para no aislar el proceso de aprendizaje de su contexto de aplicación, y así evitar que el conocimiento se mantenga en una fase de "estancamiento", impidiendo que sea una herramienta útil para generar experiencias significativas.

Por otro lado, la UNESCO (1999) define los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) como programas informáticos interactivos con una finalidad pedagógica que permiten integrar la comunicación y las nuevas tecnologías. En este sentido, los AVA motivan el aprendizaje, optimizan tiempos y recursos, y al mismo tiempo fortalecen el uso de tecnologías en la educación, facilitando la innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Noriega, 2017). Además, Gómez y Mateus (2016) subrayan que los ambientes virtuales promueven el desarrollo de habilidades comunicativas en una lengua extranjera, destacando la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales para construir ambientes innovadores que motiven a los estudiantes y les permitan desarrollar competencias comunicativas que les capaciten para desenvolverse en diversos contextos.

En los ambientes bilingües de aprendizaje, Orozco (2016) y Sandoval (2023) enfatizan la importancia de contextualizar el aprendizaje de una lengua extranjera en coherencia con las características socioculturales de los estudiantes y su entorno. Para ello, establecer una relación

entre el contexto y el conocimiento permite que el aprendizaje se convierta en una experiencia emotiva y significativa. En este sentido, Orozco y Pineda (2018) destacan el papel de la inmersión cultural, que consiste en la capacidad de aprender y comprender una lengua a través de su vivencia y exploración, otorgando un significado contextual tanto a la gramática como a la lingüística del idioma. Así, el aprendizaje de una lengua extranjera requiere no solo del conocimiento estructural, sino también de un entorno propicio y acogedor que permita al estudiante incorporarse y familiarizarse con el idioma en situaciones reales.

En esta perspectiva, Hampel y Stickler (2020) definen los ambientes bilingües virtuales de aprendizaje como entornos dinámicos que deben ir más allá de la digitalización de contenidos, para convertirse en espacios interactivos, reflexivos y culturalmente relevantes. Según esta afirmación, el diseño pedagógico de estos entornos debe responder tanto a las necesidades lingüísticas de los estudiantes como a sus realidades socioculturales, donde se promueva la participación activa, la colaboración y la construcción del conocimiento en contextos bilingües. En este sentido, este tipo de ambientes deben facilitar la interacción significativa, donde las tareas comunicativas cumplen un papel destacado como medio para el desarrollo de competencias discursivas, que se convierten en oportunidades de exposición y práctica de una segunda lengua, y favorecen la creación de comunidades de aprendizaje que reflejan la diversidad cultural y lingüística de los participantes.

### 3.2. Competencia Discursiva Oral

De Sirlopú Vera et al. (2023) afirma que la competencia comunicativa se puede entender desde dos categorías de análisis, una relacionada con la competencia, que se refiere al conocimiento, habilidad o capacidad, y la otra relacionada al dominio, que alude a conversación, interacción propia del idioma en diferentes contextos y para diferentes propósitos. En este

sentido, la competencia discursiva oral se refiere a la habilidad de las personas para intercambiar ideas o pensamientos, logrando un contacto cercano con otras personas, quienes pueden comprenderlas y con quienes pueden sentirse comprendidas.

No obstante, otros autores, como Monsalve (2013), Lafontaine y Hébert (2013), Martín y Jiménez (2013), Bravo (2015), Méndez, Urrea y Ayala (2016), Montes (2016), Serrano et al. (2017) y Estela y Rebaza, (2018), en palabras de Hoyos et al., 2020, complementan esta información al mencionar que el fortalecimiento de la competencia discursiva se puede lograr cuando el diálogo en el aula es promovido a través de intercambios orales significativos. Esto posibilita el descubrimiento de los diferentes puntos de vista que emergen en la conversación, y facilita la argumentación y la combinación del lenguaje con el pensamiento en una dinámica participativa.

Asimismo, Sato y Loewen (2019) destacan que la interacción oral significativa fomenta el desarrollo de la competencia discursiva, puesto que se promueve el uso del lenguaje en situaciones reales y colaborativas. Desde esta perspectiva, es esencial fomentar un espacio activo de interacción verbal, donde se valoren tanto la fluidez como la capacidad de negociar significados y construir sentido en comunidad. Así, la competencia discursiva oral no solo se fortalece como una dimensión esencial del aprendizaje lingüístico, sino que también contribuye a una enseñanza inclusiva y centrada en el uso auténtico del lenguaje.

En los contextos actuales de enseñanza-aprendizaje, especialmente en entornos virtuales, es indispensable entender que la habilidad de hablar puede verse afectada negativamente en algunos estudiantes más que en otras habilidades, debido a diversos factores que influyen en su desarrollo, tales como la edad, la motivación y el entorno (Sirlopú Vera et al., 2023). Así, se impone una necesidad ineludible de formación continua por parte de los docentes, creando

espacios de participación que se relacionen de manera constante con la realidad inherente de los estudiantes y que estén enfocados en promover la competencia discursiva oral en la comunidad.

Con base en lo anterior, Pomposo Yanes (2016), afirma que, para alcanzar un mejor desempeño y resultados, es importante determinar si un hablante de una lengua extranjera domina su destreza oral y para ello, según Sirlopú Vera et al. (2023), es fundamental revisar la gestión curricular y, principalmente, los enfoques pedagógicos utilizados, que son determinantes para adquirir por un lado los conocimientos y por otra parte las destrezas lingüísticas necesarias para comprender y expresarse.

A partir de esta idea, surge la importancia de generar espacios de participación, discusión y análisis en los diferentes entornos académicos, considerando los retos que se presentan en la educación contemporánea. Por lo tanto, la presente investigación aporta de manera clara y oportuna no solo al entendimiento y aplicación de la competencia discursiva oral en la enseñanza de idiomas extranjeros, sino también la esclarece a todas aquellas áreas del conocimiento que requieran promover espacios participativos y auténticos que generen mejores prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

### 3.3. High-Leverage Teaching Practices

Según Glisan y Donato (2017), el concepto de *HLTPs* se refiere a tareas y actividades instruccionales fundamentales que promueven de manera efectiva el aprendizaje, apoyando el desarrollo social y emocional de los estudiantes, al tiempo que fomentan la equidad y la inclusión. Dos años más tarde, Zhai (2019) amplió este concepto, indicando que las *HLTPs* son esenciales para una enseñanza eficaz, e introdujo una nueva práctica: construir conexiones con otras áreas de contenido para promover la competencia discursiva oral de los estudiantes. Esta práctica se descompone en micro prácticas, componentes y movimientos instructivos que ilustran

su implementación en contextos específicos del aula, facilitando así que los docentes comprendan y apliquen estas prácticas de manera autónoma.

Asimismo, McLeskey et al. (2017) definen las *HLTPs* como un conjunto de prácticas fundamentales para apoyar el aprendizaje de los estudiantes en la educación especial. Mary y McLeskey (2018) sostuvieron que el enfoque principal de las *HLTPs* se centra en los niveles 1 y 2, es decir, en el trabajo con estudiantes con discapacidades leves a moderadas en aulas de educación general. En resumen, estas prácticas son cruciales para el aprendizaje de todos los estudiantes, integrando estrategias socioemocionales y de comportamiento, así como la creación de un ambiente de aprendizaje consistente, organizado y respetuoso en el aula.

Por otro lado, Hurlbut y Krutka (2020) examinan el concepto de *HLTPs* en el contexto de la formación docente. Este estudio analizó las percepciones de 13 miembros del cuerpo docente y del personal, utilizando datos de entrevistas con siete de estos participantes. Los resultados preliminares sugieren que los participantes mostraron un optimismo respecto a las *HLTPs* y expresaron métodos sofisticados de preparación docente en este ámbito. Estos hallazgos subrayan la importancia del desarrollo de prácticas docentes efectivas para preparar a los futuros educadores de manera sólida y coherente, puesto que estas prácticas afectan directamente a la enseñanza y al aprendizaje de los estudiantes cuando se implementan correctamente.

Adicionalmente, Passmore et al (2023) realizan un análisis acerca de cómo los docentes perciben y aplican estas prácticas en su labor cotidiana, resaltando que las *HLTPs* facilitan la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos y efectivos que contribuyen al éxito académico y emocional de los estudiantes. Esto quiere decir que no solo favorecen el desarrollo cognitivo, sino que también promueven la equidad y la participación activa de los estudiantes en el aula tomando en cuenta las características específicas de cada comunidad educativa. Así, el uso

reflexivo y adaptado de estas prácticas se presenta como una estrategia clave para enfrentar los retos actuales de la educación, especialmente en entornos bilingües y virtuales. En conclusión, se propone que las *HLTPs* sean consideradas y promovidas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

### 3.4. Building a Classroom Discourse Community

González (2008), Booker (2008) y Van de Walle et al. (2014) definen el *classroom discourse* como una comunidad inclusiva y alentadora dentro del aula, que permite interacciones positivas entre todos los participantes. En este sentido, Johnson (1995) y Glew (1998), en palabras de Walsh (2013), enfatizan la responsabilidad de los docentes en comprender a sus estudiantes e identificar los tipos de interacción y dinámicas comunicativas que se presentan en el aula. Esto les permite reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, la comunicación y la implementación del currículo institucional, en relación con el desarrollo y aprendizaje de una lengua extranjera, con el fin de enriquecer la experiencia educativa de sus estudiantes.

Así mismo, Grifenhagen y Barnes (2022) plantean que repensar el discurso en el aula implica transformar las dinámicas tradicionales, las cuales se centran en la transmisión de conocimientos, hacia prácticas de diálogo auténtico y participativo. Para ello es importante que los docentes planifiquen intencionadamente oportunidades para que los estudiantes tomen la palabra, desarrollen sus ideas y construyan significado de forma colaborativa. De manera complementaria, Passmore et al. (2023) resaltan la importancia de fomentar comunidades discursivas inclusivas en diversos entornos educativos, incluyendo espacios virtuales, para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Ambos enfoques enfatizan en la necesidad de diseñar actividades comunicativas que promuevan el intercambio verbal auténtico como un recurso clave para la construcción de un aula participativa y enriquecedora.

A partir de lo anterior, Glisan y Donato (2017), fundamentados en dos áreas de investigación —los patrones de discurso en el aula y el papel de la interacción social en el desarrollo de la comunicación oral interpersonal— introducen una *HLTP* denominada *Building a Classroom Discourse Community* que se basa en dos elementos fundamentales: 1) Involucrar a los estudiantes en la comunicación oral dentro del aula, y 2) Diseñar y orientar tareas comunicativas en parejas y grupos. Esta *HLTP* surge de una revisión de la estructura común de una conversación en el aula, conocida como IRE (Iniciar-Responder-Evaluar), donde el docente inicia haciendo preguntas, el estudiante responde y el docente evalúa el desempeño del estudiante, con el objetivo de revisar el aprendizaje de una estructura gramatical o léxica particular (Tharp & Gallimore, 1991), tres momentos fundamentales dentro de las interacciones entre los docentes y estudiantes que se están al tanto de las necesidades de los estudiantes y sus dinámicas particulares dentro de las clases.

Posteriormente, Hall (2010) propuso una alternativa denominada *talk-in-interaction* (IRF), la cual subraya la importancia de utilizar conversaciones auténticas en el aula. En este modelo, el docente plantea preguntas, el estudiante responde y el docente proporciona retroalimentación, lo que permite que la conversación avance y motive a los estudiantes a desafiarse a sí mismos, promoviendo así un discurso significativo. Complementando esta idea, Shrum y Glisan (2016) destacan características de la comunicación interpersonal así, 1) es espontánea; 2) busca información a través de la interacción; 3) se desarrolla en un contexto significativo; y 4) implica escuchar, interpretar y comprender el mensaje del interlocutor, de aquí la necesidad crucial de que ambos, estudiantes y docentes dispongan de espacios para conocerse, creando contextos de interacción basados en sus intereses y en el entorno que los rodea, a través

de interacciones espontáneas, auténticas y humorísticas; todo esto contribuye a la construcción de un ambiente de aprendizaje ameno, positivo y motivador (Glisan & Donato, 2017).

### 3.5. Autenticidad en la Enseñanza de Idiomas

El concepto de autenticidad en la educación, particularmente en la enseñanza de idiomas, ha sido tema de discusión desde la década de 1970, marcadamente influenciado por el enfoque comunicativo (CLT) y las teorías constructivistas del aprendizaje, las cuales enfatizan el aprendizaje en contextos significativos y reales. A medida que los métodos de enseñanza de idiomas se han alejado de una memorización repetitiva y ejercicios gramaticales aislados, los enfoques centrados en el estudiante y en la comunicación práctica han ganado terreno, como lo señalan estudios recientes que subrayan el valor de exponer a los estudiantes a situaciones de comunicación que reflejen el uso real del lenguaje, ayudando así a desarrollar competencias prácticas y relevantes para el mundo actual (Garton & Graves, 2021; Richards, 2022).

La evolución de la autenticidad en la enseñanza de idiomas sigue un proceso que comenzó en los años 70 con la adopción de la CLT, la cual prioriza interacciones reales sobre ejercicios gramaticales mecánicos. En la década de 1980, académicos defendieron la inclusión de contextos auténticos y materiales genuinos en el aula para acercar a los estudiantes a usos prácticos del idioma (Ellis, 2021; Kim, 2023). En los 90, la pedagogía constructivista ganó fuerza, destacándose el aprendizaje basado en tareas (*Task Based Learning*, o *TBL*), que fomenta la participación activa del estudiante en actividades del mundo real y promueve el aprendizaje a través de experiencias significativas.

Con el avance de los medios digitales a partir de la década del 2000, el acceso a una variedad más amplia de materiales auténticos, incluidos medios de comunicación, redes sociales, blogs entre otros, enriqueció las opciones de aprendizaje y motivó un mayor compromiso de los

estudiantes con el idioma (Long, 2022; Van den Branden, 2021). En la última década, el aprendizaje personalizado y multimodal ha permitido adaptar las tareas para responder a necesidades individuales, incrementando la relevancia y aplicabilidad del aprendizaje en la vida cotidiana (Richards & Rogers, 2021).

Dentro de la enseñanza de idiomas, la autenticidad implica la integración de materiales como periódicos, videos o podcasts creados para hablantes nativos y temas que resultan de interés particular para los estudiantes, permitiéndoles exposición al lenguaje tal como se usa naturalmente. Las tareas auténticas, que simulan actividades del día a día como la planificación de viajes o roles conversacionales son solo un ejemplo que permiten proporcionar oportunidades prácticas de aprendizaje, preparando a los estudiantes para situaciones comunicativas genuinas. En este sentido, la enseñanza auténtica se orienta a la enseñanza de expresiones idiomáticas, modismos y lenguaje coloquial, equipando a los estudiantes para responder de manera adecuada en conversaciones informales y reales (Byram & Mori, 2022; Parmenter, 2023).

Además, las evaluaciones auténticas se han vuelto cada vez más populares, puesto que permiten medir la competencia mediante tareas prácticas como presentaciones o redacción de correos electrónicos, enfocándose en la comunicación efectiva en lugar de la mera precisión gramatical (Brown & Lee, 2023; Hughes, 2021). Por otro lado, la autenticidad cultural permite que los estudiantes se inmersen en valores, normas y costumbres de la lengua a aprender. Este tipo de autenticidad se logra a menudo mediante discusiones culturales o el análisis de medios de comunicación propios de la cultura meta, fomentando una comprensión profunda del contexto en el que opera el idioma (Mori, 2022).

En un marco educativo, la autenticidad puede adoptar diversas formas, desde el uso de materiales genuinos hasta una inmersión en prácticas culturales, adaptando el aprendizaje a las

necesidades de cada grupo. Sin embargo, en este estudio, la autenticidad se centra en las "conversaciones auténticas", orientadas a equipar a los estudiantes para enfrentar las complejidades de las interacciones reales y cotidianas. Este enfoque prepara a los alumnos para entender y manejar expresiones habituales, el uso del lenguaje informal y aspectos de la comunicación como los turnos de palabra, interrupciones y señales no verbales. Las investigaciones actuales en esta área resaltan que tales interacciones en contextos de autenticidad comunicativa no solo aumentan la confianza, sino también la competencia en la comunicación espontánea y significativa, tanto en el aula como fuera de ella (Li, 2022; Richards, 2022).

#### 4. Marco Metodológico

En el presente capítulo se muestran los métodos teóricos y prácticos utilizados en el presente proyecto investigativo para responder a la pregunta de investigación y lograr los objetivos propuestos así: se muestra el enfoque metodológico usado, el tipo y el método de investigación; luego, el diseño instruccional desarrollado, el contexto y los participantes objeto de estudio y finalmente, los instrumentos utilizados para la recolección de la información y datos correspondientes.

##### 4.1. Enfoque Cualitativo

Puesto que el propósito de esta investigación está relacionado con cómo los docentes aplican la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en un contexto específico de ambientes bilingües virtuales de aprendizaje, es importante señalar que Creswell (2009) resalta la importancia de explorar las experiencias subjetivas de las personas y los significados que atribuyen a su realidad. Dicho autor propone métodos profundos de recolección de datos, como entrevistas y observaciones, para interpretar fenómenos sociales complejos, y destaca la capacidad de generar teorías basadas en los datos recopilados.

Por su parte, Alfonso. (2008) reflexiona sobre el término acuñado por Edgar Morin, "pensamiento complejo", el cual busca entender de manera interdisciplinar los fenómenos sociales considerando todas las dimensiones y relaciones que componen un fenómeno, mientras se promueve una postura reflexiva del investigador en el proceso. Como respuesta a todas las preguntas generadas antes y durante el proceso investigativo se requiere una vez más del enfoque cualitativo, que sin lugar a dudas es el que aclara las ideas generando un significado propio y auténtico. Cabe señalar que el alcance de este proyecto resulta limitado, debido al tiempo con el

que cuenta para su aplicación dentro del marco de la Maestría de Ambientes Bilingües de Aprendizaje de la Universidad Santo Tomás.

#### 4.2. Tipo

De manera alineada al propósito de esta investigación se ha usado la intervención investigativa, término apropiado por varios investigadores en diferentes áreas y explicado por Gilgun y Sands (2012) como la construcción profunda del entendimiento de situaciones problemáticas con el propósito de cambiarlas para contribuir a la excelencia de la práctica. En este sentido, da cuenta que existen situaciones problemáticas que afectan negativamente la excelencia de prácticas, que para el caso puntual de esta investigación se da en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje y en el que el propósito máximo está en contribuir para cambiarlas y por ende construir algo nuevo o mejorado, tanto para los docentes como para los estudiantes de la academia de idiomas objeto de investigación y a su vez, para otros ambientes educativos con propósitos similares a los descritos en el presente trabajo.

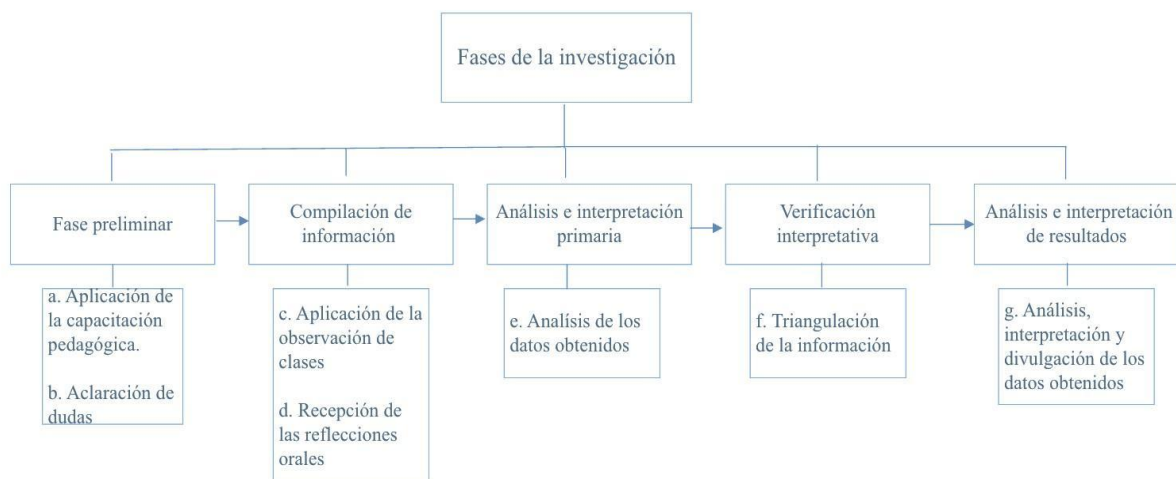
#### 4.3. Método Investigativo

Trayendo a colación las partes involucradas en el proyecto investigativo resulta ineludible pensar en el uso del método estudio de caso para analizar el fenómeno mencionado con antelación, puesto que, según Merriam (1998), el producto final de este tipo de estudio se da cuando el investigador trae una construcción propia de la realidad en la cual la investigación se desarrolla, al interactuar con las construcciones o interpretaciones del fenómeno que se investiga y las interpretaciones y voces de los que investiga. Asimismo, Yin, (2018) adiciona que para las investigaciones que usan estudios de caso resulta mucho más interesantes las situaciones técnicamente distintas, todos aquellos factores que resultan distintivos de otras investigaciones y que, por ende, resultan también con muchas más variables.

