



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), enero-febrero 2024,
Volumen 8, Número 1.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1

TRANSFORMACIÓN DEL AULA DE INGLÉS EN UNA COMUNIDAD DISCURSIVA

**TRANSFORMING THE ENGLISH CLASSROOM INTO A
DISCURSIVE COMMUNITY**

David Alberto Rivera Corredor
Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología
Panamá

Ruth Marcela Del Campo Machado
Universidad Nacional de Colombia
Colombia



Transformación del Aula de inglés en una Comunidad Discursiva

David Alberto Rivera Corredor¹

davidrivera@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0000-0002-8335-6824>

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia
y Tecnología
Panamá

Ruth Marcela Del Campo Machado

rmdelm@unal.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5468-3471>

Universidad Nacional de Colombia
Colombia

RESUMEN

El objetivo de este artículo consiste en realizar una exploración teórica tanto del concepto mismo de comunidad discursiva y las características pedagógicas que una clase de inglés, independientemente de su estatus como lengua extranjera o segunda lengua, debe tener para ser tratada como tal. Así mismo, este artículo está dirigido a docentes de idiomas e investigadores que se interesan en potenciar su praxis profesional y el aprendizaje significativo de sus estudiantes, pues hace unos aportes teóricos lo suficientemente sólidos como para que estos profesionales de la educación comiencen a aplicar un nuevo paradigma con sus aprendices: la construcción de una comunidad discursiva, lo cual implica varias propiedades puntuales como el pensamiento crítico, la meta-cognición, la interacción bidireccional, el intercambio de ideas y opiniones, el aprendizaje horizontal, las prácticas discursivas significativas, la participación permanente, la construcción de discurso pertinente a contextos de la vida real, entre otros. Para una mejor comprensión, esta exploración teórica está dividida en tres secciones principales; a) comunidad discursiva, b) discurso, y c) características pedagógicas de una comunidad discursiva.

Palabras clave: comunidad discursiva, discurso, características pedagógicas, prácticas discursivas

¹ Autor Principal

Correspondencia: <https://orcid.org/0000-0002-8335-6824>



Transforming the English Classroom into a Discursive Community

ABSTRACT

This article aims at carrying out a theoretical exploration of both the concept of discourse community and the pedagogical characteristics that an English class, regardless of its status as a foreign or second language, must have in order to be treated as such. Likewise, this article is intended for language teachers and researchers who are interested in enhancing their professional praxis and their students' learning. This is possible because this paper provides theoretical contributions, which are solid enough for these education professionals to start applying a new paradigm with their learners: the construction of a discursive community. This proposal entails some key features such as critical thinking, meta-cognition, bidirectional interaction, exchange of ideas and opinions, horizontal learning, meaningful discourse practices, permanent participation, discourse construction relevant to real-life contexts, among others. For a better understanding, this theoretical exploration is divided into three main sections; a) discourse community, b) discourse, and c) pedagogical characteristics of a discourse community.

Keywords: discourse community, discourse, pedagogic characteristics, discourse practices