Dicho lo anterior, para este estudio resulta distintivo 3 factores. En primer lugar, los participantes trabajan en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje, laborando en horarios matutinos, diurnos y/o nocturnos. En segundo lugar, los estudiantes con los que los participantes laboran cambian de clase a clase, impidiendo que tengan control total sobre los contenidos aprendidos, dificultades o progreso adquirido. Finalmente, los 11 docentes participantes de la investigación reciben una capacitación asincrónica a través de un video publicado en una plataforma abierta y pública, esto, con el único fin de que ellos accedan desde y cuando tengan el tiempo de recibir la capacitación debido a sus horarios laborales extendidos o rotativos, así mismo para que los participantes tengan acceso a la capacitación las veces que consideren necesario hacerlo o en caso que tengan dudas con respecto de la misma.

De cualquier manera, cada uno de los docentes objeto de investigación tiene perspectivas, opiniones, significados, actuaciones y entendimientos únicos que solo pueden ser vistos en sus prácticas pedagógicas, a través de los instrumentos de recolección de datos. Estos a su vez, son interpretados, analizados y comparados por los investigadores generando nuevos significados que constituyen el fin último de esta y cualquier otra investigación cualitativa (Yin, 2018). Tras haber explicado de manera puntual las estrategias, técnicas y procesos que se tienen en cuenta en esta investigación, es importante que se aclare el orden en los cuales serán implementados para generar un mejor entendimiento (Ver [Figura 2](#)).

**Figura 2** Fases de la intervención investigativa y recolección de datos



**Nota.** Elaboración propia.

De acuerdo con la anterior figura se hacen las siguientes aclaraciones en la (Tabla 1).

**Tabla 1** Fases del desarrollo de la intervención investigativa y recolección de información

<p>I Fase preliminar</p>	<p>a. La capacitación pedagógica se presenta de manera asincrónica y audiovisual a los 11 participantes de la investigación, a través de la plataforma pública YouTube en el siguiente link:  <a href="https://youtu.be/ijmJxK9OOWw?si=PnqR-bNzavDV8hHM">https://youtu.be/ijmJxK9OOWw?si=PnqR-bNzavDV8hHM</a></p> <p>b. La capacitación explica que es, antecedentes y cómo se puede aplicar la práctica pedagógica <i>Building a classroom discourse community</i></p>
--------------------------	---

	<p>c. La aclaración de dudas y preguntas por parte de los participantes se realizó de manera sincrónica (al momento del estreno del video) o asincrónica y pública en la parte inferior del video (caja de comentarios).</p>
<p>II Fase Compilación de información</p>	<p>d. En esta fase los tres investigadores del proyecto investigativo hacen observaciones individuales de las clases de los 11 participantes del proyecto. Cada docente es observado 4 veces luego de ser capacitado en la práctica <i>BCDC</i> para la aplicación en la competencia discursiva oral.</p> <p>e. Después de cada una de las observaciones en los ambientes bilingües virtuales, los docentes envían su reflexión oral vía WhatsApp al investigador que realizó la observación.</p>
<p>III Fase Análisis e interpretación primaria</p>	<p>f. Se realizaron cuarenta y cuatro (44) observaciones de clase, cuatro (4) observaciones a cada uno de los diez (11) participantes del proyecto y se completaron sus respectivos formatos de observación no participante, así mismo se recolectaron cuarenta y cuatro (44) reflexiones orales de los participantes, una observación por clase.</p> <p>g. Se procede a codificar y agrupar la información de los formatos de observación no participante y de la transcripción de las reflexiones.</p>
<p>IV Fase de verificación interpretativa</p>	<p>h. Se hace la triangulación de la información entre los tres investigadores del proyecto y a su vez con la asesora del proyecto.</p>
<p>V Fase Análisis e interpretación de resultados</p>	<p>i. Se procede a agrupar y encontrar relaciones y diferencias entre los datos.</p> <p>j. Se realiza el análisis de los datos definitivos y la publicación de los mismos</p>

*Nota. Elaboración propia.*

#### 4.4. Diseño Instruccional

En este apartado se describe la planificación y puesta en marcha de la capacitación de los docentes participantes del proyecto, ya que como se explica en la figura 1 y la figura 1.1. Para este proyecto investigativo resulta indispensable capacitar a los doce participantes del proyecto en la práctica *BCDC*. Al implementar dicha capacitación, los docentes participantes tuvieron el conocimiento, ideas y herramientas para implementar la práctica, en sus ambientes bilingües virtuales durante las clases, permitiendo así la recolección de datos mediante dos instrumentos. Cabe señalar que el alcance de esta investigación se ve limitado dentro del marco de los tiempos asignados por la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje de la Universidad Santo Tomás.

En consecuencia, basados en las prácticas pedagógicas de Glisan y Donato (2017) se toma en consideración un apéndice usado para la preparación de docentes en lenguas extranjeras, el cual explica de manera puntual y objetiva el paso a paso de la elaboración de los estándares holísticos que se deben tener en cuenta para la preparación de cualquier docente (ver [Apéndice A](#)). Dicho esto, para este proyecto investigativo y capacitación en particular, se tendrán las siguientes consideraciones:

- a. La capacitación de los participantes fue llevada a cabo mediante un video asincrónico preparado por los investigadores y presentado en formato audiovisual de 16.32 minutos y el mismo fué subido a la plataforma pública y abierta YouTube con el link: <https://youtu.be/ijmJxK9OOWw?si=PnqR-bNzavDV8hHM> (ver [Tabla 2](#)).
- b. Una vez la totalidad de los participantes observó el video “*A High Leverage Teaching Practice: Building a Classroom Discourse Community*”, se procedió a

solicitar la publicación de las preguntas, inquietudes o comentarios de los participantes con respecto a la capacitación, los cuales fueron puestos en la opción (caja de comentarios) habilitada por la plataforma virtual para dicho fin. La verificación de la visualización de la capacitación se hizo mediante dos fuentes. Por una parte, YouTube permite ver la cantidad de visualizaciones del video y, por otra parte, se realizó una encuesta obligatoria previa a realizar las observaciones de clases, a través del grupo de WhatsApp de los participantes en dónde la totalidad de ellos afirmaron haber visto el mismo (ver [Figura 3](#)).

- c. Se respondieron a los comentarios y dudas publicadas.

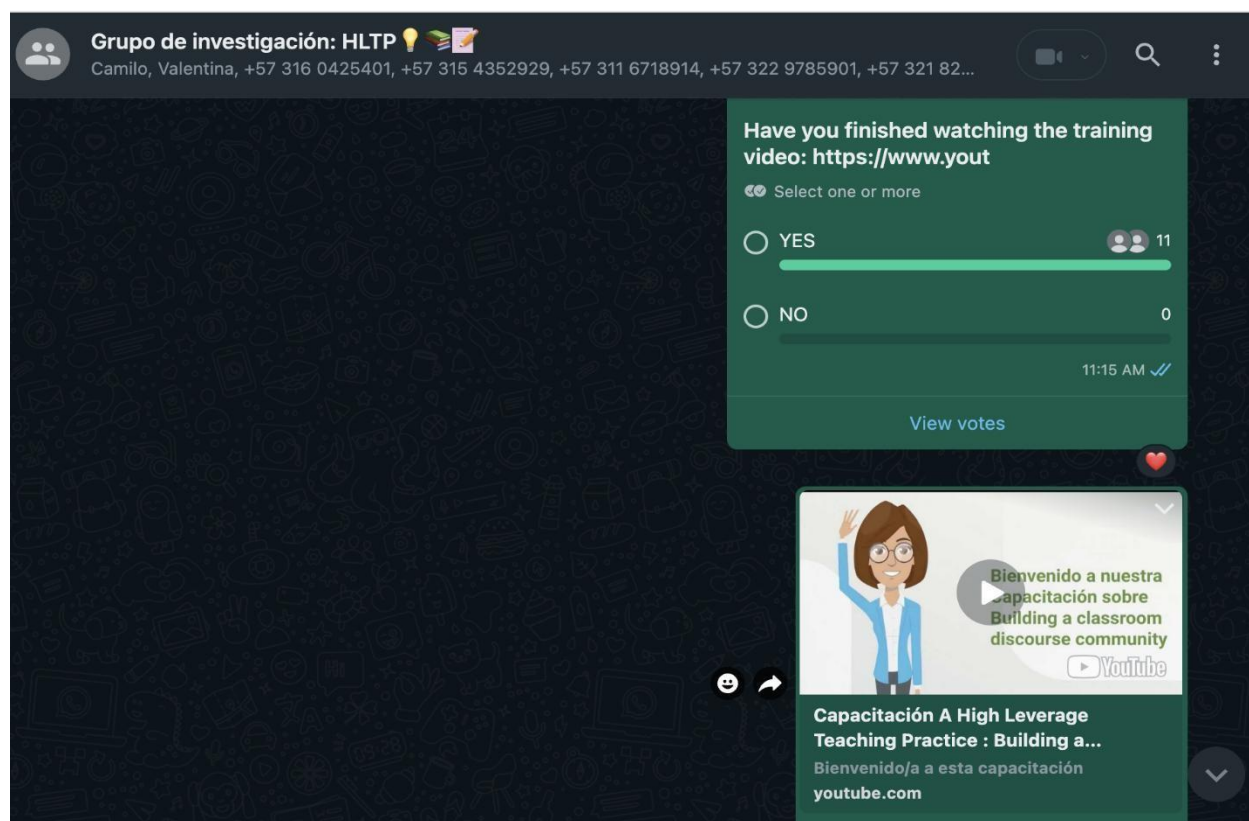
*Tabla 2 Desarrollo procedimental de la capacitación audiovisual “A High Leverage Teaching Practice: Building a Classroom Discourse Community”.*

Standards	Eje temático	Temas	Tiempo
<b>1. Language Proficiency: Interpersonal, interpretative and presentational</b>	Conocimiento interpersonal	Presentación de los participantes, consideraciones previas para la capacitación.	30 segundos
<b>2: Cultures, Linguistics, literatures and Concepts from Other disciplines</b>	Conocimiento desde la literatura	a. Uso de la práctica alrededor del mundo b. Significado de <i>HLTPs</i> c. Significado de <i>BCDC</i> .	3 minutos

<b>3: Language acquisition theories and knowledge of Students and their needs</b>	Conocimiento experiencial desde la Literatura	d. Pros de la práctica de acuerdo a las necesidades contextuales e. Contras de la práctica de acuerdo a las necesidades contextuales	2 minutos
<b>4: Integration of Standards in Planning and instruction</b>	<i>Building a Language Discourse Community</i> en acción	f. Consideraciones procedimentales de la práctica g. Ejemplos reales	4 minutos
<b>5: Assessment of contents – Impact on Student Learning</b>	Pregunta de reflexión	h. <i>How could this practice be applied in your own context?</i>	10 segundos
<b>Normas APA 7ma Edición</b>	Referencias y agradecimiento	*	1 minuto

*Nota. Elaboración propia.*

**Figura 3** Imagen de verificación con respecto a la visualización de la capacitación



*Nota. Elaboración propia.*

## 4.5. Contexto y participantes

### 4.5.1. Contexto institucional

La investigación se desarrolla en una institución colombiana de educación no formal especializada en la enseñanza del inglés con más de 19 años de trayectoria, la cual cuenta con una amplia presencia nacional y opera en más de 25 sedes físicas ubicadas en ciudades como Bogotá, Medellín, Cali y Villavicencio, entre otras. Su metodología se caracteriza por ser flexible, conversacional y personalizada, lo que permite a estudiantes de diversos perfiles avanzar en su aprendizaje mediante un sistema modular. A lo largo de su historia, la academia ha atendido a más de 95.000 estudiantes y ha adaptado su oferta pedagógica a diferentes

modalidades: presencial, semipresencial y virtual. Esta última ha adquirido especial relevancia en los últimos años, impulsada por los cambios generados por la pandemia de COVID-19 y la creciente demanda de formación en línea.

La sede virtual representa un componente estratégico dentro del ecosistema educativo de la institución, debido a que facilita el acceso al programa de inglés desde cualquier ubicación geográfica (incluso fuera del país), manteniendo los estándares de calidad establecidos. Esta modalidad no solo amplía la cobertura, sino que también incorpora innovaciones pedagógicas propias de los entornos digitales.

#### 4.5.1.1. Enfoque institucional de la investigación.

El estudio se centra específicamente en la modalidad virtual debido a:

1. Su relevancia actual y potencial de crecimiento.
2. Las dinámicas particulares que implica el aprendizaje de un idioma en entornos no presenciales.
3. El interés por analizar cómo se adaptan los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés a las plataformas digitales, con especial énfasis en el desarrollo del discurso oral.

#### 4.5.1.2. Metodología Institucional.

Diversidad de salones en la sede virtual. Inicialmente, el estudio estaba diseñado para analizar exclusivamente las clases regulares (Regular Classes), dado su papel central en el programa académico. Sin embargo, debido a la disponibilidad limitada de docentes y a su interés en participar, la investigación se amplió para incluir otras dos modalidades de clases ofrecidas por la academia: *We Talk* y *Speak Up*. Esta expansión permitió explorar cómo la práctica

pedagógica *BCDC* se adapta a diferentes contextos de enseñanza, cada uno con sus propios retos y oportunidades.

Los docentes participantes desempeñan roles variados en la sede virtual:

- Clases regulares (impartiendo lecciones estructuradas) y siguiendo las directrices institucionales con los libros e-books para cada uno de los niveles de formación A1-C1.
- Clases extracurriculares *We Talk* (desarrollando conversaciones libres sin contenido preestablecido) en donde cada docente es libre de desarrollar y estructurar su clase de acuerdo a las preferencias y nivel impartido.
- Clases *Speak-Up* (evaluando la competencia comunicativa de cada estudiante de acuerdo a los contenidos vistos en las clases regulares).

Esta diversidad permitió enriquecer el estudio, puesto que reveló cómo la dinámica del discurso oral se construye de manera distinta según el tipo de salón, los objetivos pedagógicos y el perfil de los estudiantes y docentes. A continuación, presentamos una descripción de los tipos de salón que se presentan en la academia.

**Tabla 3** Descripción de los tipos de salón que se presentan en la academia

Tipo de salón	Clases Regulares	We Talk	Speak Up
<b>Enfoque</b>	Eje central del programa académico, basado en materiales	Clases de conversación libre sin	Espacio estructurado para desarrollar

	estructurados (Connectivity o Top Notch).	contenido preestablecido.	habilidades orales específicas.
<b>Objetivo</b>	Desarrollo equilibrado de las cuatro habilidades lingüísticas, con énfasis en producción oral y comprensión auditiva.	Fomentar fluidez y espontaneidad oral mediante temas variados (cultura, actualidad, experiencias personales).	Comprobar y evaluar las habilidades comunicativas del alumno, así como el uso correcto de la lengua inglesa de acuerdo con lo estudiado hasta el momento.
<b>Dinámica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos reducidos (4 a 6 estudiantes) para interacción cercana con el coach (docente).</li> <li>• Uso del inglés como lengua vehicular (inmersión).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción entre estudiantes de distintos niveles (aprendizaje colaborativo).</li> <li>• Ambiente informal sin presión evaluativa, guiado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades preparadas previamente por los estudiantes.</li> <li>• Retroalimentación informal y reflexión metalingüística.</li> <li>• Mayor exigencia en competencias</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo PPP (Presentation, Practice, Production) en sesiones de 80 minutos (4 ciclos de 20 minutos cada uno, cubriendo dos páginas del libro por ciclo).</li> <li>• Flexibilidad horaria: los estudiantes no tienen un docente fijo y pueden tomar clases según su disponibilidad.</li> <li>• Estas clases son obligatorias para la aprobación del módulo.</li> </ul>	<p>por un coach (Docente).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Énfasis en la competencia comunicativa, permite a los estudiantes explorar el idioma en contextos más naturales e informales.</li> </ul>	<p>discursivas (argumentación, narración, persuasión).</p>
<b>Relevancia para la investigación</b>	Estas clases representan el	Permitió analizar cómo se construye el	Mostró cómo la práctica pedagógica

	entorno "estándar" donde se implementa la práctica pedagógica estudiada, proporcionando una base para comparar su efectividad frente a otros formatos.	discurso en contextos no estructurados, donde la participación espontánea y la confianza de los estudiantes son claves.	se adapta a entornos con mayor rigor académico, donde el discurso oral es tanto un medio como un fin evaluable.
--	--	---	---

*Nota. Elaboración propia.*

#### 4.5.1.3. Implicaciones para el estudio.

La inclusión de estos tres tipos de salón puede evidenciar que:

- La práctica *BCDC* y puede ser más fácil de implementar en *We Talk* debido a su naturaleza conversacional y flexible.
- En las clases regulares, el Modelo *PPP* y la estructura modular pueden plantear desafíos para integrar discursos espontáneos, pero también oportunidades para sistematizar la interacción.
- *Speak Up* puede demandar adaptaciones creativas, debido a que combina libertad temática con objetivos específicos de competencia oral.

Esta triangulación de contextos fortaleció la validez de los hallazgos, demostrando que la efectividad de la práctica varía según el diseño pedagógico de cada salón.

#### 4.5.2. Participantes

La población del estudio está conformada por 11 docentes de inglés seleccionados aleatoriamente de la sede virtual de la academia (identificada como Academia X para fines de confidencialidad). Esta sede es la más grande de la institución, ya que atiende tanto a estudiantes

de otras sedes presenciales como a aquellos ubicados en regiones donde la academia no tiene presencia física.

#### 4.5.2.1. Criterios de selección.

1. Disposición voluntaria por parte de los docentes para participar en la investigación (ver [Apéndice B](#)).
2. Experiencia mínima de 1 año enseñando en modalidad virtual.
3. Certificaciones profesionales en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta nivel B2 o C1.

#### 4.5.2.2. Retos en la selección de participantes.

El proceso de reclutamiento enfrentó desafíos significativos. Inicialmente, el estudio buscaba una muestra de 10 docentes exclusivamente de clases regulares (Regular Classes) en ambientes virtuales. Sin embargo, la convocatoria inicial solo logró captar el interés de 7 profesores. Esta limitación respondió a tres factores claves:

- **Desconfianza institucional:** Algunos docentes asocian la investigación con mecanismos de evaluación laboral, lo que generaba preocupación sobre posibles repercusiones en sus contratos.
- **Disponibilidad limitada:** Algunos profesores gestionaron cargas laborales múltiples, lo que reducía su capacidad para comprometerse con actividades adicionales.
- **Inseguridad personal:** Algunos docentes manifestaron reticencia debido a la falta de experiencia previa en investigaciones, así como temor a enfrentar dinámicas desconocidas.

Para superar estos obstáculos, se amplió el criterio de inclusión para aceptar docentes de otras modalidades de clase ofrecidas por la academia: *We Talk* y *Speak Up*. Esta flexibilidad

permitió que 4 profesores adicionales se sumaran voluntariamente al estudio, logrando así una muestra final de 11 participantes (7 de clases regulares y 4 de otras modalidades).

#### 4.5.2.3. Consideraciones éticas y metodológicas.

Para garantizar el cumplimiento de los principios éticos, se implementaron las siguientes medidas:

- Uso de pseudónimos para proteger la identidad de los participantes.
- Confidencialidad de los datos personales, en línea con los estándares académicos.
- Consentimiento informado, firmado por todos los participantes previo al inicio de la investigación.
- Autorización por parte de la institución objeto de investigación.

#### 4.5.3. Instrumentos

Cuesta, Ferrer y Banguera. (2024) mencionan que parece indispensable elegir las técnicas o instrumentos adecuados para recopilar la información, puesto que ellos influyen de manera directa en la calidad de los datos obtenidos y para ello se debe tomar en cuenta los objetivos establecidos en la investigación por lo que para esta investigación se determina usar las observaciones de clase y las reflexiones orales.