Artículo recibido 18 diciembre 2023

Aceptado para publicación: 28 enero 2023



INTRODUCCIÓN

El aula de inglés, sin importar si esta funciona como lengua extranjera o segunda lengua, normalmente es susceptible a varios fenómenos que terminan afectando negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y, al mismo tiempo, son causantes de frustración en la práctica profesional docente, puesto que, los profesionales de la educación a menudo no saben cómo lidiar con estas problemáticas de forma efectiva. Algunas de estas dificultades, a las cuales explícitamente este artículo se dirige, son, primero que todo, un evidente desinterés por parte de los estudiantes lo que resulta en poca participación e inmersión en las actividades de clase. En ocasiones, es posible que este fenómeno sea solamente reflejado en ciertos estudiantes de un curso, lo cual es igualmente alarmante ya que podría significar que el docente está empleando una metodología excluyente. Segundo, el aula de idiomas es un contexto bastante propicio para la interacción unidireccional, solamente entre profesor-estudiante, y controlada por el docente quien es el que generalmente inicia y termina el ciclo de intercambio de ideas (Temple, 2001; Christie, 2002; Hernández, 2021). Por consiguiente, este tipo de secuencia interaccional no permite un aprendizaje más horizontal y significativo en el cual la comunicación constante entre estudiantes sea una realidad (Olshtain y Celce-Murcia, 2001; Lloyd et al., 2016; Kline et al., 2013, Murphy et al., 2018). Tercero, los cursos de lenguas extranjeras o segundas lenguas habitualmente están compuestos por estudiantes que poseen unas características muy heterogéneas, entre ellas; creencias, nivel lingüístico, gustos, experiencias de aprendizaje y de vida, entre muchas otras, lo que hace tediosa la labor de satisfacer las necesidades particulares de todos los aprendices. Además, estos cursos, principalmente en el contexto latinoamericano, están conformados por un número considerable de estudiantes. Cuarto, aun en las clases de idiomas que se consideran comunicativas, es posible que el proceso comunicativo aún se encuentre innecesariamente centrado en los aspectos lingüísticos de la lengua meta, por ejemplo, la producción de oraciones gramaticalmente correctas o la pronunciación, lo que va en contra de la expresión de lenguaje guiado por situaciones de la vida real, es decir discurso (Cook, 1989; Flowerdew, 2013; Celce-Murcia y Olshtain, 2014).

Todos estos fenómenos presentes en el aula de idiomas tienen un claro alcance desfavorable que se puede evidenciar en unos estudiantes pasivos los cuales se sienten acostumbrados a; seguir unas instrucciones, memorizar una temática para posteriormente ser evaluados, experimentar reducidas



oportunidades de interacción y socialización de ideas, no realizar procesos de pensamiento crítico o trabajo en equipo complejos, ni tener voz en la toma de decisiones de asuntos relacionados al desarrollo del curso. Todas estas consecuencias negativas son muestra de que en el salón de clase no se aplica un enfoque socio-constructivista del aprendizaje, el cual lleva a unas prácticas discursivas eficientes (Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Del mismo modo, un curso de idiomas en donde se aplican practicas comunicativas desacertadas, probablemente debido al gran número de estudiantes o falta de rigurosidad metodológica por parte del docente, hacen que el idioma sea visto como un sistema abstracto y que realmente los aprendices no dirijan sus esfuerzos hacia la consecución de objetivos de la vida real. Es decir, hay un desconocimiento del valor y utilidad del discurso no solo en el aprendizaje de un idioma sino su utilidad significativa en múltiples contextos de la vida real.

Por lo tanto, el objetivo de este artículo consiste en realizar una exploración teórica tanto del concepto mismo de comunidad discursiva y las características que una clase de inglés debe tener para ser tratada como tal. Principalmente, este artículo está dirigido a docentes de idiomas e investigadores que se interesan en potenciar su praxis profesional y el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Para una mejor comprensión, debido a que es posible que varios lectores de este artículo no estén familiarizados con algunas de las temáticas contenidas en esta exploración teórica, este documento está desarrollado siguiendo un enfoque deductivo, yendo de lo general hasta atributos más puntuales. En este orden de ideas, este artículo está distribuido en tres secciones, las cuales son; a) comunidad discursiva, en la cual se explica el concepto de comunidad discursiva, y el por qué una clase de inglés puede ser manejada como tal, b) discurso, en donde se establece una clara noción de lo que es discurso y el tipo de discurso que se espera que los miembros de una clase de idiomas generen, y c) características pedagógicas de una comunidad discursiva, en la cual se indagan diferentes principios pedagógicos que los docentes de idiomas pueden poner en practica con el objetivo de formar verdaderas comunidades discursivas.

Finalmente, es relevante afirmar que este artículo hace unos aportes teóricos lo suficientemente sólidos como para que los docentes de idiomas que experimentan alguna o algunas de las situaciones problemáticas anteriormente descritas en sus cursos tomen la decisión de salir de su zona de confort y comiencen a plantear e implementar un nuevo paradigma junto con sus estudiantes. Sin lugar a dudas, la transformación de una clase de inglés en una comunidad discursiva conlleva el hecho de asumir varios



procesos, los cuales pudiesen ser vistos como retos para algunos educadores, tales como el pensamiento crítico, la producción de discurso, la interacción bidireccional, la meta-cognición, la retroalimentación permanente, el dialogo, la negociación, entre otros. (Olshtain y Celce-Murcia, 2001; Lloyd et al., 2016). No obstante, esta exploración teórica aporta bases concretas especialmente dirigidas a los docentes para que estos puedan reflexionar sobre su praxis e implementar los cambios que él/ella considere pertinentes de acuerdo a sus necesidades y la situación específica de su contexto. En ese orden de ideas, por ejemplo, las contribuciones teóricas abordadas en este documento acerca de una comunidad discursiva pueden responder las siguientes preguntas, sin limitarse solamente a estas; ¿Cuál es la mejor estrategia metodológica para trabajar en miras a la producción de discurso si hay una gran cantidad de miembros en la comunidad?, ¿Cómo debería ser el lenguaje empleado por el docente para incentivar las practicas discursivas en el salón de clase?, ¿El lenguaje producido por los estudiantes de inglés, sin importar su nivel de dominio de la lengua meta, se considera discurso?, ¿Cómo pueden los docentes proponer practicas discursivas eficientes que involucren la participación activa de los estudiantes de segundas lenguas o lenguas extranjeras?.

Comunidad Discursiva

Esta primera parte de esta exploración teórica busca esclarecer dos puntos clave para la comprensión y el desarrollo de este artículo; a) el concepto de comunidad discursiva, resaltando a la vez algunos elementos propios de esta, y b) una respuesta concreta a la posible interrogante acerca de si la clase de inglés, independientemente de su estatus como lengua extranjera o segunda lengua, puede en efecto ser tratada como una verdadera comunidad discursiva.

Primero que todo, Swales (2016) da una clara referencia acerca de los orígenes de lo que hoy en día se conoce como “discourse community” [comunidad discursiva], puesto que, según el autor este término fue concebido con el fin de diferenciarse de lo que comúnmente se denomina “speech community” [comunidad de habla] y el cual sirve para referirse a ciertas comunidades, generalmente apartadas por estar situadas en regiones inhóspitas como montañas o islas, y cuyos miembros comparten atributos uniformes, tales como religión, tradiciones, rasgos culturales, etc. Por el contrario, una comunidad discursiva alude a la heterogeneidad entre sus miembros, por ejemplo, grupos de personas que pueden

poseer diversos bagajes culturales, creencias, afinidades políticas, edades, lenguas maternas, entre muchos otros.

Esta característica de diversidad entre los integrantes de una comunidad discursiva igualmente está bien marcada en los aportes teóricos de diversos autores tales como (Bizzell, 1992; Martos y Fernández-Fígares, 2013; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018). Para ellos, una comunidad discursiva es un grupo social bien conformado el cual está suscrito a una institución, posee objetivos en común, trabaja en torno a ellos y pueden tener más o menos similitudes relacionadas a su nivel socioeconómico, grado de experiencia, edades, etc. Sin embargo, tanto Bizzell (1992) como Martos y Fernández-Fígares, (2013) al igual que Chacón-Chacón y Chapetón (2018) aseguran que el componente más trascendental de toda comunidad discursiva son las prácticas discursivas, también llamadas prácticas de uso del lenguaje.

En este orden de ideas, según Bizzell (1992), afirma que las prácticas de uso de lenguaje dentro de una comunidad discursiva hacen referencia a la forma peculiar como los integrantes de dicho grupo emplean el idioma para crear discurso, dicho proceso se define por dos rasgos específicos; unas convenciones estilísticas que favorecen a la socialización dentro de la misma comunidad, y un conocimiento canónico sobre la percepción del mundo. De acuerdo con Chacón-Chacón y Chapetón (2018), las practicas discursivas son la puesta en práctica del enfoque socio-constructivista del aprendizaje ya que aportan a la configuración misma de la comunidad por medio del intercambio de ideas, el debate, la negociación, la refutación de un punto de vista, la interacción significativa constante, entre otros procesos comunicativos y de pensamiento crítico. Por último, si bien no menos importante Martos y Fernández-Fígares (2013) las practicas discursivas están fuertemente lideradas por una metodología altamente participativa y colaborativa las cuales llevan al compartir de saberes y la construcción gradual de conocimiento entre sus miembros, puesto que, el proceso de enseñanza-aprendizaje en una comunidad discursiva no es autoritativa, más bien, horizontal. Es decir, el dialogo y la participación activa de cada miembro abre la oportunidad de consensuar múltiples factores dentro del proceso de aprendizaje.