##### 4.5.3.1. La Observación.

La observación es un instrumento de recolección de una forma sistematizada y lógica con el objetivo de obtener un registro visual y verificable de lo que se pretende conocer, es decir, captar objetivamente lo que ocurre en el mundo real para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica (Campos & Lule, 2012). Así, para este proyecto de investigación se tomó en cuenta la observación no participante, en la cual se recoge la información a manera de espectador, es decir, sin intervenir en el grupo social, hecho o fenómeno investigado, además de

ser una observación estructurada, la cual se realiza con la ayuda de elementos técnicos como: fichas, cuadros, tablas, etc. (Díaz, 2011). Se optó por este tipo de observación con el propósito de identificar los elementos más destacables tanto a nivel pedagógico, así como factores inesperados que puedan aparecer durante la implementación de *BCDC* (ver [Apéndice C](#)). Cabe resaltar que cada una de las clases observadas por los investigadores, se hizo de manera virtual porque los docentes trabajan bajo la modalidad de ambientes virtuales de enseñanza, así las cosas, cada uno de los 11 participantes grabó 4 clases de principio a fin en dónde fue implementada la práctica *BCDC* luego, fueron guardadas en la nube institucional y compartidas a los investigadores para su observación y posterior análisis.

**Tabla 4** *La observación*

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Participantes</b>
Observación: los docentes serán observados mientras implementan la práctica <i>Building a Classroom</i>	Identificar cómo los docentes implementan la práctica <i>Building a Classroom</i>	Docentes
<i>Building a Classroom</i>	<i>Discourse Community</i> en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje	Investigadores
<i>Discourse Community</i> en sus clases.		

**Nota.** *Elaboración propia.*

#### 4.5.3.2. La Reflexión Oral.

Alla, Leijen y Toom (2016) recopilan la definición de diferentes autores para definir la reflexión como un proceso cognitivo individual o grupal, oral o escrito, con el objetivo de extraer conocimiento e información a través de las experiencias. Adicionalmente, Huang (2012) hace una reflexión en un contexto educativo con referencia a ciertas actividades académicas y afectivas donde los individuos se motivan a explorar sus experiencias con único fin de hallar nuevas perspectivas y apreciaciones de la realidad. En este sentido, las tareas de reflexión con frecuencia son usadas por parte de los docentes con el objetivo de repensar sus prácticas pedagógicas y la construcción del conocimiento en su campo (Leijen & Toom, 2016). Para el presente proyecto de investigación, los docentes hicieron una reflexión oral tras implementar la práctica *BCDC* con la intención de relatar su experiencia, destacando los aspectos más importantes y significativos de la misma (ver [Apéndice D](#)). Una vez explicado esto, los once docentes compartieron en formato audio 4 reflexiones orales y enviadas posteriormente a los investigadores a través del grupo de WhatsApp en dónde se compilaron la totalidad de los mismos y posteriormente fueron codificados y analizados.

**Tabla 5** Reflexión oral: impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes

<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Participantes</b>
Reflexión oral: los docentes relatan su experiencia implementando la práctica	Examinar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la	Docentes
<i>Building a Classroom</i>	implementación de la práctica	
<i>Discourse Community</i>	<i>Building a Classroom</i>	

*Nota. Elaboración propia.*

#### 4.5.4. Validez y confiabilidad

Con el fin de garantizar rigor, credibilidad y la validez de los datos en esta investigación, los mismos fueron organizados y verificados en tres ciclos:

1. Validación de los instrumentos por parte de expertos externos: los dos instrumentos usados fueron validados y evaluados por tres expertos a través de formatos de evaluación de instrumentos obtenidos de la Universidad Santo Tomás, así mismo fueron validados por los investigadores y la asesora de investigación correspondiente y efectuados los cambios a que dieron lugar.
2. Codificación de la información: tanto los formatos de observación no participante como las transcripciones de las reflexiones orales fueron codificados de manera rigurosa y abierta por parte de los tres investigadores del proyecto, usando palabras descriptivas con bajo nivel de interferencia, colores clasificatorios y archivos compartidos.

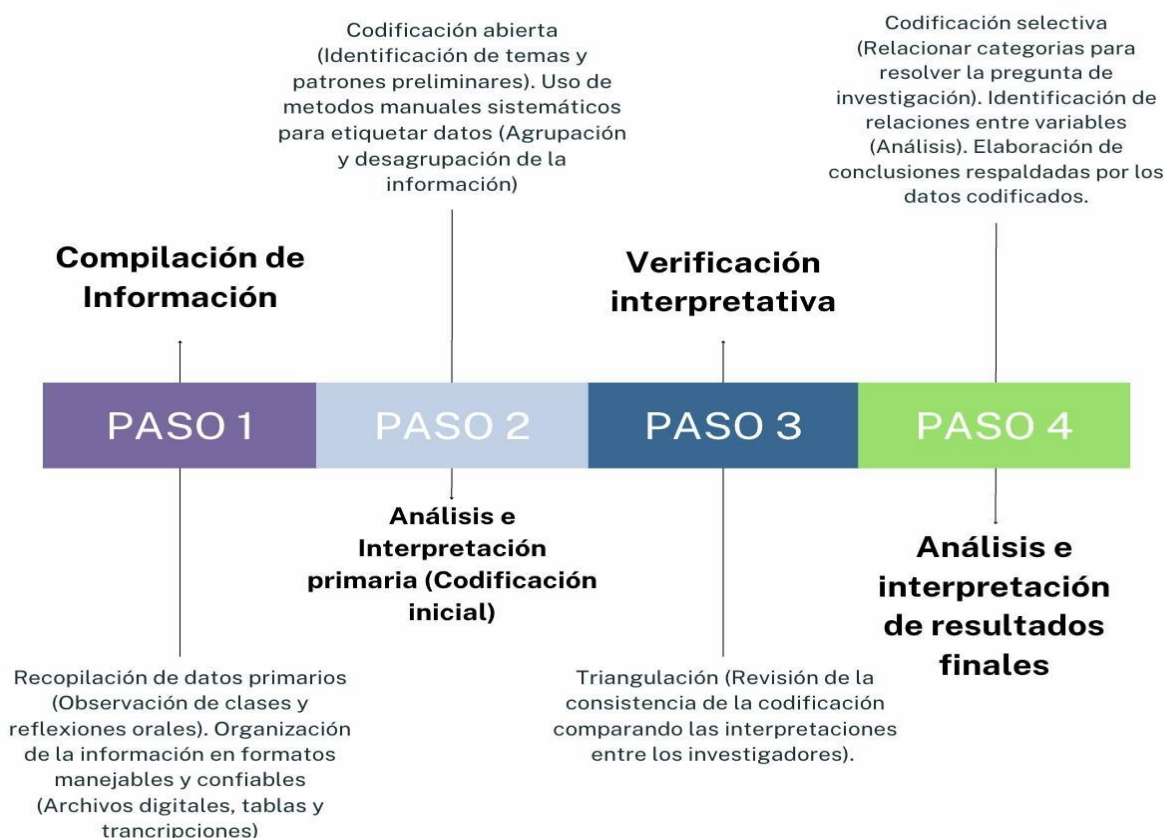
3. **Análisis de los datos:** La triangulación y análisis de los datos se realiza en tres momentos específicos, en el primer momento se lleva a cabo un ejercicio de análisis de datos entre los tres investigadores y la docente experta simultáneamente, el segundo se realiza el análisis de los datos de manera individual y finalmente se contrastan, categorizan y se recategorizan los datos encontrados entre los tres investigadores para finalmente mostrar los hallazgos obtenidos de la investigación. Una vez fueron llevados a cabo esos tres momentos, los datos obtenidos fueron contrastados con el marco conceptual presentado al principio de este documento. El resultado de los mismos permite constatar el contenido y veracidad de lo obtenido.

## 5. Análisis De Datos

De manera alineada a la naturaleza de la presente investigación cualitativa que busca responder a la pregunta de investigación, ¿Cómo los docentes aplican la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje?, se decidió usar dos instrumentos de recolección de información, siendo uno de ellos el de la *observación de clases* y el otro la *reflexión oral*, aplicado a los participantes que laboran en una academia de idiomas con presencia en ambientes virtuales en varias ciudades de Colombia.

Durante la investigación, los datos recolectados en las distintas fases (preliminar, primaria y final) se organizaron y codificaron usando Excel y Word respectivamente. Posteriormente, estos archivos fueron almacenados en el OneDrive institucional, cumpliendo con el protocolo establecido para este estudio cualitativo. A continuación, presentamos una gráfica que representa la línea de tiempo del registro, codificación y análisis de datos.

**Figura 4** Línea de tiempo del registro, codificación y análisis de datos



*Nota. Elaboración propia.*

### 5.1. El quehacer pedagógico: La práctica hace al maestro

La enseñanza de idiomas en el contexto virtual presenta desafíos particulares que difieren de aquellos experimentados en entornos presenciales. En la actualidad, la educación en línea es una de las modalidades que ha experimentado un auge significativo, debido a su flexibilidad y accesibilidad. Sin embargo, este formato presenta una serie de barreras tecnológicas, pedagógicas y sociales que pueden interferir con la efectividad de las prácticas docentes implementadas.

En este capítulo, nos centramos específicamente en la práctica pedagógica *BCDC* y, a partir de los datos obtenidos de las cuarenta y cuatro (44) observaciones de clases (*Regulares, We*

*Talk y Speak Up*), se identificó de primera mano *cómo los docentes implementan la práctica en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje*. Esta información llevó al desarrollo de tres categorías de análisis: implementación directa, adaptación estratégica y exclusión deliberada.

El objetivo de este capítulo es proporcionar un análisis exhaustivo de cómo las categorías de “*implementación directa*”, “*adaptación estratégica*” y “*exclusión deliberada*” de la práctica se manifiestan en el contexto de un aula virtual, considerando los factores específicos que influyen en las decisiones de los docentes. De allí su relación directa con el tipo de investigación realizada, denominada intervención investigativa, en la cual, según Gilgun y Sands (2012), se logra comprender de manera profunda el entendimiento de situaciones problemáticas con el único propósito de cambiarlas y así obtener mejores prácticas. Estas categorías no solo reflejan las dinámicas de la implementación de la práctica, sino que también proporcionan una visión clara de las estrategias empleadas por los docentes para superar obstáculos del entorno virtual, ajustar su enfoque pedagógico y, en algunos casos, modificar sus métodos para mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes.

**Tabla 6** Síntesis de resultados y fundamentación teórica del primer objetivo

<b>Examinar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la implementación de la práctica <i>Building a Classroom Discourse Community</i> y su impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes.</b>		
<i>Categoría</i>	<i>Hallazgos Principales</i>	<i>Autores de respaldo</i>
<i>Implementación directa de comunidad de discursos en el aula virtual</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes aplican la práctica tal cual, promoviendo interacción auténtica y colaborativa.</li> <li>• Se observa un ambiente de diálogo activo, construcción colectiva de conocimiento y roles participativos claros.</li> <li>• Uso de estrategias para fomentar la participación espontánea.</li> </ul>	Glisan & Donato (2017);  Walsh (2013); Johnson (1995)

<p><i>Adaptación estratégica de la práctica, modificaciones para el contexto virtual</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes ajustan actividades para encajar en el entorno virtual.</li> <li>• Uso de herramientas tecnológicas para replicar dinámicas de interacción.</li> <li>• Se modifican tiempos y formatos para favorecer la participación sin perder la esencia del aprendizaje colaborativo.</li> </ul>	<p>Glisan &amp; Donato (2017); UNESCO (1999); Palmer et al. (2009)</p>
<p><i>Exclusión deliberada de la práctica, la desviación o no implementación de la práctica</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enfoque en la corrección gramatical que limita la interacción auténtica.</li> <li>• Participación desigual y control excesivo del docente.</li> </ul>	<p>Glisan &amp; Donato (2017); Walsh (2013); Johnson (1995); Palmer et al. (2009); UNESCO (1999)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías rígidas que obstaculizan el diálogo espontáneo.</li> <li>• Retroalimentación centrada en errores, generando ansiedad en los estudiantes.</li> </ul>	
--	---	--

*Nota. Elaboración propia.*

A lo largo de este capítulo, se aborda cómo los elementos de la práctica son percibidos y ejecutados en un espacio virtual, donde las interacciones entre estudiantes y docentes se ven mediadas por la tecnología. Se exploran las razones por las cuales ciertas prácticas son aplicadas con éxito, otras adaptadas para cumplir con las exigencias del entorno digital, y algunas finalmente ignoradas debido a limitaciones tecnológicas, pedagógicas o de tiempo. Se brindan ejemplos reales de las clases observadas y una relación con la teoría y consideraciones para vincular los códigos en las tres categorías según lo propuesto por Donato y Glisan (2017) en su propuesta *Building a Classroom Discourse Community*.

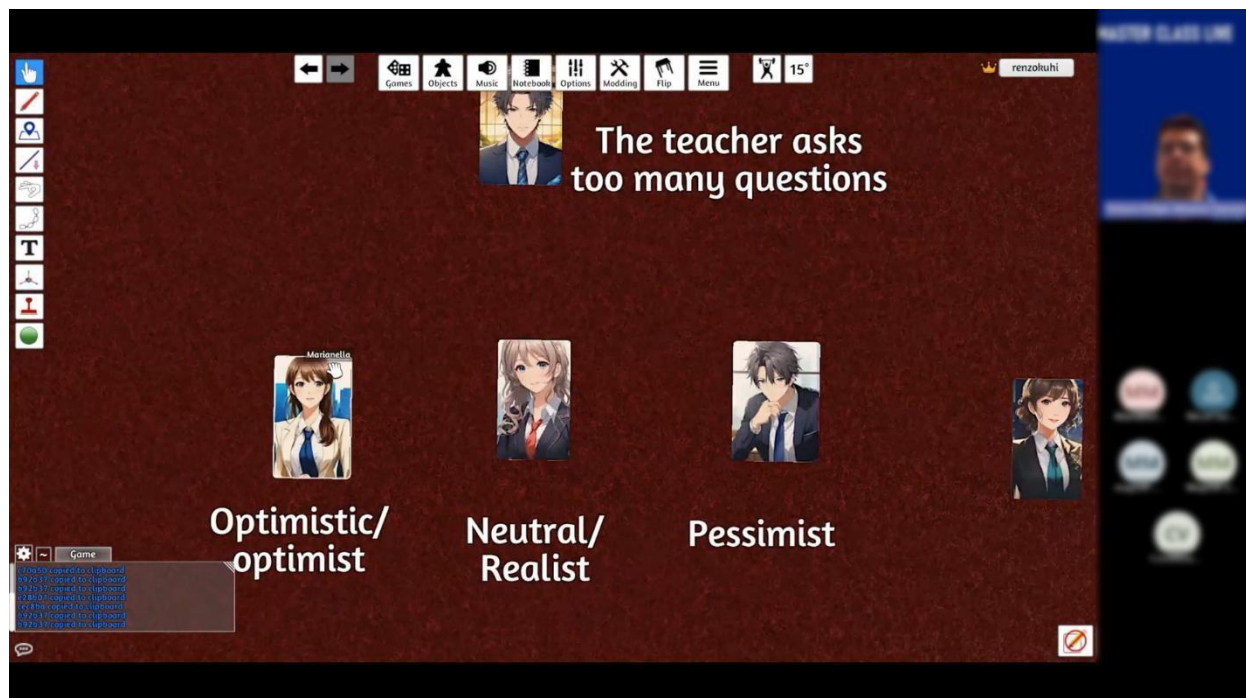
### **5.1.1. Implementación directa de comunidad de discursos en el aula virtual**

En muchos casos, los docentes logran crear comunidad de discursos en el aula en su forma original, incluso dentro de los desafíos que impone la enseñanza virtual. Al usar el análisis inductivo se identifica que la implementación directa se ve reflejada en las interacciones de los participantes, la retroalimentación a los estudiantes y el uso del idioma. Esta categoría refleja aquellas situaciones en las que el profesor implementa los principios fundacionales de dicha

propuesta pedagógica, luego de haber tomado la capacitación asincrónica llamada, *A High Leverage Teaching Practice: Building a Classroom Discourse Community*; generando un espacio de interacción sostenida donde los estudiantes participan activamente, colaboran entre sí, y construyen sentido de manera conjunta, a pesar en algunas ocasiones de las limitaciones impuestas por la mediación tecnológica. En estos entornos, el aula virtual se convierte en un escenario legítimo para la construcción de comunidad discursiva, alineada con los fundamentos propuestos por Donato y Glisan (2012).

Uno de los factores clave que permite esta implementación directa es un diseño de clase cuidadosamente estructurado, que maximiza el uso del tiempo limitado y aprovecha estratégicamente las herramientas tecnológicas disponibles. Plataformas como Microsoft Teams ofrecen funcionalidades que los docentes utilizan de forma creativa para recrear un ambiente propicio para la interacción auténtica.

**Figura 5** Uso creativo de Microsoft Teams para fomentar la interacción auténtica en el aula virtual



*Nota.* Tomado de la base de datos. Video\_03\_T1\_30\_03\_2025

El uso de salas de trabajo en grupo, pizarras compartidas, chats en vivo y la gestión dinámica de turnos de palabra permiten sostener un flujo conversacional significativo entre los participantes. Este entorno virtual, logra reproducir las condiciones necesarias para que el lenguaje se use no solo como medio de comunicación, sino también como herramienta para pensar, negociar y construir conocimiento de forma colectiva.

En este contexto, los docentes promueven actividades tales como debates temáticos, juegos de rol, presentaciones colaborativas y discusiones abiertas que permiten que los estudiantes se involucren en interacciones discursivas reales. En los casos en que las clases son

solo 20 minutos por estudiante, los profesores que aplican efectivamente la práctica consiguen que cada momento esté lleno de contenido auténtico. No se trata de hablar por hablar, sino de sostener intercambios en los que el estudiante toma decisiones, responde a estímulos genuinos y aporta desde su perspectiva, favoreciendo así la emergencia de una verdadera comunidad discursiva. Esta categoría está compuesta por varias acciones de los profesores, y en la sección siguiente iremos describiendo las acciones más relevantes adoptadas por los participantes.

### ***Ejemplo 1: Relación con el entorno inmediato***

*Salomón O1: "Laura, describe your neighborhood please.*

*S: "I live in Bogotá in front of... My neighborhood is really big."*

*Salomón O1: "Do you have any parks in your neighborhood? Any stores?"*

Este fragmento evidencia cómo el docente activa el conocimiento situado del estudiante al invitarlo a describir su propio vecindario. Desde la perspectiva de la comunidad discursiva, este tipo de interacción es clave porque sitúa el uso del idioma en un contexto real, conocido y significativo para el alumno. No se trata simplemente de practicar estructuras gramaticales aisladas, sino de construir un acto comunicativo genuino, donde el contenido surge de la experiencia del estudiante y se convierte en materia prima para la interacción.

En términos socio constructivistas (Vygotsky, 1978), esta práctica permite al aprendiz anclar el nuevo conocimiento lingüístico a sus esquemas previos, haciendo del lenguaje una herramienta de mediación entre lo que sabe y lo que puede aprender. Además, se observa cómo el docente genera un andamiaje (Wood, Bruner & Ross, 1976), al extender las preguntas iniciales

con nuevas opciones (sobre parques o tiendas), lo que sostiene la interacción y amplía el campo semántico del estudiante.

Finalmente, este intercambio refleja una de las condiciones propuestas por Donato y Glisan (2012) para construir una comunidad discursiva: usar el idioma en tareas comunicativas con propósito claro, contextualizadas en la realidad del estudiante, y no como ejercicio descontextualizado o mecánico. La referencia al lugar donde vive (“Bogotá”, “in front of...”) es un anclaje al entorno inmediato, que legitima la participación del estudiante como experto de su realidad, invirtiendo momentáneamente los roles tradicionales de poder y creando así un ambiente discursivo equitativo.

### ***Ejemplo 2: Exploración de conceptos clave***

*"Yeferson O4: What does 'patched things up' mean? They got divorced or got back together?"*

*"Yeferson O4: Alex, why is this 'good news'?"*

Aquí, el docente explora un concepto clave relacionado con una expresión idiomática. Mediante preguntas guiadas, se facilita la comprensión y aplicación del vocabulario en un contexto auténtico, permitiendo que los estudiantes discutan y negocien significados, lo que fortalece la comunidad discursiva.