Ahora bien, esta definición y rasgos característicos de una comunidad discursiva explorados en este artículo también pueden verse representados en una clase de inglés (Olshtain y Celce-Murcia, 2001; Swales, 2016). Conforme a Olshtain y Celce-Murcia (2001), una comunidad discursiva y un curso de idiomas comparten distintos elementos, por ejemplo: un espacio físico, objetivos claros, un código de



comportamiento, una serie de deberes, etc. Del mismo modo, las interacciones comunicativas dentro de estos cursos son consideradas igualmente prácticas discursivas a pesar del hecho de ser fomentadas en otro idioma distinto a la lengua materna, lo cual hace que en ocasiones ocurran distintos fallos en la comunicación. Esto se ve compensado debido al hecho que los miembros pertenecientes a una comunidad discursiva que fomenta el discurso en una segunda lengua o lengua extranjera no siempre se centrarán en los aspectos lingüísticos de la lengua meta, sino que, preferirán concentrarse más en los mismos objetivos inmersos en la situación comunicativa, dando así paso a un proceso de aprendizaje basado en la metacognición y las distintas experiencias desarrolladas en clase (Olshtain y Celce-Murcia, 2001).

Para finalizar esta primera parte de esta exploración teórica, Swales (1990), y posteriormente Swales (2016), plantean una serie de características clave en la identificación de una comunidad discursiva, las cuales compaginan ampliamente con el contexto de enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera pues son fácilmente detectables en una clase de idiomas (Olshtain y Celce-Murcia, 2001). De manera breve, estos criterios son; a) poseer unos objetivos claros y explícitos, por ejemplo, visión, misión de un curso, b) hacer uso de medios efectivos para la intercomunicación de sus miembros, como es el caso de los blogs o plataformas educativas, los proyectos educativos, la socialización de saberes, etc., c) tener canales para la retroalimentación y la difusión de información, tales como los diversos mecanismos para la toma de decisiones, charlas entre docente y estudiante, entre muchas otras, d) contar con uno o varios géneros para la comunicación, por ejemplo; el narrativo, el académico entre otros, e) crear su propio léxico especializado, tales como frases, vocabulario clave, expresiones, etc. f) poseer una estructura jerárquica y miembros con maestría discursiva, la cual está determinada en el aula por el profesor y los estudiantes, aunque se espera que esta estructura se torne cada vez más horizontal con el paso del tiempo, g) desarrollar relaciones silenciosas, por ejemplo, un común entendimiento hacia ciertas instrucciones o metodologías, y h) elaborar una forma de trabajo y unas expectativas compartidas, como es el caso del nivel de responsabilidad y compromiso, horarios fijos de entrada, etc.

Discurso

En la sección anterior, se dio a entender en repetidas ocasiones que uno de los componentes más importantes de toda comunidad discursiva son las llamadas prácticas de uso del lenguaje o prácticas



discursivas, las cuales comprenden procesos de participación constante, retroalimentación, intercambio de ideas y trabajo colaborativo y llevan a la generación de discurso auténtico. Por ende, este segundo apartado dentro de esta exploración teórica tiene como finalidad establecer una clara noción de lo que es discurso y el tipo de discurso que se espera que los miembros de una clase de idiomas, la cual funciona como una comunidad discursiva, generen. Para ello, esta sección está basada en los aportes teóricos tomados de cinco libros especializados en discurso y análisis del discurso en el campo de las segundas lenguas y lenguas extranjeras, los cuales fueron escritos por (Cook, 1989; Thornbury, 2005; Johnstone, 2008; Flowerdew, 2013; Celce-Murcia y Olshtain, 2014).