Esta aplicación efectiva se ve fortalecida en clases donde los estudiantes tienen un nivel lingüístico similar, lo cual facilita la equidad en la participación y enriquece la calidad del discurso colectivo. Además, los docentes que logran aplicar la práctica generan un ambiente emocionalmente seguro en el que los estudiantes se sienten cómodos para hablar sin miedo a

equivocarse. En estos escenarios, el error se entiende como parte natural del proceso comunicativo, lo que estimula la espontaneidad y la fluidez. Incluso frente a dificultades técnicas, como interrupciones en la conexión, mal funcionamiento de los micrófonos o distracciones externas, los docentes mantienen el hilo discursivo de la clase, adaptando sus estrategias sin desvirtuar la lógica colaborativa de la práctica.

### ***Ejemplo 3: Uso de ejemplos concretos***

*"Hugo O2: 'I should have bought a new TV.' Show me how to say this with 'ought to'."*

*"Hugo O2: Now, make it negative with 'shouldn't'."*

En este ejemplo, el docente utiliza un objeto cotidiano (un televisor) para explicar estructuras gramaticales complejas, lo que facilita la comprensión de los estudiantes. Este tipo de actividad se ajusta perfectamente a la práctica de *BCDC*, al involucrar a los estudiantes de manera activa en la resolución de problemas lingüísticos de forma colaborativa.

Ahora bien, ¿por qué es posible afirmar que estas formas de interacción observadas constituyen una implementación fiel de la propuesta de Donato y Glisan? Estos autores sostienen que una comunidad de discurso en el aula de idiomas no se construye a partir de la transmisión unidireccional del conocimiento, sino cuando profesor y estudiantes negocian significados mediante el uso del idioma en contextos auténticos. Desde esta perspectiva, el lenguaje deja de ser un contenido para ser memorizado y se convierte en un instrumento de mediación cognitiva y social. Por tanto, cuando se observa que los estudiantes participan activamente, lideran fragmentos discursivos, plantean preguntas, construyen colectivamente el significado de los

textos o conceptos tratados, y utilizan el idioma en situaciones comunicativas contextualizadas, se evidencia claramente que el docente está aplicando la práctica en su forma más pura.

#### ***Ejemplo 4: Conexión con conocimientos previos***

*"Rafael O2: Jason, have you heard of Stonehenge? What do you know about it?"*

*"Rafael O2: Laura, why do you think it's called a 'portal'?"*

Aquí, el docente aprovecha el conocimiento previo de los estudiantes para introducir un tema misterioso, lo que permite activar sus esquemas mentales y conectar los nuevos aprendizajes con experiencias pasadas. Esta estrategia promueve la participación activa y el intercambio de ideas, esenciales para construir una comunidad discursiva.

La interacción recíproca, la agencia del estudiante y la contextualización de las tareas en propósitos comunicativos reales son pilares de esta comunidad discursiva. La presencia de un ambiente afectivo positivo, en el que se promueve la inclusión, el respeto y la colaboración, refuerza aún más esta condición. No se trata solo de enseñar una lengua extranjera, sino de construir un espacio donde la lengua se convierte en el vehículo para el pensamiento crítico, la expresión personal y la interacción significativa.

El marco teórico que respalda esta clasificación va más allá de Donato y Glisan (2017), y se sostiene también en enfoques ampliamente reconocidos dentro del campo de la enseñanza de lenguas. El socio constructivismo de Vygotsky (1934) ofrece una base sólida al considerar que el aprendizaje ocurre fundamentalmente a través de la interacción social y el lenguaje, lo que valida la idea de comunidad discursiva como espacio de desarrollo cognitivo. De igual forma, el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas, como lo proponen Ellis (2003) o Willis (1996),

sustentan que el uso del idioma debe darse en contextos reales con propósitos comunicativos claros, lo cual se alinea perfectamente con la implementación de actividades significativas que se observa en esta categoría.

Asimismo, la noción de comunidad de práctica desarrollada por Lave (1991) y Wenger (1998) aporta una visión en la que los estudiantes son participantes activos que aprenden en interacción con otros, construyendo conocimiento y desarrollando identidad discursiva. Esta idea se conecta con la filosofía de Donato y Glisan (2017), quienes, basándose en la teoría sociocultural de Vygotsky, conciben el aula como una micro sociedad donde todos aprenden mediante la participación legítima. La teoría del andamiaje o scaffolding, formulada por Wood, Bruner y Ross (1976) a partir de los postulados de Vygotsky (1978), también cobra relevancia, puesto que muchos docentes guían inicialmente las interacciones para luego ceder el protagonismo a los estudiantes, fomentando así su autonomía y protagonismo discursivo. Finalmente, autores como Long (1983) y Swain (1985), desde la teoría de la interacción, respaldan la idea de que el output lingüístico generado en interacciones auténticas es clave para el desarrollo del idioma, pues permite al estudiante reflexionar sobre el uso de la lengua y afinar su competencia.

En síntesis, los comportamientos docentes observados en esta categoría responden con precisión a los principios teóricos y pedagógicos que fundamentan la construcción de una comunidad discursiva. La práctica *BCDC* no consiste en seguir una receta metodológica, sino en promover una filosofía educativa donde el lenguaje se convierte en medio y fin del aprendizaje. En el entorno virtual, esta práctica cobra nuevos matices y exige nuevas estrategias, pero cuando se aplica con fidelidad y creatividad, demuestra que la comunidad discursiva también puede florecer a través de una pantalla. Los docentes que logran esta implementación no solo enseñan

idiomas: construyen puentes discursivos, generan comunidad y convierten el aula virtual en un espacio vivo, auténtico y profundamente humano.

### ***5.1.2. Adaptación estratégica de la práctica, modificaciones para el contexto virtual***

La categoría “Adaptación Estratégica” hace referencia a aquellos casos en los que los docentes modifican la práctica *BCDC* en aspectos como el material que usan, la participación de los estudiantes, el tipo de retroalimentación que proveen y el uso del idioma, para así ajustarse mejor a las condiciones del entorno virtual y las necesidades de los estudiantes. Esta idea se alinea con lo planteado por Shulman (1987), quien destaca que el conocimiento pedagógico y las prácticas del mismo deben adaptarse a las características del contexto educativo y del grupo. Richards (1998) denomina esto como flexibilidad profesional, lo cual se refiere a la capacidad del docente para modificar su práctica en función de los desafíos del aula. En este caso, las adaptaciones buscan optimizar la implementación de la práctica *BCDC*, a pesar de los obstáculos que tanto el formato digital como la metodología de la institución pueden presentar.

Uno de los principales desafíos pedagógicos en el entorno virtual es la falta de interacción visual directa. En un aula tradicional, el docente puede guiar la participación de los estudiantes a través de señales no verbales, como el contacto visual o el lenguaje corporal. Sin embargo, en un entorno virtual, donde tanto el docente como los estudiantes a menudo mantienen sus cámaras apagadas, se pierde una parte fundamental de la comunicación no verbal.

Garrison, Anderson y Archer (2000) hablan acerca del modelo de presencia docente dentro de la comunidad de aprendizaje en línea, sosteniendo que la participación activa del docente es esencial para suplir aquellas carencias visuales y mantener el compromiso, motivación y participación de los estudiantes. En respuesta a esto, los docentes adaptan su enfoque,

fomentando la participación mediante el uso de herramientas interactivas dentro de la plataforma como el chat, las encuestas en vivo y las funciones de "levantar la mano", lo cual es coherente con las estrategias del enfoque de enseñanza multimodal sugerido por Cope y Kalantzis (2000), quienes proponen el uso de múltiples medios y modos de representación en entornos digitales para lograr una comunicación más inclusiva, inmediata y eficaz.

Adicionalmente, durante algunos momentos se producen silencios entre las preguntas hechas por el docente y la respuesta de los estudiantes, y, al no contar con el apoyo visual que se tiene en un entorno presencial, resulta difícil identificar las razones por las cuales esto sucede, las cuales pueden ser por el miedo a equivocarse, al uso de traductores, a dificultades técnicas, entre otros factores. Esta incertidumbre limita la capacidad del docente para tomar decisiones pedagógicas acertadas, pues no se cuenta con suficiente información visible o verbal sobre lo que ocurre con los estudiantes. Van Lier (2004) resalta la importancia del andamiaje perceptivo, es decir, la posibilidad del docente de leer señales del entorno para ajustar la enseñanza, por lo que cuando estas señales desaparecen en contextos virtuales, se complejiza la toma de decisiones pedagógicas. En este caso, los docentes repitieron o reformularon las preguntas que hacían para facilitar la comprensión de los estudiantes.

### ***Ejemplo 1: Reformulación***

*“Camilo O3: Guys, do you think that clothing is important?”*

*Silencio...*

*“Camilo O3: Do you think that we should pay attention to the clothes that we wear?”*

### ***Ejemplo 2: Repetición***

*“César O3: Let’s see... How is the weather in your city today, guys?”*

*Silencio...*

*“César O3: How is the weather in your city today? For example, Natalia, tell us.”*

Asimismo, la estructura rígida del libro de texto o los recursos didácticos disponibles pueden limitar la flexibilidad en la creación de actividades auténticas que fomenten una verdadera comunidad discursiva. En lugar de seguir estrictamente el material preestablecido, los docentes a menudo adaptan las actividades, creando nuevas oportunidades para que los estudiantes interactúen entre sí y con el docente, considerando también aspectos técnicos como el tiempo, el número de estudiantes y el tipo de clase. Esta práctica es muy acertada, pues está sustentada en la teoría del aprendizaje situado de Lave y Wenger (1991), quienes sostienen que el aprendizaje ocurre de manera más significativa en contextos sociales auténticos, donde los materiales de clases brindados por las instituciones se adaptan a las situaciones reales de comunicación. Adicional a esto, Nunan (1988) también señala que el currículo y la metodología elegida por las instituciones deben ser lo suficientemente flexibles como para responder a las necesidades de los estudiantes y condiciones contextuales que se presentan durante cada clase.

De acuerdo a lo anterior, un ejemplo de ello se observa cuando en lugar de centrarse exclusivamente en ejercicios gramaticales o en tareas mecánicas, los docentes organizan debates sobre temas de interés actual o actividades colaborativas que fomentan la discusión espontánea, dependiendo del tipo de lección y clase en la que se encuentren. Estas prácticas se alinean con el enfoque comunicativo propuesto por Littlewood (1981), el cual promueve la fluidez a través de interacciones significativas entre diferentes participantes, es decir, tanto el docente y el

estudiante, como un estudiante y otro. Igualmente, dado que los docentes a menudo conocen el contenido de la clase minutos antes de empezar, deben improvisar y apoyarse en recursos disponibles, incluyendo herramientas de inteligencia artificial para generar preguntas que estimulen la conversación. Esta improvisación didáctica responde a lo que Freeman (1996) denomina enseñanza como proceso de toma de decisiones, en el cual el docente adapta y transforma los insumos pedagógicos de acuerdo con lo que sucede en el aula.

***Ejemplo 1:***

*“Salomón O1: Let’s go to page number... and let’s talk about houses. Dana, do you usually ask questions about other people’s houses?”*

*“S: No.”*

***Ejemplo 2:***

*“César O3: Ok guys, let’s talk about our plans. Juan, what are your plans for this weekend?”*

*“S: I am going to stay at home and watch a movie.”*

***Ejemplo 3:***

*“César O4: Let’s talk about a very interesting topic which is success. Daniel, how can we be successful?”*

*“S: We can do a lot of things, for example...”*

Por otra parte, el nivel heterogéneo de los estudiantes también lleva a la adaptación de la práctica. En contextos donde los estudiantes tienen diferentes niveles de competencia lingüística, el docente debe modificar las actividades para asegurarse de que todos participen. Esta estrategia refleja la diferenciación pedagógica, propuesta por Tomlinson (2001), quien afirma que los docentes deben adaptar el contenido, el proceso y los productos del aprendizaje según las necesidades de los estudiantes. Además, Vygotsky (1978) sugiere que la interacción con compañeros más avanzados dentro de la zona de desarrollo próximo favorece y enriquece el aprendizaje, por lo que asignar roles diferenciados en la discusión permite que los estudiantes de niveles básicos aprendan de sus compañeros más avanzados y a través de la observación y participación gradual, además de apoyarse en ellos. Las contribuciones más breves de estos estudiantes también implican que el docente deba prolongar o cerrar estratégicamente la interacción, guiando el desarrollo discursivo en función de sus habilidades.

### ***Ejemplo 1: Nivel A1***

*“Salomón O2: When is your birthday María?”*

*“S: It is on January 5th.”*

*“Salomón O2: How do you celebrate it?”*

*“S: With a party.”*

### ***Ejemplo 2: Nivel A2***

*“Antonio O1: Cristian, do you like meat?”*

*“S: Yes, I do. I like it a lot.”*

*“Antonio O1: How often do you eat it?”*

*“S: Every day”*

### ***Ejemplo 3: Nivel B1***

*“S1: Who is your favorite artist?”*

*“S2: I like Van Gogh because his style is very interesting.”*

Finalmente, cabe destacar que los docentes hacen uso de la retroalimentación inmediata al momento de corregir a los estudiantes y resaltar sus aciertos. Esta retroalimentación es considerada correctiva, indirecta y no intrusiva, por lo que se alinea con las prácticas de *scaffolding* descritas por Wood, Bruner y Ross (1976) como el apoyo del docente sin interferencia, promoviendo la autonomía del estudiante. El uso de herramientas virtuales como el chat o el tablero digital para escribir la forma correcta también es un ejemplo de retroalimentación multimodal que permite un aprendizaje más inclusivo y menos amenazante para los estudiantes (Hattie & Temperley, 2007). En cuanto al reconocimiento de los logros con expresiones como *“good job”*, *“nice”*, *“excellent”* o *“you’re right”*, se trata de refuerzo positivo, el cual, según Dorniel (2001), ha demostrado ser eficaz para motivar a los estudiantes y fomentar un ambiente seguro y participativo.

### ***Ejemplo 1:***

*“S: I like use train”*

*“Antonio O1: I like to use the train.” (repite corrigiendo los errores)*

**Ejemplo 2:**

*“S: For me it’s important the punctual.”*

*“Camilo O2: Punctuality”*

*“S: Yes, punctuality.” (repite la palabra corregida por el docente.*

**Ejemplo 3:**

*“Camilo O2: Can you find a lot of nature in your neighborhood?”*

*“S: Yes, teacher. There are a lot of trees and plants.”*

*“Camilo O2: That’s nice!” (reconoce positivamente la participación del estudiante).*

En conclusión, en esta categoría se evidencia la capacidad de los docentes para ajustar de manera reflexiva y contextualizada la práctica *BCDC* frente a los desafíos del entorno virtual y la metodología de la institución. Esto se logra a través de la modificación del material, la mediación de la participación de los estudiantes, la adecuación del idioma y la implementación de una retroalimentación multimodal y diferenciada, por lo cual los docentes no solo logran mantener el sentido comunicativo de la enseñanza, sino que también promueven un aprendizaje más inclusivo, significativo y auténtico. Además, su rol docente se muestra como un proceso dinámico de toma de decisiones inmediatas, donde la improvisación, el uso de herramientas tecnológicas y el reconocimiento positivo permiten construir una comunidad discursiva tomando en cuenta las necesidades y características de su contexto. En este sentido, el uso de la práctica *BCDC* no se ve como algo fijo, sino como una construcción situada y flexible que exige sensibilidad pedagógica y compromiso con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo de habilidades comunicativas.

### 5.1.3. *Exclusión deliberada la práctica, la desviación o no implementación de la práctica*

Finalmente, la categoría "Exclusión Deliberada" refleja aquellas situaciones en las que los docentes no implementan la práctica pedagógica *BCDC* o que, de hecho, se alejan de la implementación adecuada de la misma, propuesta por Glisan y Donato (2017), todo ello debido a barreras insuperables o limitaciones contextuales que hacen inviable su ejecución para la interacción estudiante-estudiante y/o interacciones auténticas que resultan ser el último fin de las *HLTPs*. Para Palmer et al. (2009), los docentes resisten cuando detectan errores en el modo de implementación, principalmente cuando han enfrentado cambios variados y contra cambios en un período limitado de tiempo. Para entender un poco mejor esta categoría de análisis se identificaron varios factores que llevaron a los docentes a omitir o excluir la práctica y serán discriminadas por cada tipo de clase para atender aún mejor su complejidad.

#### 5.1.3.1. Clases regulares.

Si bien es cierto que el propósito fundamental de esta institución en este tipo de clases es el desarrollo equilibrado de las cuatro habilidades lingüísticas de los estudiantes y el de la práctica es el de enfocarse en la competencia discursiva oral, para De Sirlopú Vera et al. (2023) revisar los enfoques pedagógicos utilizados por parte de los docentes/participantes también resulta fundamental. Dicho lo anterior se encontró que:

##### 5.1.3.1.1. *Enfoque excesivo en gramática.*

Como parte indispensable de un enfoque pedagógico tradicional, la gramática y el uso correcto del mismo acorde a los temas tratados en clase son llevados a cabo durante clases presenciales, sin embargo, en esta ocasión un enfoque similar también se ve en un ambiente mediado por la tecnología (AVA):

*“Salomón-O3: Who is your favorite artist?”*

*“S1: I like Van Gogh because his style is very interesting.” “Salomón-O3:  
ok, let 's go with...”*

Este participante (SSV) contaba con 4 estudiantes dentro de la clase, todos ellos con un nivel similar del idioma B1 y bastante participativos durante la sección de práctica, por lo que el docente ha decidido no continuar con una conversación auténtica (docente-estudiante) y darle la oportunidad a otro participante de tener su aporte dentro del aula virtual. Todo ello, lleva a pensar que el docente está enfocado en analizar los errores de los estudiantes, para darles retroalimentación o aclarar dudas que algunos o varios de ellos puedan tener durante las clases. Cabe señalar que Orozco y Pineda (2018) resaltan que al hablar de ambientes virtuales de aprendizaje sólo mediante el contexto de la gramática y la lingüística se puede dar un verdadero significado. En el siguiente extracto se puede observar otro tipo de enfoque excesivo en la gramática.

*“Antonio-O2: I like use train”*

*“S3: I like to use the train (repite 3 veces corrigiendo el mismo error).”*

Este participante decide únicamente intervenir para corregir los errores gramaticales de los 6 estudiantes de nivel A2 de la clase, todo ello con el ánimo de que los estudiantes puedan tener un mejor uso de la gramática cuando a práctica se refiere, por lo tanto, al avanzar su clase muy seguramente cada vez que uno de los estudiantes desee participar lo piense dos veces antes de cometer un error. En términos concretos, el uso constante y agresivo de verificación y por consiguiente de evaluación, no es algo que las prácticas *HLTPs* busquen, debido a que restringen

la participación y uso del idioma durante las siguientes secciones de la clase o incluso puede afectar de manera negativa y significativa con respecto a la relación que el estudiante tenga cuando de hablar o comunicar sus ideas se refiera.

#### 5.1.3.1.2. *Participación limitada y desigual.*

Según la UNESCO (1999) los AVA pueden ser vistos como el medio mediante el cual tanto la comunicación como las nuevas tecnologías se dan la mano para cumplir los objetivos que se tengan, en los ambientes bilingües de aprendizaje estos objetivos siempre van a estar relacionados con al aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera. Cabe señalar, que no siempre esos objetivos pueden ser desarrollados en clase si se coarta la comunicación de una de las dos partes estudiante-estudiante o docente-estudiante. A continuación, se mostrará un ejemplo claro de ello,

*“S: I feel comfortable but when I meet someone for the first time... “*

*“Rafael-O2: Are you working or studying? (Not related question)”*

El participante dentro de la tercera sección de la clase decide interrumpir una de las explicaciones que su única estudiante estaba realizando (cabe señalar que en aproximadamente la mitad de las clases habían más de 6 participantes, lo que claramente va en contravía de la propuesta original de la institución educativa, así como de los intereses de las HLTPs) con respecto a algo con lo que ella se sentía cómoda; es decir, la estudiante estaba expresando a manera personal y usando un idioma extranjero para tener una conversación auténtica palabras como *“I feel comfortable”* dando respuesta a una pregunta que previamente el participante había hecho (expresando su interés en conocer sus puntos de vista de un tema concreto) o *“but when I*

*meet someone ...*” al querer ampliar la información relacionada a una pregunta que se le había expresado con anterioridad. Lo anterior, lleva a pensar dos cosas, la primera en dónde el docente no está interesado en lo que el/la estudiante expresa y, por ende, la estudiante se verá limitada a participar en una próxima conversación y la segunda, el participante no está prestando atención al contenido de la conversación generando incertidumbre y desconfianza por parte de la estudiante. Dicho de otro modo, los docentes según (Johnson, 1995; Glew, 1998 en Walsh, 2013) deben identificar los tipos de interacción y las dinámicas comunicativas en el aula. La interacción interrumpida o desigual hace que se los docentes se alejen de los principios básicos de *BCDC*, al no generar una comunidad de discurso sino más bien en un grupo que piensa en los intereses individuales.

### 5.1.3.2. Clases *Speak up*.

La naturaleza de estas clases en esta institución es clara, por una parte, comprobar que tanto el estudiante sabe expresarse en el idioma extranjero y por la otra, el evaluar las habilidades comunicativas que se tengan al hablar de temas diversos. Por consiguiente, estos espacios, aunque sean de participación, no son mediados por la autenticidad, la libertad o la espontaneidad sino todo lo contrario, son espacios en dónde el estudiante se siente presionado por el docente, sus compañeros y una nota numérica. A decir verdad, lo descrito anteriormente va en sentido opuesto a lo que una *BCDC* busca. A continuación, veremos un extracto del porqué se aleja de la práctica.

#### 5.1.3.2.1. *Rigidez en la metodología.*

Cuando hablamos de las *HLPTs*, se pueden entender como prácticas que buscan promover el aprendizaje teniendo en cuenta por una parte el desarrollo social y por el otro el desarrollo emocional de los estudiantes para promover la equidad y la inclusión (Glisan y

Donato, 2017). Cuando las metodologías aplicadas previo, durante o posterior a las clases resultan ser rígidas, en muchas ocasiones no son amigables con los estudiantes resultando como consecuencia la poca participación, distracción e interés en las temáticas abordadas o incluso peor, en los medios usados para llegar a ellos. En este extracto se verá un ejemplo de ello

*“Rafael -O2: Cheer him/her up “*

*“Rafael-O2: Can you repeat the question for her, please?”*

En la segunda sesión abordada por la docente con 9 estudiantes para presentar el examen, surgieron esas dos acotaciones cuando dos de sus estudiantes estuvieron en silencio por más de 5 segundos. Estas acotaciones se verían normales en un ambiente presencial o en un ambiente virtual dónde los estudiantes tienen la libertad y el tiempo para pensar, comunicarse y expresar sus puntos de vista abiertamente y sin restricciones. En este ambiente de aprendizaje virtual dónde se lleva a cabo un examen con tiempo y temáticas controladas, los docentes se ven presionados a seguir con las dinámicas propias del tiempo y estructura cuadrículada de las clases y los estudiantes por su lado, no pueden tener pausas al hablar y de ahí que se hayan dado esas dos intervenciones por parte de la participante. El llevar una discusión o contribuir a que los estudiantes hagan algo de manera explícita puede parecer un poco demandante en contextos reales de comunicación, sin embargo, este tipo de participación directa, vertical y autoritaria es muy cercana a las metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

#### **5.1.3.2.2. Retroalimentación enfocada en el error.**

Aunque para muchos la retroalimentación puede ser un momento para analizar los puntos positivos y negativos de un ejercicio práctico y con miras a mejoras en el futuro, para otros puede resultar en un proceso traumático que trae problemas, negativismo y reconocimiento de fallas

únicamente. Este último pensamiento es el que seguramente muchos de los evaluados perciben al momento de estar bajo una metodología rígida y vertical, a continuación, veremos un ejemplo de ello;

*“Rejina-O1: It's not principal idea, it 's main idea”*

*“Rejina-O2: You had a pronunciation mistake. It is Nature, not NATURE.”*

A diferencia de este tipo de evaluaciones, las evaluaciones auténticas permiten medir las competencias mediante tareas prácticas (Brown & Lee, 2023; Hugues 2021), esas tareas no tienen límite de tiempo o son mediadas por un participante que les dice qué o cómo hacer las cosas, porque en la vida real eso no ocurre. En el anterior extracto la docente al final de la clase llama persona a persona y les dice cuáles fueron los errores que tuvieron y la nota cuantitativa que recibirán después de haber escuchado la retroalimentación. Si bien en la educación tradicional este tipo de prácticas eran bienvenidas, en la educación contemporánea y ambientes virtuales de aprendizaje no son muy bien recibidos, es más, según Mary y McLeskey (2017) las *HLTPs* son prácticas fundamentales para apoyar el aprendizaje de estudiantes en educación especial, eso no sería posible si el feedback como el visto anteriormente fuera llevado a cabo.

### 5.1.3.3. Clases We Talk.

Previo al *Paso 1* (recopilación de información) explicado al principio de este capítulo, hubo algunos preconceptos por parte de los investigadores atribuidos a este tipo de clases impartidas por la institución educativa en dónde fué desarrollada la investigación, ya que el propósito de ellas radica en fomentar la fluidez y espontaneidad oral de los estudiantes con temas variados y con actividades auténticas, temáticas contextualizadas y participación entre estudiante-estudiante, estudiante-docente y grupal. Así las cosas, al menos para lo que respecta a

la práctica educativa *BCDC* se refiere, resultaba ser el ambiente propicio para analizar, evaluar y poder responder en su totalidad a la pregunta de investigación: ¿Cómo los docentes aplican la práctica *Building a classroom discourse community* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje? Ahora bien, después de haber llevado a cabo el *Paso 2* (Análisis e interpretación primaria) y el *Paso 3* (*Verificación interpretativa*) en el *Paso 4* (*Análisis e interpretación de resultados finales*) se identificaron las siguientes características que se alejan de las prácticas *HLTPs* y más específicamente de la práctica *BCDC* así:

#### **5.1.3.3.1. Enfoque de enseñanza vertical.**

Para Gómez y Mateus (2016) uno de los principales objetivos de los AVA está en transformar las prácticas pedagógicas tradicionales, de allí que en la actualidad muchos docentes buscan que no solo los estudiantes aprendan sino también muestren horizontalidad al momento de comunicarse con sus estudiantes, entablar una conversación y reconocer que todos son aprendices en el espacio académico. Debido a que, en este espacio académico mediado por ambientes bilingües virtuales, los docentes/participantes son totalmente libres de desarrollar sus clases con tiempos autónomos y temáticas propias ellos han decidido de manera autónoma no desarrollar las temáticas expuestas en la capacitación, ni tomar como propio las “libertades” que este formato de clase ofrece. Un ejemplo de ello se expone a continuación

*“Helena-O1: Jorge where are the laptops?”*

*“Helena-O1: And what about Karen?”*

En esta clase en particular la docente participante Helena decide ignorar la práctica e interactuar con los estudiantes de manera vertical, debido a que en gran parte de la clase solo ella

estaba ella dando los turnos a los estudiantes y dando las preguntas que ella quería que fueran resueltas durante la clase. Si bien esta clase fue particular comparada a las otras clases de la misma cohorte, cabe hacer las siguientes aclaraciones: Los estudiantes estaban en un nivel heterogéneo del idioma al momento de participar, hubo 16 estudiantes en la clase, ni la docente/participante ni los estudiantes mostraron sus rostros en cámara (Lo cual es muy común en cualquiera otra clase, al menos por parte de los docentes).

Por consiguiente, se podría analizar que debido a la cantidad de estudiantes y la presión atribuida por la institución a la docente para que todos los estudiantes tengan turnos equitativos a lo largo de la clase, resultó contraproducente haciendo que la participante se enfocara en el objetivo metodológico y no en el objetivo educativo de la clase. Adicionalmente, el nivel básico de los estudiantes y su nivel de heterogeneidad pudo haber propiciado un ambiente hostil en el que los estudiantes decidieron no participar de manera voluntaria. Para De Sirlopú Vera et al., (2023) el hablar puede verse negativamente afectado debido a factores como la edad, motivación y el entorno, de ahí que la participante se haya decidido por optar un enfoque tradicional y vertical.

#### **5.1.4. Hallazgos del objetivo: Identificar cómo los docentes implementan la práctica *Building a Classroom Discourse Community en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje***

Tras las observaciones se evidencia que, a pesar de las limitaciones impuestas por la enseñanza mediada por tecnología, algunos docentes logran aplicar de forma íntegra y efectiva los principios de dicha práctica pedagógica. Este logro es el resultado de una preparación pedagógica sólida, una intencionalidad clara y un diseño instruccional cuidadosamente estructurado que permite reproducir, en el entorno virtual, las condiciones necesarias para fomentar una auténtica comunidad discursiva en el aula.

Además, este análisis revela que estos docentes no aplican mecánicamente técnicas de participación o herramientas digitales, sino que comprenden profundamente que el lenguaje es el medio de negociación de significados, como herramienta de mediación cognitiva y como vehículo para la construcción colectiva del conocimiento. En este sentido, la práctica se materializa no solo en el tipo de preguntas que se hacen o en las actividades que se proponen, sino en la calidad de las interacciones, en la contextualización significativa de las tareas comunicativas y en la creación de un entorno seguro, donde el error es visto como parte natural del aprendizaje.

Asimismo, se observa que la implementación directa de esta práctica se lleva a cabo a través del uso estratégico de recursos tecnológicos como las salas de trabajo en grupo, las pizarras digitales, los chats interactivos y la gestión del turno de palabra, lo que permite mantener un flujo conversacional dinámico, auténtico y orientado al propósito comunicativo. Sin embargo, estas estrategias no sustituyen la interacción presencial, sino que hacen que tanto el docente como los estudiantes se adapten a su realidad inmediata, el aula virtual, haciendo que esta se transforme en un espacio legítimo de encuentro discursivo.

Adicionalmente, el docente guía, modela, y apoya al estudiante, generando así espacios de interacción donde todos los participantes aprenden, construyen sentido y desarrollan su competencia comunicativa de forma conjunta. Es por esto que resulta esencial que, en estos espacios, el lenguaje no se presente como una serie de estructuras gramaticales o sets de palabras a memorizar, sino como una herramienta útil para pensar, interactuar, cuestionar y construir conocimiento. La heterogeneidad de los niveles lingüísticos en un idioma extranjero, no resulta un problema para los participantes que adaptan la práctica, sino lo ven como una oportunidad

para que los estudiantes con niveles más bajos aprendan de los estudiantes de niveles más avanzados cuando se asignan roles específicos en la comunidad de discurso.

Visto de otra forma, resulta más efectivo para la mayoría de los participantes de la investigación cuando el grupo de estudiantes presenta niveles lingüísticos similares, lo que permite una mayor equidad en la participación y una distribución más balanceada de los turnos discursivos. Sin embargo, incluso frente a desafíos propios de la metodología de la institución y el ambiente virtual, tales como limitaciones de tiempo, barreras tecnológicas o variabilidad en la conectividad, los docentes que aplican la práctica logran mantener el hilo pedagógico de la clase y sostener el sentido comunicativo de cada interacción con los estudiantes, reafirmando así su compromiso con una enseñanza auténtica y centrada en el estudiante.

Por otra parte, los docentes participantes decidieron alejarse o no hacer uso de la práctica cuando tuvieron un solo estudiante dentro de la clase, tuvieron más de 10 estudiantes por clase, sintieron presión de tiempo o existía rigidez metodológica impuesta por parte de la institución. Así mismo, el análisis de los datos muestra que en los ambientes bilingües virtuales de aprendizaje se hace más difícil tener una comunidad de discurso en el aula cuando hay distanciamiento social, generado usualmente cuando no se muestran las caras de los participantes en cámara incluyendo la de los docentes, cuando existen problemas de conexión y omisión de otros medios de comunicación virtuales tales como chat en vivo, pizarras interactivas o uso de “levantar la mano” para participar.

Para concluir, la práctica *BCDC* contribuye a crear una comunidad discurso en el aula virtual ya que actúa como mediador sensible y estrategia didáctico, permitiendo adaptar la práctica de acuerdo a las necesidades del entorno y las habilidades que se deseen usar, permite tener creatividad metodológica y el compromiso con la participación genuina de los estudiantes,

lo que convierten estas aulas virtuales en escenarios donde se construyen comunidades discursivas auténticas. Este tipo de implementación demuestra que, con la preparación adecuada y una visión pedagógica sólida, es posible trascender las limitaciones del entorno digital y crear espacios de aprendizaje profundamente significativos y humanizadores.

## **5.2. Las Voces de los Docentes: El Aprendizaje en Ambientes Bilingües Virtuales de Aprendizaje**

Este capítulo da continuidad al propósito de la investigación al centrarse en el análisis de las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la implementación de *BCDC* y su impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes. A partir del análisis de 44 audios reflexivos elaborados por 11 docentes y enviados en formato MP3 y MP4, los mismos fueron transcritos, codificados, agrupados, triangulados y posteriormente analizados. Los docentes participaron en la implementación de la práctica en clases de inglés con niveles que van desde A1 hasta B2.2.

**Figura 6** Matriz de codificación de reflexiones orales, Paso 2 y Paso 3. Imagen de doce de las cuarenta y cuatro transcripciones orales.

PANEL DE CONTROL				A1	A2
Pseudonimo	Nombres	Numero de teléfono	Investigador		
Hugo	Lasprilla Hector	3007160608	Camilo	<p>Hello, I'm Teacher Héctor Lasprilla. My first experience implementing the Building a Classroom Discourse Community practice was with a B2.1 level group. In this session, I focused on: Modeling extensively throughout the lesson to demonstrate how students could express their ideas. Attempting to lead a group discussion, although I noticed that some students were not highly engaged. Eliciting information from students before beginning the main discussion, in order to connect with their interpretations. Providing feedback and encouraging students to build a routine for practicing English outside the classroom. I felt comfortable applying the Building a Classroom Discourse Community methodology. In my view, it is very practical and effective when implemented consistently. I do not see any weaknesses in the methodology itself. However, a potential difficulty could arise if the teacher lacks experience or practice with the approach. In that case, it may feel challenging at first. The procedure is easy to manage, and the more it's practiced, the more natural it becomes. As for noticing changes in students' oral discourse competence, I'm unsure how to measure or define those changes at this point. I would need more clarity on what specific indicators to look for. Overall, the experience was positive. While there was some student reluctance to engage in the group discussion, I believe that continued modeling, feedback, and routine-building will help them grow more comfortable with classroom discourse over time.</p>	<p>In my second video, the class was with a B2.2 level group. I found this session much easier to manage compared to the first one, mainly because the students had a more advanced command of English. This made it easier to apply the Building a Classroom Discourse Community procedure. Throughout the session, I continued to: Explain and model language structures and conversation techniques. Lead group discussions to provide opportunities for students to actively use their English. Elicit information from students to gauge their comprehension, especially when focusing on vocabulary. Provide feedback—even though I recognize this is still one of my areas for growth. Encourage students to establish a practice routine outside of class to reinforce what they learn during sessions. As in the previous session, I also encouraged students to use My English Lab outside class to continue practicing and strengthening their language skills. Overall, the second experience felt smoother and more effective, largely due to the students' higher language proficiency. The class dynamic allowed for more fluid discussions, and I was able to integrate the HLP elements with greater confidence and clarity.</p>

*Nota. Elaboración propia.*

En los últimos años, el auge de los entornos virtuales de aprendizaje ha transformado profundamente las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, obligando a docentes, instituciones y estudiantes a replantear sus roles y estrategias comunicativas (Hampel & Stickler, 2015). En este contexto, la construcción de comunidades discursivas en el aula ha emergido como una práctica fundamental para fomentar la competencia comunicativa y discursiva en lengua extranjera, favoreciendo la interacción auténtica y significativa entre los participantes (Donato & Glisan, 2016). No obstante, aunque múltiples estudios han documentado la efectividad de BCDC en contextos presenciales (Lantolf & Thorne, 2006; Donato & Glisan, 2016), existe un vacío significativo en la literatura sobre su implementación en ambientes virtuales, un escenario que impone retos y oportunidades particulares.

Siguiendo la visión de Donato y Glisan (2017), en esta investigación entendemos la competencia discursiva oral no solo como la producción gramaticalmente correcta de oraciones,

sino como la capacidad de los estudiantes para participar en intercambios comunicativos extendidos, expresar significados complejos y negociar sentido de manera fluida y contextualizada. Por lo tanto, el análisis se orienta a comprender cómo los elementos constitutivos de una comunidad discursiva, tales como la negociación de significado, la co-construcción de conocimiento y la gestión conjunta de la interacción, se ven reflejados en las percepciones docentes sobre sus propias prácticas en entornos virtuales.

A partir de ahora se presentarán los hallazgos organizados en tres categorías desde las experiencias y percepciones de los docentes así: el rol del estudiante, el rol del docente y el rol de la institución. Esto con el fin de proporcionar una visión integral sobre los factores que facilitan o dificultan la implementación efectiva de *BCDC* en contextos virtuales. A través de un análisis inductivo apoyado con fundamentación teórica y ejemplos textuales, se espera aportar elementos valiosos para enriquecer la discusión académica y orientar futuras prácticas pedagógicas en ambientes bilingües mediados por tecnología.

**Tabla 7 Síntesis de resultados y fundamentación teórica del segundo objetivo**

<p align="center"><b>Identificar cómo los docentes implementan la práctica <i>Building a Classroom Discourse Community</i> en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.</b></p>		
<i>Categoría</i>	<i>Hallazgos Principales</i>	<i>Autores de respaldo</i>
<i>Rol del estudiante</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los estudiantes no son receptores pasivos; mostraron iniciativa y deseo genuino de comunicarse.</li> <li>• La interacción significativa potenció su competencia discursiva oral.</li> </ul>	Lantolf & Thorne (2006)
<i>Rol del docente</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes facilitaron la emergencia de intercambios auténticos.</li> <li>• Implementaron tareas discursivas flexibles.</li> <li>• Usaron estrategias como el humor y el translanguaging.</li> </ul>	Donato & Glisan (2016, 2017); García (2009)

<p><i>Rol de la institución</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La institución jugó un rol clave al proporcionar andamiaje para que BCDC fuera viable. Se destacó la importancia de un ecosistema que articule tecnología, pedagogía y liderazgo.</li> </ul>	<p>Garrison et al. (2000); Hampel &amp; Stickler (2015)</p>
-------------------------------------	---	---

*Nota. Elaboración propia.*

Antes de continuar e incluso de codificar los datos, resultó indispensable entender la diferencia entre una experiencia y una percepción. De esta manera a lo largo de este capítulo, se entiende por experiencia lo que se obtiene al operar en el mundo real, en la práctica (en nuestro caso, el mundo real de la enseñanza en un centro de formación de idiomas en línea), y abarca tanto el entorno (ambientes bilingües de aprendizaje) como la propia realidad interior al relacionarse con dicho entorno (Lunenberg & Korthagen, 2009, p. 228). Por otro lado, una percepción según Eka (2013) es una experiencia que implica la organización de objetos, eventos o relaciones que conducen al proceso mediante el cual interpretamos nuestra entrada sensorial.

### **5.2.1. El rol del Docente**

Para esta investigación resulta indispensable las reflexiones posteriores a la aplicación de la práctica *BCDC* en un ambiente de aprendizaje real, con condiciones específicas particulares tales como el ofrecer clases de inglés en un ambiente virtual en dónde los docentes no pueden tener un seguimiento constante de los estudiantes, ni tener los mismos estudiantes clase a clase o tener clases matutinas, diurnas o nocturnas. Agregado a lo anterior, en este apartado se conocerán

las voces de los 11 participantes con relación a sus experiencias y percepciones relacionadas con su rol específico dentro del aula.

En primera instancia los docentes hicieron hincapié en que resulta necesario diversificar las actividades para evitar la monotonía de las clases, realizando intervenciones improvisadas para que los estudiantes se desenvuelvan más y mejor en contextos reales:

*Yuliana-A1: “Entonces me integré en la conversación y comencé a hacerle preguntas a una de ellas, le hice una pregunta, luego otra, y así seguimos durante unos 20 minutos.”*

Este tipo de experiencias relacionadas directamente con la práctica son descritos por Araque (2021), cuando menciona que los AVA propician la autenticidad en la clase permitiendo contextos propios en el mundo real y así evita el estancamiento. De la misma manera, Shurm y Glisan (2016) afirman que la comunicación interpersonal busca ser espontánea, adquirir información a través de la interacción y se desarrolla en un contexto significativo cuando implica escuchar, interpretar y comprender el mensaje de la persona con la que se interactúa.