Según Cook (1989), para comprender lo que realmente es discurso, antes que nada, se debe tener en cuenta que la comunicación efectiva entre dos o más personas va más allá de la producción de fragmentos de lenguaje significativo por medio de oraciones gramaticalmente correctas. Esto se debe al hecho que tener un énfasis total en los aspectos formales de la lengua, por ejemplo, la gramática, la pronunciación o la puntuación, entre muchos otros, no asegura al usuario de una lengua meta convertirse en un comunicador elocuente. Por lo tanto, se hace necesario hacer uso de otro enfoque para estudiar un idioma, el cual es conocido como discurso. En palabras de Cook (1989) discurso es “language in use for communication” [lenguaje en uso para la comunicación] (p.6). Esta manera alternativa de abordar el estudio de un idioma favorece más a la comunicación real y auténtica debido a dos razones específicas. Primero que todo, las propiedades del contexto son tenidas en cuenta y estas influyen enormemente en el usuario para expresar un mensaje de forma coherente. Por lo tanto, en clase de inglés como lengua extranjera, se podría practicar diferentes formas de pedir disculpas dependiendo del contexto, por ejemplo, si se tratase de una situación informal, como una charla entre amigos, los estudiantes podrían decir simplemente “I’m sorry” o “my bad”, sin embargo, si se tratase de una situación más formal en la cual, por ejemplo, un empleado presenta sus disculpas ante el presidente de una compañía, los estudiantes podrían decir expresiones como “I take full responsibility” o “I sincerely apologize”.

Segundo, con el propósito de satisfacer unos objetivos específicos inmersos en una situación comunicativa, las personas pueden emplear mensajes que no solamente estén compuestos por oraciones gramaticalmente correctas, sino que, frases incompletas, gestos y otras formas de lenguaje corporal, e incluso oraciones en las cuales se encuentren errores gramaticales también son consideradas formas



validas de discurso, lo cual es muy común en los aprendices de una lengua meta (Cook, 1989; Celce-Murcia y Olshtain, 2014). En ese orden de ideas, se podría plantear el siguiente ejemplo hipotético en donde dos estudiantes de español como lengua extranjera están teniendo una breve interacción en la cual uno de ellos invita a su compañero a jugar videojuegos el fin de semana.

Estudiante 1: Oye! ¿Te gustaría ir conmigo a la casa de Martin a jugar PlayStation este sábado en la tarde?

Estudiante 2: Oh! Amigo lo siento no poder..... ah! yo seré muy ocupado este sábado.

Estudiante 1: Que lastima! Bueno, nos vemos después.

A pesar que el estudiante 2 cometió varios errores gramaticales, y probablemente haya expresado su primera frase de manera incompleta, su intención de rechazo a la oferta hecha por su compañero fue contextualmente comprensible, haciendo posible que el flujo de la conversación continuará, por ende, el estudiante 2 aplicó el concepto de lenguaje en uso para la comunicación, es decir discurso.

Muy de la mano con lo planteado por Cook (1989), se encuentra Celce-Murcia y Olshtain (2014) quienes afirman que “discourse combines both the formal and functional perspectives and gives some necessary attention to context” [discurso combina tanto perspectivas formales como funcionales y le presta la atención necesaria al contexto] (Celce-Murcia y Olshtain, 2014, p. 424). En el planteamiento de los autores se puede detectar tres componentes centrales para la formación de discurso, estos son; a) las características formales, las cuales aluden a todos los posibles elementos lingüísticos del idioma, b) las propiedades funcionales o pragmáticas de la lengua, y c) un contexto de la vida real en el cual la situación comunicativa toma lugar. Así mismo, tanto Cook (1989) como Celce-Murcia y Olshtain (2014) concuerdan que un fragmento de discurso puede verse expresado de formas muy disimilares, por ejemplo, una exclamación, una onomatopeya, una oración con o sin errores gramaticales, una mala palabra, etc. Si retomamos el ejemplo anterior, se puede notar como la exclamación “!ah!” dicha por el estudiante 2 podría considerarse por sí sola como un fragmento de discurso ya que de acuerdo a esta situación comunicativa, el estudiante 2 muy posiblemente haya querido expresar su frustración de una forma sencilla pero tangible para los demás.