Adicionalmente, los participantes mencionaron que, alineado a la práctica, el humor es parte importante de sus clases haciendo que sea necesario el cambio de un docente rígido a un facilitador de experiencias, priorizando la autonomía y la autenticidad:

*Rafael-A2: “Yo lo combino posiblemente con elementos lingüísticos, humor o con gestos o ademanes que yo puedo hacer a través de la pantalla/ de la cámara.”*

De acuerdo al anterior apartado, el docente de acuerdo a su experiencia busca medios alternativos para comunicarse e interactuar con sus estudiantes, lo cual aumenta la confianza al permitir que la competencia comunicativa sea espontánea y significativa, tanto en el aula como fuera de ella (Li, 2022; Richards, 2020). Esto también se ve soportado en la siguiente percepción:

*Cesar-A3: “Muchas veces ellos presentan la incomodidad de preguntar por vocabulario, entonces, lo que yo trato de inspirar esa confianza de preguntar: Hey, teacher, how do you say...? Tal vez en niveles anteriores no se les dio ese soporte adecuadamente y por eso tal vez les da pena preguntar, entonces, trato de romper ese estigma.”*

Castro (2019) por su parte afirma que los AVA responden a realidades complejas que integran las necesidades y expectativas de las personas involucradas, sus experiencias previas, las políticas educativas, cultura e incluso otros aspectos que atañen a los vinculados con los ecosistemas formativos. Esto no podría ser posible si el docente no fuera consciente de su rol dentro del ecosistema y de sus falencias, dificultades y posibilidades.

En segunda instancia, los docentes centran su atención en el rol que ellos tienen en la comunicación cuando hacen que interactúen de manera aleatoria, por turnos, en grupos, parejas o entre docente-estudiante, haciendo que fortalezcan la competencia comunicativa oral y otro tipo de habilidades necesarias dentro del aula para que fluyan de manera natural y alineada a la práctica pedagógica implementada. A continuación, veremos uno de estos ejemplos:

*Camilo - A3: “Mi estrategia en este caso fue buscar, emplear la conversación, el discurso, todo lo que esto conlleva, para luego saltar a la gráfica de una forma natural, en este caso siempre intento aplicar la metodología de una forma similar en la que la conversación sea la base de la clase, pero esta conversación no únicamente basada en profesor-estudiante, sino que también entre estudiantes.”*

Para Hoyos et al., (2020) el fortalecimiento de la competencia discursiva oral solo se da plenamente cuando hay intercambios orales significativos. Esto significa que se dan cuando entran contextos auténticos, entre personas con necesidades diferentes y perspectivas variadas, cuando se comunica lo que se piensa y siente. Por otra parte, el docente entiende que, comparando su experiencia previa con la nueva, hay nuevos tipos de comunicación que con seguridad cambiaran su perspectiva y futuras prácticas educativas.

Lo anterior nos hace pensar que el participante crea un entorno seguro evitando favoritismos y estructurando la participación de sus estudiantes, así, nos lleva al siguiente ejemplo:

*Hugo-A4: “The session took place early in the morning, and I found the implementation of the HLTP approach to be quite easy and practical, as in my previous experiences.”*

De acuerdo a la anterior intervención se puede denotar que el participante compara esta experiencia con las clases anteriores implementado la misma práctica. Para el resultado toma en cuenta dos factores, el primero relacionado con el tiempo, puesto que para él la práctica resulta más fácil y también, que en las clases en las que se implementa la práctica en la mañana sus

estudiantes son más receptivos, respondiendo de manera directa a las necesidades individuales de los estudiantes (Richards & Rogers, 2021).

Alineado al aspecto comunicativo de las clases, los docentes manifiestan que al usar *translanguaging* y/o bilingüismo principalmente en niveles bajos e intermedios resulta mucho más efectivo y reconfortante para los estudiantes, debido a que se sienten seguros de que lo que quieren decir y/o cómo decirlo. Según Orozco (2013) y Sandoval (2023) el contextualizar el aprendizaje de una lengua extranjera en coherencia con las características socioculturales de los estudiantes y su entorno resultan motivadores y efectivos. En las siguientes intervenciones dos experienciales y una perceptual, los docentes manifiestan su satisfacción y necesidad al hacerlo:

*Rafael - A2: “La idea principal esencialmente hablando de este libro es buscarles, agregarles el camino o más bien hacerles el camino fácil ok?”*

*Liliana - A2: “I could reflect that depending on the moment we are with the students, it might be necessary the use of translanguaging for them to feel more comfortable and I believe it creates a safe environment for everyone, for everyone...because of the openness students had like the opportunity to combine both the content of the pages and also their real-life experiences.”*

En las dos reflexiones los participantes son conscientes de su rol dentro de las clases, así como de los diferentes momentos que tienen ellas y su participación activa o pasiva en cada uno de esos momentos. Adicionalmente, reflexionan acerca de la importancia de la motivación y las situaciones de comunicación real (Garton & Graves, 2021; Richard, 2022) permitiendo crear

ambientes de aprendizaje alineados a los principios básicos de las *HLTPs* dónde los estudiantes se sienten seguros y pueden expresarse de manera libre, en entornos reales de aprendizaje.

Por último, los participantes reflexionan sobre las formas adecuadas y mejoradas de retroalimentar a sus estudiantes afirmando que se debe tener una consistencia metodológica sin caer en la rigidez, así como la integración de nuevas estrategias sin saturar a los estudiantes en el proceso, para ello veremos un ejemplo de percepción de la práctica:

*Rafael -A1: “Es bueno tener en cuenta que el error hace parte del proceso, por esa razón una vez más reitero este proceso no ha de detenerse sino seguir adelante.”*

De acuerdo a lo anterior, Hall (2010) mencionó que *talk-in interaction* también conocida como (IRF) es importante en conversaciones auténticas en el aula y se enfoca en la retroalimentación que permite avanzar y motivar a los estudiantes. Esta interacción es promovida en el *BCDC*, pues permite que la clase fluya y que los estudiantes aprendan con el tiempo, la interacción y la práctica.

Cuatro de los 11 participantes mencionaron la extrema importancia de la motivación como parte de la retroalimentación, dado que palabras alentadoras y no centradas en el error motivan el aprendizaje, optimizan los tiempos, recursos y fortalecen el uso de las tecnologías.

(Noriega, 2017) dentro de los ambientes “bilingües” virtuales de aprendizaje.

*Helena - A3: “Yo diría fuerza, intenta, bueno, definitivamente ayuda al estudiante a sentirse más o darles más oportunidades para fortalecer sus habilidades de hablar.”*

*Rafael -A3: “La motivación es muy fundamental, el estudiante se encuentra muy angustioso en aprender y por qué no se siente...como que digamos... no puede contestar o no puede participar por miedo/por temor a quedar mal, pero la idea principal es llevarlos y guiarlos para que todo se les haga fácil con la ayuda de nosotros mismos.”*

Tanto las experiencias como las percepciones de los participantes con respecto a la aplicación de la práctica BCDC permiten dar una mirada positiva a corto, mediano y largo plazo del rol que tienen como docentes de ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.

### **5.2.2. El rol del Estudiante**

Según lo dicho por los docentes participantes, las clases deben centrarse en la comunicación oral, puesto que los estudiantes deben ser capaces de usar el idioma en contextos reales haciendo uso de conocimientos previos y nuevos, yendo así más allá de las reglas gramaticales y el vocabulario:

*Antonio-A1: Siempre busco actividades y preguntas relacionadas a los temas que se están viendo, hago diferentes clases de actividades, no sólo quedarme con el libro, sino también buscar la ayuda de las diferentes páginas webs que puedan utilizar y de esa manera poder establecer en lo mejor que sea posible un ambiente en el cual lo que se está aprendiendo se puede utilizar de manera correcta.*

Este enfoque está alineado con la teoría de la competencia comunicativa de Hymes (1972), quien plantea que el aprendizaje de una lengua debe ir más allá del conocimiento formal

e incluir la habilidad para usar el idioma de manera apropiada en distintos contextos sociales auténticos. En este sentido, Littlewood (1981) enfatiza que la comunicación significativa en clase permite que el estudiante desarrolle fluidez a través de tareas reales y colaborativas. Por ello, es importante que los estudiantes participen activamente y aprovechen estos espacios para practicar con el docente y sus compañeros, equivocarse y aprender.

Sin embargo, los docentes también mencionan que los estudiantes de nivel A1 usualmente responden con monosílabos y son poco participativos, incluso cuando se hacen preguntas abiertas para fomentar la conversación. Esto puede explicarse mediante la hipótesis del input de Krashen (1982), quien sostiene que los aprendices requieren una exposición comprensible al idioma antes de poder producirlo fluidamente, por lo que Swain (1985) complementa esta visión con la hipótesis del output, la cual resalta la importancia de la producción lingüística para el desarrollo del idioma, señalando que, aunque los estudiantes se expresan con dificultad, el acto de intentar comunicarse les permite consolidar estructuras lingüísticas.

Por otro lado, los docentes hacen referencia a la motivación y participación de los estudiantes, las cuales dependen de varios factores. Uno de ellos es la hora del día en que se imparten las clases, debido a que los estudiantes que tienen clases en los últimos horarios suelen mostrar más fatiga y menos disposición:

*Yuliana- A4: Durante las clases, he notado una gran fluidez tanto en el desarrollo de las actividades como en la participación de los estudiantes. Ellos muestran cada vez más confianza al expresarse, y esto se refleja en sus intervenciones.*

*Antonio-A2: Como fue una clase más tarde, a las 5 y 7 y 50 de la noche, normalmente los estudiantes de esa hora tienden a estar un poco más cansados, lo cual hace que a veces hacer actividades donde ellos participen constantemente puede ser un poco más duro.*

Dörnyei (2001), en sus estudios sobre motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, señala que factores contextuales como el ambiente, el horario o el estado físico del estudiante pueden influir directamente en su rendimiento y participación. Además, Krashen (1982) complementa esta idea refiriéndose al filtro afectivo, sosteniendo que emociones como la ansiedad o el cansancio pueden actuar como barreras que bloquean la adquisición de un idioma.

Adicionalmente, los participantes agregan que muchos estudiantes, sin importar el nivel, suelen adoptar una actitud pasiva frente al aprendizaje; es decir, ingresan a clase para recibir los contenidos y responden únicamente lo mínimo requerido. En este contexto, la práctica *BCDC* los ayuda a salir de esta zona de confort y poner a prueba sus conocimientos y competencias comunicativas en la lengua extranjera:

*Camilo-A2: Tal vez siento que muchos estudiantes están acostumbrados a simplemente ingresar a la clase, ver lo que tienen que ver y ya, y responder lo justo y necesario, pero si se logra fomentar correctamente al estudiante mediante situaciones humorísticas o cualquier forma de fomentarlos a base de, no sé, tal vez del carisma del mismo docente, puede ser una forma muy útil al momento de implementar todo este panorama.*

Esta idea se respalda en Walsh (2006), quien subraya la importancia de crear espacios de interacción real dentro del aula para promover un aprendizaje significativo del idioma, así como

Lave y Wenger (1991) argumentan que el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes se integran en comunidades de práctica donde la lengua se utiliza con propósitos genuinos.

Al mismo tiempo, ellos mencionan que en algunas ocasiones la duración de las sesiones puede afectar el estado de ánimo de los estudiantes, puesto que llegan a sentirse fatigados durante sesiones prolongadas. En este sentido, partiendo desde la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (1985) señalan que el compromiso y la motivación dependen del bienestar del estudiante, por lo que una sobrecarga o una duración excesiva de la clase puede tener efectos negativos. Lo anterior, se suma al filtro afectivo de Krashen (1982), quien informa que la fatiga puede reducir la receptividad al input.

Pese a estas dificultades, los docentes reconocen que los estudiantes logran sostener pequeñas conversaciones auténticas y significativas entre ellos, incluso si no dominan completamente el vocabulario.

*Salomón-A2: I tried to ask further questions and it worked, and also, students were encouraged to have student-student interaction, which is always great, and not all of them with only one question, they were replying the same questions I made. Well, I mean, they're still at the beginner's level, so they do not have that creativity to make questions on their own in a second language yet. It's something people can work on.*

Según Van Lier (2004), esto se debe al apoyo contextual e interactivo que se genera en el aula, donde el docente y los compañeros proporcionan andamiaje. Swain (1985) argumenta que este tipo de interacción es crucial porque obliga a los estudiantes a reformular sus ideas y utilizar estrategias comunicativas, lo que refuerza el aprendizaje. Dörnyei también (2001) subraya que la

motivación no es estática y puede variar dependiendo de la percepción del estudiante sobre su propio progreso y su entorno de aprendizaje. Igualmente, Walsh (2006) indica que el tipo de retroalimentación que el docente ofrece y la calidad del discurso en clase influyen directamente en la calidad de estas interacciones.

Los docentes observan que la construcción y complejidad de las interacciones entre el docente y el estudiante o entre los estudiantes varían según el nivel en el que estos estén, además de otros factores como la confianza y seguridad de cada estudiante, su compromiso con el aprendizaje, y el propósito de la comunicación en cada conversación. De igual modo, se reconoce el hecho de que, en términos generales, los estudiantes están abiertos a participar en cualquier tipo de clase de la institución, y que son capaces de usar la lengua extranjera en contextos auténticos como juegos de roles y simulaciones. Estas prácticas son consistentes con el enfoque comunicativo propuesto por Littlewood (1981), quien afirma que la práctica en situaciones simuladas permite que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas en un ambiente seguro. Igualmente, Mercer (2000) también resalta la importancia de actividades colaborativas donde el lenguaje se utilice con una finalidad real.

Adicionalmente, los docentes destacan que los estudiantes deben ser responsables de su aprendizaje dentro y fuera del aula practicando de manera autónoma, comprometiéndose a participar de las actividades propuestas por el docente, aplicando conocimientos previos, interactuando con sus compañeros y el docente, y contribuyendo con sus ideas propias, a pesar de los errores gramaticales que puedan surgir:

*Antonio-A3: En la medida que el estudiante pueda dialogar, participar más, que ellos entiendan que es parte de ellos también proponer y buscar el hecho de hablar, en ese caso vamos a ir mejorando en el proceso de aprendizaje del idioma.*

Esta visión está respaldada por Holec (1981), quien habla acerca del concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas, afirmando que el aprendizaje efectivo ocurre cuando el estudiante toma decisiones sobre su propio proceso. Little (1991) complementa esta idea indicando que la autonomía no significa aislamiento, sino un compromiso activo con el aprendizaje, en colaboración con otros.

Finalmente, para lograr esto, los docentes aseguran que los estudiantes deben tomar ventaja de los espacios brindados por la institución no solo para adquirir nuevos conocimientos, sino para practicar en contextos de conversaciones auténticas donde pueden ser retroalimentados por los docentes para perfeccionar sus habilidades comunicativas, desarrollando así confianza y fluidez. En este sentido, Krashen (1982) y Swain (1985) coinciden en que el uso del lenguaje en contextos reales, con retroalimentación constante, desarrolla tanto la fluidez como la precisión lingüística, por lo que Walsh (2006) añade que una interacción significativa con el docente contribuye a construir confianza y facilita el desarrollo comunicativo.

En conclusión, los testimonios de los docentes revelan una visión clara y fundamentada sobre la importancia de centrar la enseñanza de una lengua extranjera en la comunicación oral auténtica, superando así el enfoque tradicional basado exclusivamente en el aprendizaje de la gramática y el vocabulario. Este enfoque comunicativo enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los estudiantes participan activamente en interacciones reales, donde pueden equivocarse, reformular sus ideas y construir conocimiento de manera colaborativa. Si bien se

encuentran algunos desafíos como la baja participación de estudiantes de nivel A1, la fatiga asociada a horarios o sesiones largas, y la presencia de un filtro afectivo que limita la disposición a comunicarse, los estudiantes logran sostener intercambios auténticos gracias al apoyo del docente, el andamiaje entre pares y un entorno que favorece la práctica gradual.

Adicionalmente, se destaca que factores como la motivación, la confianza, la estructura de las clases y la calidad de la retroalimentación afectan en el desarrollo de la competencia comunicativa. Por ello, se reconoce la necesidad de promover la autonomía del estudiante y su compromiso tanto dentro como fuera del aula, así como la importancia de ofrecer espacios institucionales donde puedan practicar de manera continua, recibir retroalimentación oportuna y practicar el idioma en contextos reales. Dicho de otra forma, la construcción de una comunidad discursiva efectiva requiere no solo del diseño pedagógico adecuado, sino también de una participación activa, consciente y sostenida por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

### 5.2.3. *El rol de la Institución*

El papel de la institución en la implementación de prácticas innovadoras como *BCDC* en entornos virtuales es esencial, pues su influencia va más allá de proporcionar el espacio físico o virtual para las clases. La institución actúa como el andamiaje organizativo, técnico y pedagógico que facilita, o en algunos casos limita, la capacidad de los docentes para aplicar enfoques innovadores, y la capacidad de los estudiantes para beneficiarse de estas metodologías. En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el rol institucional en la mediación de las dinámicas discursivas virtuales adquiere características particulares que no solo están relacionadas con la infraestructura tecnológica, sino también con la creación de una cultura de

innovación y flexibilidad pedagógica, y el apoyo continuo a los docentes en su adaptación a nuevas formas de enseñanza.

A pesar de que la literatura existente ha explorado en mayor medida el papel de la institución en contextos presenciales (García & Wei, 2014), el impacto de la infraestructura y las políticas institucionales en la enseñanza de lenguas extranjeras en entornos virtuales, particularmente en el caso de prácticas metodológicas innovadoras como *BCDC*, ha sido menos abordado. Esta sección pretende analizar cómo la institución, en su estructura organizativa, pedagógica y tecnológica, afecta directamente la implementación de esta práctica, a través de las percepciones y experiencias de los docentes involucrados. De acuerdo con el análisis de los datos con respecto a las experiencias y percepción de los docentes, el rol institucional se define en tres áreas clave: la provisión de infraestructura tecnológica funcional, el acompañamiento pedagógico y la creación de un entorno de innovación y flexibilidad.

El primer aspecto que emerge en las experiencia y percepciones de los docentes es la provisión de infraestructura tecnológica funcional. La estabilidad y la accesibilidad de las plataformas tecnológicas son elementos fundamentales para el éxito de cualquier práctica pedagógica que se lleve a cabo en entornos virtuales. En este sentido, la infraestructura tecnológica debe ser vista como un pilar esencial que no solo sostiene la estructura de las clases, sino que permite la fluidez y la continuidad de las interacciones comunicativas entre los participantes. Los docentes destacaron, en múltiples ocasiones, que las dificultades con la conectividad y los problemas técnicos recurrentes impactaron negativamente la dinámica de las clases. El flujo natural de la conversación, que es crucial para las actividades discursivas propuestas por *BCDC* se vio interrumpido por fallas en la conexión a internet, dificultando la participación activa de los estudiantes.

Un docente observó: *“One main challenge during the session was internet connectivity. Both the students and I experienced connection issues, which made it difficult to maintain the flow and continuity of conversation”*. Este tipo de dificultades es un reflejo claro de la importancia que la institución debe otorgar a la provisión de una infraestructura tecnológica estable y confiable. La falta de recursos adecuados o la inestabilidad en la plataforma tecnológica pueden crear barreras que limitan la capacidad de los docentes para generar una comunidad discursiva activa y funcional. Sin un soporte tecnológico sólido, incluso las metodologías más innovadoras pueden verse comprometidas, dado que las interacciones se ven afectadas por interrupciones que interrumpen la continuidad de las conversaciones y, en última instancia, el aprendizaje.

El segundo aspecto importante relacionado con el rol institucional es el acompañamiento pedagógico a los docentes. La transición a la enseñanza virtual implica no solo un cambio en la metodología y la tecnología utilizada, sino también un desafío en términos de adaptación pedagógica. Los docentes necesitan capacitación continua y recursos adecuados que les permitan integrar de manera efectiva nuevas prácticas metodológicas como *BCDC* en sus clases virtuales. En los audios, los docentes destacaron que aquellos que recibieron formación y apoyo institucional para la aplicación de enfoques pedagógicos innovadores pudieron adaptar con mayor éxito las prácticas a las necesidades de sus estudiantes.

Tomando en cuenta el párrafo anterior, un docente comentó: *“I believe the flow of the class was very smooth, and the HLTP methodology complemented our regular system at this academy quite well. It was a good match for this particular lesson”*. Este testimonio subraya cómo la formación continua, las orientaciones pedagógicas claras y el acompañamiento institucional son elementos clave para que los docentes puedan hacer uso adecuado de

metodologías innovadoras y tecnológicamente mediadas. La capacidad de los docentes para diseñar actividades interactivas, establecer relaciones de apoyo con los estudiantes y fomentar la participación activa depende, en gran medida, de la formación que reciban. El acompañamiento institucional permite que los docentes comprendan no sólo las herramientas tecnológicas, sino también las mejores prácticas pedagógicas para integrarlas de forma efectiva en su práctica diaria.

Así mismo, la creación de una cultura de innovación y flexibilidad pedagógica dentro de la institución es un aspecto esencial para el éxito de prácticas como *BCDC*. Los docentes enfatizaron la importancia de que las instituciones promuevan un entorno que fomente la experimentación y la adaptación de las metodologías, permitiendo a los educadores explorar nuevas formas de enseñanza sin la presión de adherirse estrictamente a enfoques tradicionales. Los docentes coincidieron en que la flexibilidad institucional en cuanto a los enfoques metodológicos les permitió ajustar sus clases según las necesidades específicas de los estudiantes y el contexto virtual. Este tipo de entorno fomenta la innovación, ya que los docentes sienten que tienen el espacio para experimentar con nuevas estrategias y hacer ajustes a medida que avanzan en el proceso de enseñanza.

La institución, por lo tanto, debe ser un lugar que apoya la reflexión continua, la adaptación pedagógica y la mejora constante. Tal como se argumenta en el campo del *organizational learning* (Argyris & Schön, 1996), las instituciones educativas deben ser vistas como entornos dinámicos, donde se fomente la reflexión, la colaboración y la disposición al cambio. Las instituciones que promueven una cultura organizacional que favorece la experimentación pedagógica permiten que los docentes desarrollen prácticas más flexibles, ajustadas a las necesidades cambiantes de los estudiantes y el contexto educativo.

El rol institucional descrito por los docentes encuentra respaldo en teorías pedagógicas fundamentales. En el marco de *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson & Archer, 2000), se subraya la idea de que *Teaching Presence* no es responsabilidad exclusiva del docente, sino que también depende del diseño institucional que facilita la creación de experiencias de aprendizaje significativas. En contextos virtuales, esta presencia docente se potencia cuando la infraestructura tecnológica y el apoyo pedagógico institucional proporcionan un ambiente propicio para la interacción activa y la construcción conjunta del conocimiento. Además, Hampel y Stickler (2015) enfatizan que la calidad de la enseñanza virtual depende en gran medida de la infraestructura tecnológica adecuada y del acompañamiento a los docentes para asegurar que las prácticas pedagógicas sean efectivas. Sin un entorno institucional que apoye a los educadores, la implementación de nuevas metodologías se ve restringida, debido a que los docentes no cuentan con los recursos necesarios para adaptar sus enfoques a las particularidades del entorno virtual.

La importancia de una institución que apoye la innovación pedagógica se alinea con los principios del *Organizational Learning* (Argyris & Schön, 1996), que plantea que las instituciones deben ser capaces de aprender y adaptarse constantemente. Esta flexibilidad organizacional es crucial para garantizar que los docentes puedan ajustar sus métodos y prácticas según los avances tecnológicos y las necesidades emergentes de los estudiantes. Picciano (2017) también resalta que, en entornos virtuales, la institución debe ser vista como un ecosistema donde convergen la tecnología, la pedagogía y el liderazgo para garantizar la calidad educativa. En este contexto, la institución no solo debe proporcionar la infraestructura necesaria, sino también crear un ambiente que permita a los docentes experimentar y ajustar sus prácticas pedagógicas para maximizar el aprendizaje de los estudiantes.

En conclusión, la institución juega un rol decisivo en la implementación exitosa de metodologías innovadoras como *BCDC* en entornos virtuales. La provisión de una infraestructura tecnológica adecuada, el acompañamiento pedagógico continuo y el fomento de una cultura de innovación y flexibilidad son aspectos esenciales que permiten que los docentes implementen prácticas efectivas y que los estudiantes se beneficien de un entorno de aprendizaje rico y participativo. La investigación evidencia que el impacto de *BCDC* no depende únicamente de la acción individual del docente, sino también de la capacidad institucional para proporcionar un marco organizativo y pedagógico que respalde y facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.

***5.2.4. Hallazgos del Objetivo: Examinar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la implementación de la práctica Building a Classroom Discourse Community y su impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes***

El presente estudio ha permitido avanzar de manera sustantiva en la comprensión de las dinámicas subyacentes a la implementación de *BCDC* en contextos virtuales bilingües, aportando evidencia empírica rigurosa a un campo que, hasta ahora, ha sido predominantemente explorado en escenarios presenciales (Donato & Glisan, 2016). Al adoptar una aproximación analítica centrada en las percepciones y experiencias de docentes, esta investigación ha delineado de forma clara, matizada y articulada los roles que desempeñan los tres actores esenciales en toda práctica educativa: los estudiantes, los docentes y la institución. La interacción dinámica entre estos tres componentes revela un entramado complejo de factores que convergen para posibilitar o restringir la construcción de comunidades discursivas en ambientes mediados por tecnología.

En primer lugar, el rol del estudiante emergió como un elemento cardinal para la configuración de *BCDC*. Lejos de concebir a los aprendices como receptores pasivos de input lingüístico, las evidencias recogidas destacan su agencia, disposición y capacidad para sostener

interacciones comunicativas significativas, incluso en condiciones virtuales que presentan limitaciones inherentes. Los estudiantes participantes, pese a enfrentar vacíos léxicos o inseguridades derivadas de su nivel de competencia lingüística, mostraron iniciativa, resiliencia y un deseo genuino de interactuar, aspectos que favorecieron la construcción progresiva de su competencia discursiva oral. Esta constatación empírica reafirma los planteamientos de Lantolf y Thorne (2006), quienes, desde la perspectiva sociocultural, subrayan el papel central de la participación activa, la negociación de significado y la co-construcción de conocimiento en la adquisición de lenguas. Así, el estudiante deja de ser visto como un mero receptor para convertirse en un agente co-creador de sentido dentro de una comunidad discursiva que trasciende las fronteras físicas del aula tradicional.

En relación con el rol docente, los hallazgos de este estudio evidencian que la mediación experta y la capacidad de diseñar interacciones ricas son funciones insoslayables para la consolidación de *BCDC* evitando la monotonía y permitiendo intervenciones improvisadas y flexibles.

Los profesores participantes desplegaron estrategias orientadas a facilitar el discurso auténtico, equilibrando cuidadosamente la intervención guiada y la autonomía del estudiante. La importancia del humor como facilitador y puente pedagógico resulta indispensable al momento de la implementación de la práctica, lo que llevó a los participantes a reflexionar críticamente sobre su rol en los ecosistemas educativos, así como sobre sus fortalezas, limitaciones y posibilidades. Su experticia pedagógica se manifestó al comparar sus experiencias tanto en la selección de tareas como en la gestión de turnos conversacionales, permitiendo la emergencia de intercambios naturales, significativos y orientados al logro de objetivos comunicativos genuinos.

Los participantes señalaron la importancia del uso del Bilingüismo y translanguaging principalmente en niveles básicos y es ser guías de discurso más transmisores unidireccional de conocimiento. Además, los docentes demostraron adaptabilidad y sensibilidad pedagógica, elementos que resultaron clave para ajustar las dinámicas interactivas a las particularidades del contexto virtual, incluyendo la de la retroalimentación adecuada y la importancia de la motivación dentro de la retroalimentación. Esta flexibilidad profesional se configura como una competencia cada vez más indispensable en escenarios educativos mediados por tecnología, donde las condiciones comunicativas fluctúan de manera constante.

No obstante, quizá uno de los aportes más significativos de este estudio radica en la visibilización del rol institucional, el cual, si bien se manifestó de manera más implícita, resultó decisivo para la viabilidad de la práctica *BCDC* en ambientes virtuales. La provisión de recursos tecnológicos adecuados, el acompañamiento pedagógico oportuno y la promoción de una cultura organizacional proclive a la innovación fueron elementos que crearon el andamiaje necesario para que las interacciones comunicativas pudieran desarrollarse de manera fluida. Esta constatación empírica encuentra un sólido respaldo teórico en el marco de la *Community of Inquiry* (Garrison, Anderson & Archer, 2000), que enfatiza la necesidad de una *Teaching Presence* robusta y sostenida institucionalmente para garantizar experiencias de aprendizaje significativas. De igual forma, las propuestas de Hampel y Stickler (2015) subrayan que la calidad de la enseñanza virtual de lenguas está intrínsecamente vinculada a la existencia de condiciones tecnológicas y pedagógicas adecuadas. Así, la institución no puede concebirse meramente como un proveedor de servicios administrativos, sino como un ecosistema que integra tecnología, pedagogía y liderazgo para habilitar la creación de comunidades discursivas sostenibles.

En conjunto, los hallazgos de este estudio revelan de manera concluyente que la implementación exitosa de *BCDC* en contextos virtuales no puede ser atribuida a un solo actor o factor aislado. Más bien, se trata de un fenómeno emergente que depende de la interacción articulada y sinérgica entre estudiantes activos, docentes mediadores e instituciones que respalden las condiciones pedagógicas y tecnológicas necesarias. Este entramado tripartito configura un ecosistema educativo complejo donde cada componente es interdependiente y co-constitutivo. Además, la evidencia generada aporta un valor agregado al demostrar que los principios y dinámicas de *BCDC* son transferibles y eficaces en la virtualidad, ampliando así el alcance de una práctica que había sido validada principalmente en escenarios presenciales, pero que, como muestra este estudio, también puede adaptarse eficazmente a contextos virtuales, siempre que existan condiciones pedagógicas, tecnológicas e institucionales favorables. Este hallazgo resulta particularmente relevante en un contexto global donde las modalidades híbridas y virtuales continúan consolidándose como alternativas legítimas y sostenibles en la enseñanza de lenguas.

A la luz de estos hallazgos, se vislumbran varias líneas de investigación futuras que permitirían profundizar y expandir la comprensión de estas dinámicas. Resulta pertinente explorar cómo evolucionan las interacciones discursivas en contextos virtuales a lo largo del tiempo, particularmente en ciclos formativos prolongados. Asimismo, se sugiere indagar el papel de la formación docente continua en la consolidación de *BCDC*, así como examinar el impacto de tecnologías emergentes en la configuración de comunidades discursivas virtuales, tales como inteligencia artificial conversacional, realidad aumentada y entornos inmersivos. Solo a través de investigaciones sostenidas y contextualizadas será posible seguir construyendo un cuerpo teórico

robusto que oriente la práctica pedagógica y la toma de decisiones institucionales en escenarios educativos cada vez más mediados por tecnología

## 6. Conclusiones

Este proyecto investigativo desarrollado dentro del marco de la Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje permitió desarrollar y responder a la pregunta; ¿Cómo los docentes aplican la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en ambientes bilingües de aprendizaje? A su vez abarca dos objetivos específicos propuestos al inicio de esta práctica investigativa: identificar cómo los docentes implementan la práctica *BCDC* ambientes bilingües virtuales de aprendizaje y examinar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la implementación de la práctica *BCDC* y su impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes en una institución de idiomas que usa los ambientes virtuales para enseñar inglés como lengua extranjera en varias ciudades de Colombia.

A través de un diseño cualitativo centrado en la observación directa y la reflexión docente, fue posible identificar no sólo las formas concretas en que dicha práctica es implementada, adaptada o excluida, sino también los significados que construyen los actores educativos frente a sus propias acciones en escenarios mediados por tecnología. Se desarrolló un análisis sistemático de interacciones, prácticas discursivas, experiencias pedagógicas y perspectivas docentes, lo que permitió construir una visión comprensiva sobre los procesos de configuración de comunidad discursiva en entornos virtuales.

Los resultados permiten afirmar que *BCDC*, lejos de ser una técnica replicable o un conjunto de acciones prescriptivas, se constituye como una orientación pedagógica compleja que articula intencionalidad, sensibilidad contextual, formación ética y una profunda conciencia de las posibilidades transformadoras del lenguaje. Su implementación efectiva depende no solo del compromiso individual del docente, sino también de condiciones estructurales que habiliten o limiten su accionar. En este sentido, la consolidación de una comunidad discursiva en contextos

digitales exige una articulación triádica: estudiantes como constructores del discurso, docentes como mediadores críticos, e instituciones como facilitadoras que proporcionan recursos tecnológicos adecuados y flexibilidad curricular.

El análisis permitió identificar tres aproximaciones docentes a la práctica: implementación intencional y coherente con los principios de *BCDC*, adaptación situada condicionada por factores contextuales, e implementación nula o excluyente. Esta clasificación no responde a una lógica de juicio o normatividad, sino a una descripción interpretativa de las condiciones materiales, institucionales y subjetivas que median el accionar docente. Se evidenció que la implementación efectiva de *BCDC* se ve fortalecida cuando convergen tres condiciones fundamentales: una preparación pedagógica sólida basada en enfoques críticos del lenguaje, un diseño instruccional centrado en interacciones auténticas, y un compromiso institucional que provea recursos tecnológicos adecuados y permita márgenes de flexibilidad metodológica.

Uno de los hallazgos más significativos radica en la comprensión de cómo se construye comunidad de discurso en entornos virtuales de aprendizaje bilingüe, más allá de su formulación original en contextos presenciales. El aula virtual se revela como un escenario discursivo donde emergen formas de interacción que combinan lo planificado y lo espontáneo. La estructura pedagógica tradicional —frecuentemente orientada al cumplimiento de objetivos lingüísticos y programáticos— se ve constantemente interpelada por eventos espontáneos como saludos rituales (Hi 5s), encendidos de cámara, uso de emojis, reacciones afectivas en el chat, silencios compartidos o pausas intencionadas. Estos elementos, a menudo subestimados, se constituyen como estrategias comunicativas que permiten la construcción de vínculos, la validación de la presencia y la configuración de un sentido de comunidad discursiva humanizadora, y capaz de promover colaboración auténtica y construcción colectiva del conocimiento.

Asimismo, la investigación revela que la mediación docente experta trasciende el uso técnico de herramientas digitales. Implica una sensibilidad pedagógica que permita diseñar interacciones significativas, equilibrar la participación y fomentar la autonomía. Estrategias como el humor, el uso consciente del translanguaging en niveles básicos, y la creación de roles específicos en grupos heterogéneos potencian no solo la participación estudiantil, sino también la humanización del aula virtual. La heterogeneidad de niveles lingüísticos, lejos de ser un obstáculo, puede convertirse en una oportunidad para el aprendizaje colaborativo si se gestiona adecuadamente.

La investigación ofrece importantes aportes al campo, al tiempo que presenta algunas limitaciones propias de su enfoque. Al centrarse en una institución específica, con un grupo determinado de participantes, se logró una comprensión profunda del fenómeno en un contexto particular. Esta focalización, necesaria para el alcance del estudio, implicó dejar por fuera otras variables que también pueden constituirse en puertas para futuras investigaciones. Por ejemplo, aunque la institución tiene presencia en varias ciudades del país, el estudio se llevó a cabo en una sola sede, lo que limita su generalización. Asimismo, se priorizó la voz del docente, lo que invita a explorar en futuras investigaciones la experiencia estudiantil en la creación de comunidades discursivas. Tampoco se abordaron diferencias entre niveles de competencia lingüística ni entre programas bilingües con lenguas extranjeras distintas al inglés, aspectos que representan oportunidades valiosas para estudios posteriores.

Derivado de lo anterior, se plantean varias proyecciones investigativas. Se recomienda desarrollar estudios comparativos entre distintas instituciones que implementan programas bilingües virtuales, con el fin de identificar patrones comunes, resistencias y prácticas emergentes. También se sugiere investigar con mayor profundidad las formas de interacción

espontánea y la mediación afectiva en entornos digitales, incluyendo el impacto de elementos como la cámara, las respuestas gestuales digitales y los silencios significativos. Por último, se propone ampliar la mirada hacia la agencia estudiantil: cómo los estudiantes participan, resisten o transforman los marcos discursivos propuestos por el docente.

Este estudio reafirma que es posible construir comunidades discursivas sólidas en entornos virtuales, siempre que se asuma una visión pedagógica centrada en la humanización del aula, en la negociación de significados y en la construcción colectiva de conocimiento. Comprender la educación bilingüe como práctica cultural y política —y no como simple entrenamiento técnico-lingüístico— implica posicionarse éticamente en favor de un aula dialógica, sensible a lo emergente, abierta al otro y atenta a las condiciones que hacen posible el encuentro. *BCDC* no es solo una estrategia didáctica: es una apuesta ética por el lenguaje como herramienta de presencia y transformación.

Llevar a cabo esta investigación significó también un proceso de transformación personal y profesional como investigadores-docentes. Observar la complejidad del aula virtual, escuchar las voces docentes y reconocer las posibilidades del discurso como herramienta de resistencia, protagonismo y cuidado afectivo reafirmó la necesidad de repensar nuestras prácticas más allá de los formatos, las plataformas o las metodologías prescritas. La práctica *BCDC* no es una técnica replicable, sino un posicionamiento ético-pedagógico que exige sensibilidad, intencionalidad y compromiso con el aprendizaje como acto colectivo de construcción de sentido.

## Referencias

- Allas, R., Leijen, A., & Toom, A. (2016). Supporting the construction of teacher's practical knowledge through different interactive formats of oral reflection and written reflection. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 1–16.  
[https://www.researchgate.net/publication/304344711\\_Supporting\\_the\\_Construction\\_of\\_Teacher's\\_Practical\\_Knowledge\\_Through\\_Different\\_Interactive\\_Formats\\_of\\_Oral\\_Reflection\\_and\\_Written\\_Reflection](https://www.researchgate.net/publication/304344711_Supporting_the_Construction_of_Teacher's_Practical_Knowledge_Through_Different_Interactive_Formats_of_Oral_Reflection_and_Written_Reflection).
- Acevedo, A., Valencia, A., & Ortega, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Perspectivas del modelo de enseñanza remota de emergencia en Colombia*. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(37).  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8258665.pdf>.
- Alfonso, P. B. (2008). *Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin*.
- Allas, R., Leijen, A., & Toom, A. (2016). *Supporting the Construction of Teacher's Practical Knowledge Through Different Interactive Formats of Oral Reflection and Written Reflection*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–16.  
[https://www.researchgate.net/publication/304344711\\_Supporting\\_the\\_Construction\\_of\\_Teacher's\\_Practical\\_Knowledge\\_Through\\_Different\\_Interactive\\_Formats\\_of\\_Oral\\_Reflection\\_and\\_Written\\_Reflection](https://www.researchgate.net/publication/304344711_Supporting_the_Construction_of_Teacher's_Practical_Knowledge_Through_Different_Interactive_Formats_of_Oral_Reflection_and_Written_Reflection)
- Araque, D. (2021). *Challenges in 21st Century Education. Module 1. Clues to Tackle Educational Challenges*. Universidad Santo Tomás. <https://fliphtml5.com/hpdre/flwi>
- Booker, K. (2008). *The Role of Instructors and Peers in Establishing Classroom Community*. *Journal of Instructional Psychology*, 35(1), 12–16.
- Borden, R. (2022). *Building a Classroom Discourse Community in University Spanish Courses:*

- What High-achieving Language Teachers Do. Foreign Language Annals*, 55(2), 586–609. <https://doi.org/10.1111/flan.12614>
- Brown, H. D., & Lee, H. (2023). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (5th ed.). Pearson.
- Byram, M., & Parmenter, L. (2023). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Cambridge University Press.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad. Xihmai*, 7(13), 45–60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Castro, M. (2019). *Ambientes de aprendizaje. Sophia*, 15(2), 40–54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7069222>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Díaz, L. (2011). *Textos de apoyo didáctico*. Facultad de Psicología UNAM. [https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La\\_observacion\\_Lidia\\_Diaz\\_Sanjuan\\_Texto\\_Apoyo\\_Didactico\\_Metodo\\_Clinico\\_3\\_Sem.pdf](https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf)
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Pearson Education.
- Edmiston, B. (2018). *Building Bridges: Coauthoring a Class Handshake, Building a Classroom*

*Community.*

[https://www.academia.edu/87762334/Building\\_bridges\\_coauthoring\\_a\\_class\\_handshake\\_building\\_a\\_classroom\\_community](https://www.academia.edu/87762334/Building_bridges_coauthoring_a_class_handshake_building_a_classroom_community)

Education First. (2019). *Índice del dominio del inglés de EF para escuelas.*

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-episite/reports/2019/ef-epi-2019-spanish-latam.pdf>

Ellis, R. (2021). *Task-based Language Teaching: Theory and Practice.* Oxford University Press.

Freeman, D. (1996). *Redefining the Relationship Between Research and What Teachers know.* In

K. M. Bailey & D. Nunan (Eds.), *Voices from the language classroom* (pp. 88–115).

Cambridge University Press.

Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). *Critical Inquiry in a Text-based*

*Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher*

*Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

Garton, S., & Graves, K. (2021). *Materials in ELT: Current Issues and New Directions.*

Routledge.

Gilgun, J. F., & Sands, R. G. (2012). *The Contribution of Qualitative Approaches to*

*Developmental Intervention Research. Qualitative Social Work*, 11(4), 349–361.

<https://doi.org/10.1177/1473325012439737>

Glisan, E., & Donato, R. (2017). *Enacting the Work of Language Instruction: High-leverage*

*Teaching Practices.* American Council on the Teaching of Foreign Languages.

Gómez, O., & Mateus, C. (2016). *Aprendizaje para la comprensión mediada por TIC: Una*

*apuesta pedagógica disruptiva para el desarrollo de las competencias comunicativas del*

*inglés para algunos colegios públicos de la Secretaría de Educación de Bogotá.*

Universidad de La Sabana.

Grifenhagen, J. F., & Barnes, E. M. (2022). *Reimagining Discourse in the Classroom. The Reading Teacher*, 76(1), 31–39.

<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/trtr.2108>

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.

[https://www.researchgate.net/publication/259862938\\_Bilingual\\_Life\\_and\\_reality\\_by\\_Francois\\_Grosjean](https://www.researchgate.net/publication/259862938_Bilingual_Life_and_reality_by_Francois_Grosjean)

Gonzalez, J. M. (2008). *Encyclopedia of Bilingual Education*. Sage.

Hall, J. K. (2010). *Interaction as Method and Result of Language Learning. Language Teaching*, 43, 202–215. <https://doi.org/10.1017/S0261444809005722>

Hampel, R., & Stickler, U. (2020). *Developing Online Language Teaching: Research-based Pedagogies and Reflective Practices*. Palgrave Macmillan.

[https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=A76\\_BwAAQBAJ](https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=A76_BwAAQBAJ)

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback. Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.

Hoyos Hoyos, M. L., Acosta Valencia, G. L., & Morillo Puente, S. (2020). *La competencia discursiva potenciada a través de textos multimodales. Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 175–201.

[https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6714/Ciencias\\_Sociales\\_254.pdf](https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6714/Ciencias_Sociales_254.pdf)

Huang, L. (2012). *Use of Oral Reflection in Facilitating Graduate EAL Students' Oral Language Production and Strategy Use: An Empirical Action Research Study.*

*International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 6(2), Article 27.

<https://doi.org/10.20429/ijstl.2012.060227>

- Hughes, A. (2021). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Hurlbut, A. R., & Krutka, D. G. (2020). *Where Do We Start?: Initiating a Practice-based Teacher Education Program around High-leverage Practices*. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(2), 169–199. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1272789.pdf>
- Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Kim, H. (2023). Real-life language learning: Effects of authentic materials on language competence. *Journal of Language Education and Teaching*, 12(1), 22–37.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Li, P. (2022). *Communication Strategies in Language Learning*. *Applied Linguistics Review*, 14(3), 198–215.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An introduction*. Cambridge University Press.
- Lloyd, M. H., Kolodziej, N. J., & Brashears, K. M. (2016). *Classroom discourse: An Essential Component in Building a Classroom Community*. *School Community Journal*, 26(2), 291–304. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124019.pdf>
- Long, M. H. (2022). *Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching*. Wiley.
- Mary, T., & McLeskey, T. J. (2018). *High-leverage Practices for Inclusive Classrooms* (J.

McLeskey, L. Maheady, B. Billingsley, M. T. Brownell, & T. J. Lewis, Eds.; 1st ed.).  
Routledge.

[https://www.researchgate.net/publication/327316003\\_High\\_Leverage\\_Practices\\_for\\_Inclusive\\_Classrooms](https://www.researchgate.net/publication/327316003_High_Leverage_Practices_for_Inclusive_Classrooms)

McLeskey, J., Barringer, M.-D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). *Highleverage Practices in Special Education*. Council for Exceptional Children & CEEDAR Center. <https://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2017/07/CEC-HLP-Web.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704\\_archivo\\_pdf\\_marco\\_europeo.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-237704_archivo_pdf_marco_europeo.pdf)

Mori, M. (2022). *Cultural Dimensions of Language Education*. Palgrave Macmillan.

Noriega, M. A. (2017). *Ambiente virtual de aprendizaje como recurso educativo online para la promoción de habilidades comunicativas bilingües desde un enfoque de aprendizaje autorregulado* [Tesis de pregrado, Universidad de La Sabana].

<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31774>

Nunan, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum: A Study in Second Language Teaching*. Cambridge University Press.

Orozco, P., & Pineda, E. (2018). *Ecosistemas de aprendizaje bilingües: Una experiencia de transferencia pedagógica desde la gamificación*. *Revista de Lenguas Modernas*, 28, 217–237. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/34775>

- Orozco, P. (2016). *Ecosistemas bilingües de aprendizaje: Innovación en el aprendizaje del inglés*. *Revista de Lenguas Modernas*, 24. <https://doi.org/10.15517/RLM.V0I24.24686>.
- Palmer, I., Dunford, R., & Akin, G. (2009). *Managing Organizational Change: A multiple Perspectives Approach*. McGraw–Hill Education.
- Passmore, A., Hughes, M., Maggin, D., & Barcus, C. (2023). *Exploring the Utilization of Highleverage Practices by Teachers*. *Teaching and Teacher Education*, 131. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X23001890>
- Pomposo Yanes, M. L. (2016). *La evaluación de la competencia oral en segundas lenguas: El caso del inglés en el mundo profesional*. *Revista de Educación y Lenguas Extranjeras*, 12(2), 45–60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/54091/49481>
- Poberezkaya, V. F., & Terentyeva, S. N. (2020). *Features of Future Teachers' Training in Order to Work in a Bilingual Educational Environment*. *ARPHA Proceedings*, 1, 1969–1981. <https://doi.org/10.3897/ap.2.e1969>
- Pulido, R., & Muñoz, O. B. (2011). *La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: Un estudio de caso*. *Lengua y Habla*, 128–140. <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951371015>
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2022). *Key Issues in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rogers, T. S. (2021). *Approaches and Methods in Language Teaching* (4th ed.). Cambridge University Press.
- Roger Ciurana, E. (1997). *Edgar Morin: Introducción al pensamiento complejo*. Universidad de Valladolid.

- Sánchez López, C. (2023). *Exploring How a Pre-service Teacher Builds a Classroom Discourse Community*. [Manuscrito inédito].
- Sandoval, M. (2023). *Percepciones del bilingüismo en un ambiente de aprendizaje: Estudio de caso en un grupo de estudiantes de educación superior en una institución privada* [Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás].
- Sato, M., & Loewen, S. (Eds.). (2019). *Evidence-based Second Language Pedagogy: A Collection of Instructed Second Language Acquisition Studies*. Routledge.  
[https://www.researchgate.net/publication/333814962\\_Evidence-Based\\_Second\\_Language\\_Pedagogy\\_A\\_Collection\\_of\\_Instructed\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_Studies](https://www.researchgate.net/publication/333814962_Evidence-Based_Second_Language_Pedagogy_A_Collection_of_Instructed_Second_Language_Acquisition_Studies)
- Shrum, J. L., & Glisan, E. W. (2016). *Teacher's Handbook: Contextualized Language Instruction* (5th ed.). Cengage Learning.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Sirlopú, E., Rojas, D., & Cabrejos, M. (2023). *Calidad de la competencia comunicativa del inglés en educación superior: Revisión teórica*. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.2.3370>
- Swain, M. (1985). *Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development*. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1991). *The Instructional Conversation: Teaching and Learning in Social Activity*. The National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-ability Classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (1999). *Los docentes, la enseñanza y las nuevas tecnologías*. En *Informe mundial sobre la educación 1998* (pp. 78–94). Santillana/UNESCO.
- United Nations. (2024). *Multilingual Education: A Key to Quality and Inclusive Learning*.  
<https://www.un.org/en/un-chronicle/multilingual-education-key-quality-and-inclusivelearning>
- UNICEF. (2022). *Intercultural Bilingual Education*.  
<https://www.unicef.org/lac/media/23246/file/Intercultural-Bilingual-Education.pdf>
- Van den Branden, K. (2021). *Task-based Language Education: From theory to practice*. John Benjamins.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., Lovin, L. H., & Bay-Williams, J. M. (2014). *Teaching Studentcentered Mathematics: Developmentally Appropriate Instruction for Grades 3–5* (2nd ed.). Pearson.
- Van Lier, L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Kluwer Academic.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher's Development*. Edinburgh University Press. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=siWrBgAAQBAJ>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). *The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of*

*Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

Yin, R. K. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.

Zhai, L. (2019). *Illuminating the Enactment of High-Leverage Teaching Practices in an Exemplary World Language Teaching Video Library*. *American Educational Research Journal*, 56(5), 1681–1717.

Zhang, X., Yang, L., & Wang, R. (2020). *Impact of COVID-19 on Language Learning: Accessibility versus Interactivity*. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(3), 1–15.

## APÉNDICE A. ACTFL/CAEP Program Standards for the Preparation of Foreign Language Teachers.

*Note: Adapted from Glisan y Donato (2017)*

### Standard 1: Language Proficiency: Interpersonal, interpretative and presentational

- 1.1 Communication level of “Advanced Low” or “Intermediate High” according to the target language being taught (EFL)
- 1.2 Demonstrate both literal and figurative or symbolic comprehension
- 1.3 Present the information both in oral and written English language and well as in written Spanish Language

### Standard 2: Cultures, Linguistics, literatures and Concepts from Other disciplines

- 2.1 Demonstrate target cultural understandings.
- 2.2 Demonstrate understanding of linguistics.
- 2.3 Demonstrate understanding of literacy and cultural themes if necessary.

### Standard 3: Language acquisition theories and knowledge of Students and their needs

- 3.1 Demonstrate an understanding of key principles of language acquisition
- 3.2 Demonstrate an understanding of child and adolescent development.

### Standard 4: Integration of Standards in Planning and instruction

- 4.1 Demonstrate an understanding of the Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> century
- 4.2 Demonstrate an understanding of new knowledge implemented worldwide to achieve students demands in the 21<sup>st</sup> century

### Standard 5: Assessment of contents – Impact on Student Learning

- 5.1 Design and use authentic assessment to make participants aware about their current practices within their classes

*Source:* American Council on the Teaching of Foreign Languages (2013). *ACTFL/CAEP program standards for the preparation of foreign language teachers*. Alexandria, VA: Author. Retrieved from <https://www.actfl.org/assessment-professional-development/program-review-services> in Glisan y Donato (2017)

## APÉNDICE B. Consentimiento informado

### Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje Opción de grado II (2024-2)

Docente Carmen Helena Guerrero Nieto

### Consentimiento informado, según criterios del CEBIC Instrumentos: observación y reflexión oral

1. Objetivo y contextualización del proyecto:

El proyecto tiene como propósito analizar cómo los docentes de una academia de idiomas aplican la práctica Building a Classroom Discourse Community en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.

2. Criterios de participación de agentes del proceso educativo: Para el proceso de recolección de la información, se extiende la invitación si usted como docente está de acuerdo, para participar mediante un espacio de sesiones de observación no participante.

3. Riesgos físicos, psicológicos: Se aclara que este proyecto NO implica riesgos para la salud física, psicológica y comunitaria.

4. Beneficios de los participantes:

(a) El proyecto beneficiará a cualquier institución de educación de idiomas, modalidad virtual, así como a los docentes y estudiantes que deseen contribuir al desarrollo de la competencia discursiva oral en ambientes virtuales bilingües.

(b) Su participación se reflejará como una contribución al fortalecimiento del conocimiento pedagógico e investigativo teniendo en cuenta que, se desea contribuir al desarrollo de la competencia discursiva oral en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje.

(c) La recolección de la información permitirá tener un mejor entendimiento investigativo, para contribuir al desarrollo de la competencia discursiva oral en ambientes bilingües virtuales.

(d) Adicionalmente, los participantes de esta investigación: docentes y estudiantes tendrán nuevas herramientas para contribuir al desarrollo de la competencia discursiva oral cuando enseñan y aprenden inglés en ambientes virtuales.

(e) Aclaraciones:

- El desarrollo del proyecto no implica ningún gasto para la recolección de la información de los participantes.
- Las inquietudes o preguntas del proyecto y la participación para la recolección de la información pueden aclararse con los integrantes del

grupo investigador, para lo cual, puede contactar a: Laura Valentina Nieto León al correo [lauranietol@usantotomas.edu.co](mailto:lauranietol@usantotomas.edu.co) o al teléfono 3136472159;

- Los participantes pueden optar por no brindar información o no participar en el proyecto, si así lo consideran; también, pueden retirar su participación y solicitar al grupo investigador no incluir los datos o la información compartida.

- Sobre testigos: Para la recolección de la información no se requiere estrictamente testigos, específicamente para el formato de recolección en forma escrita. Si usted como participante así lo considera, se puede tener un testigo durante el proceso de recolección de la información.
- Previamente, se informará sobre las características del proyecto y las preguntas que orientan la recolección de la información. Usted como participante, puede tener acceso a la información correspondiente al proyecto, así como puede solicitar aclaraciones o ampliación del mismo.

#### 5. Aspectos de confidencialidad de la información:

- a) Se hará uso anónimo del nombre de los participantes, sus datos de contacto, a través de seudónimos y/o una codificación, al momento de analizar la información.
- b) Los resultados del proyecto serán divulgados, según el desarrollo y consolidación del proyecto. Para tal fin, se dará cumplimiento al tratamiento ético y confidencial de la información personal de los participantes, tal como se expresa en este numeral, tanto en el proyecto, sus resultados y productos derivados del mismo.
- c) La información que concierne al proyecto será divulgada según los informes y los productos derivados del mismo, toda vez que, serán susceptibles de ser presentados en eventos científicos; se proyecta generar un manuscrito que pueda ser sometido a un Journals o revistas relacionadas con la temática y el objetivo de la investigación.
- d) En tanto que el proyecto se desarrolla en el contexto de la Universidad Santo Tomás, los resultados del proyecto estarán igualmente, visibles en el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, CRAI.
- e) La devolución de la información será compartida con acceso local y global, una vez el documento esté disponible en el Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación - CRAI de la USTA y/o en fuentes de divulgación del proyecto, según los productos derivados del mismo. Se reitera el tratamiento confidencial de la información de los participantes.

#### 6. Autorización para el tratamiento de datos personales de los participantes:

Yo mediante este formato de consentimiento informado, autorizo como participante el tratamiento de datos personales, habiendo sido informad@ acerca del proyecto, su propósito, beneficios y aspectos de confidencialidad, así como el manejo ético de la información por parte del equipo investigador, de acuerdo con los parámetros presentados en este formato de consentimiento informado.

Firma

7. Instrumentos para la recolección: La información se recogerá mediante los siguientes instrumentos: observación y reflexión oral. Para la recolección de la información como equipo investigador se solicita su autorización para obtener los datos, según los instrumentos mencionados, mediante grabaciones en audio y/o video de manera virtual.

8. El almacenamiento de la información se realizará a través de la cuenta institucional de Microsoft, a través del maestrante, integrante del grupo que realiza el proyecto de grado, Laura Valentina Nieto León, Camilo Andrés Sánchez López y Juliana Cuadros Benavides.
9. Para este proyecto investigativo de Maestría se recopilará la información de los participantes por medio de: observación, reflexión oral y entrevista.
10. Protocolo Habeas Data:

Para dar cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012, "Por el cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y de conformidad con lo señalado en el Decreto 1377 de 2013, manifiesto que he sido informado sobre el proyecto investigativo, desde el grupo de estudio de la USTA, Reimaging Bilingual Learning Environments, así:

- He sido informad@ sobre la finalidad, alcance, fines y beneficios del proyecto investigativo titulado, “Estudio exploratorio en ambientes bilingües de aprendizaje -ABA: Prácticas y comprensiones de agentes educativos para el fortalecimiento pedagógico e investigativo”.
- He sido informad@ acerca del proceso de recolección de la información, a través de los instrumentos (cuestionario/entrevista), cuya participación es de carácter voluntario, así como tengo libertad de retirarme si así lo considero.
- Como participante mis derechos están protegidos por la ley y la constitución, en relación con el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal.
- Los derechos relacionados con la divulgación y desarrollo del proyecto podrán ser ejercidos, según los canales dispuestos por el proyecto, los productos derivados del mismo y los sistemas de difusión de la USTA.
- Los términos de tratamiento transparente y de confidencialidad de la información han sido explicitados en este formato de consentimiento informado. Mis datos personales no serán compartidos y se apelará a un seudónimo para la divulgación del proyecto.
- Se hará un análisis e interpretación con selección de muestras, según información oral y/o escrita que el equipo investigador considere pertinente.
- Autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada a la docente líder del proyecto, y el grupo de estudio para tratar mis datos personales en el marco de este proyecto investigativo.
- Suministro mi información de manera voluntaria y transparente.

Se firma en la ciudad de \_\_\_\_\_, a los \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

Identificación:

Nombres y apellidos:

FIRMA:

**APÉNDICE C. Formato de observación no participante para recolección de datos.  
Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje  
Opción de grado II**

El propósito de este formato es identificar cómo los docentes implementan la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje a partir de una capacitación audiovisual.

- **Docente:**
- **Investigador:**
- **Tema:**
- **Tipo de clase:**
- **Fecha:**
- **Duración de la sesión:**
- **Horario:**
- **Participantes:**
- **Nivel:**
- **Link de la grabación:**

**Objetivo:** Identificar cómo los docentes implementan la práctica *Building a Classroom Discourse Community* en ambientes bilingües virtuales de aprendizaje

\*Llenar la columna “Implementación” de acuerdo a las estrategias usadas, así: Si/No

- A. Usa el idioma como vehículo y contenido de instrucción.
- B. Diseña y lleva a cabo tareas de comunicación interpersonal, parejas, grupos pequeños y con todo el grupo.
- C. Enseña gramática como concepto y uso en contexto.
- D. Diseña y lleva a cabo lecturas interactivas y tareas de comprensión auditiva usando textos culturales auténticos.
- E. Provee un feedback apropiado en actividades de discurso y escritura.

Pregunta	Respuesta	Comentarios
¿Cómo el docente provee el contexto de la conversación?		
¿Cómo el docente promueve la interacción docenteestudiante?		

¿Cómo el docente promueve la interacción estudianteestudiante?		
¿Cómo el docente retroalimenta al estudiante?		
¿Cómo se muestran los estudiantes durante la sesión?		
¿Cómo se muestra el docente durante la sesión?		
¿Qué aspectos afectan el desarrollo de la implementación de la práctica?		

## APÉNDICE D. Formato de reflexión oral.

### Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje Opción de grado II

- **Docente:**
- **Fecha:**
- **Link de la grabación:**

**Objetivo:** Examinar las experiencias y percepciones de los docentes con respecto a la implementación de la práctica *Building a Classroom Discourse Community* y su impacto en la competencia discursiva oral de los estudiantes

#### *Diseño de entrega al docente participante:*

Por favor grabe un audio teniendo en cuenta los siguientes aspectos y respondiendo las siguientes preguntas. Una vez finalizado el audio, envíelo al número del WhatsApp del docente investigador que realizó la observación de su clase.

<p><b>1. Previous considerations</b></p> <p>a. Length of participation: one minute to three minutes.</p> <p>b. Talk in the language you feel more comfortable with.</p>	<p><b>3. Questions to reflect on</b></p> <p>e. How did you feel about applying Building a classroom discourse community pedagogical practice?</p> <p>f. Do you see any strengths, weaknesses, opportunities or difficulties when applying it? , please explain.</p> <p>g. Did you do any changes to the practice? If so when , how and why?.</p> <p>h. Do you see any changes regarding the oral discourse competence from the students ?, please explain.</p>
<p><b>2. Relevant information from the Research Participant</b></p> <p>c. Please say your full name.</p> <p>d. Mention the student's English Level (A1-C2).</p>	
<p><b>4. Extra insights</b></p> <p>Feel free to mention extra insights regarding your class performance, while applying Building a language discourse community pedagogical practice</p>	