Naturalmente, las diferentes practicas discursivas pueden resultar en la creación de distintos tipos de discurso, ya sea oral o escrito, espontaneo o preparado, por ejemplo: una carta, un ensayo, una



presentación oral, un juego de roles, una llamada telefónica, un programa de radio, etc. Por el contrario, la memorización de diálogos predefinidos, la repetición y el extenso énfasis en pronunciación de palabras o frases completas, entre otras muchas posibles estrategias de clase no se consideran demostraciones de discurso. En otras palabras, la producción de discurso necesita de una situación contextualizada la cual influya en los usuarios lo suficiente como para emplear el idioma de una forma determinada con el fin de satisfacer unos objetivos comunicativos.

Es precisamente por todas estas características que Flowerdew (2013) adjunta que discurso se refiere a “language in its context of use” [lenguaje en su contexto de uso] (p. 1). Flowerdew señala que el contexto es determinante en la comunicación, puesto que, gracias a este, los estudiantes encuentran sentido al vocabulario y las distintas estructuras gramaticales que hayan podido haber aprendido, dado que estas propiedades lingüísticas del idioma no son nunca utilizadas de forma arbitraria en la vida real, más bien, responden a unas necesidades particulares del contexto.

Entonces, si se tiene en consideración las contribuciones teóricas presentadas hasta ahora, se puede deducir entonces que el tipo de discurso que se espera que una clase de idiomas produzca, independientemente del nivel lingüístico de sus estudiantes, es nada más y nada menos que lenguaje contextualizado y altamente viable de ser puesto en práctica en distintas situaciones de la vida real (Cook, 1989; Flowerdew, 2013; Celce-Murcia y Olshtain, 2014). Después de todo, cada proceso comunicativo requiere de una contextualización precisa para así poder explicar las distintas propiedades del idioma que fueron seleccionadas en lugar de otras (Thornbury, 2005).

Por último, vale la pena citar a Johnstone (2008) quien profundiza aún más en el concepto de discurso, argumentando las razones de la importancia de este y ejemplificando su conexión latente con la vida real. Según la autora, la noción de discurso difiere totalmente a la de tratar un idioma como un sistema abstracto, es decir, considerar el idioma con un conjunto de normas y reglas. Por el contrario, el discurso es sinónimo de lenguaje expresado para hacer diversas acciones en el mundo real, por ejemplo, expresar sentimientos, argumentar ideas, interrumpir una discusión, ofender a alguien, aburrir o entretener a otros, crear arte, etc. Esto es posible ya que el discurso es de hecho un conjunto peculiar de factores como: generalizaciones, conocimiento sobre el idioma, memorias de lo que las personas han escuchado,



leído y/o escrito con anterioridad, percepciones culturales, intereses propios, expresiones aprendidas, etc (Johnstone, 2008).

Características Pedagógicas de una Comunidad Discursiva

Continuando con el desarrollo de esta exploración teórica, es probable que una última inquietud surja, principalmente de parte de los docentes, pues, a fin de cuentas, son los profesores los encargados de proponer cambios e impulsar la innovación en su praxis profesional. Dicha duda está relacionada con las posibles estrategias metodológicas y características pedagógicas que se deben aplicar en un salón de clase para así poder fomentar unas prácticas discursivas que guíen efectivamente a los estudiantes a producir lenguaje autentico inmerso en situaciones comunicativas de la vida real, dicho de otra manera: discurso. Debido a esta razón en particular, esta tercera parte de este artículo está dedicada a la indagación de diferentes principios pedagógicos que los docentes, especialmente los de idiomas, pueden empezar a poner en práctica con el objetivo de afianzar verdaderas comunidades discursivas.

Como primera medida, Lloyd et al. (2016) afirma que un docente que tenga la intención de transformar un curso en una comunidad discursiva en la cual sus estudiantes construyan discurso constantemente debe planear cuidadosamente sus clases para que estas favorezcan mayoritariamente una comunicación bidireccional, es decir, interacción e intercambio de conocimientos no solo entre docente y estudiante, sino también entre aprendices. Este planteamiento a su vez fortalece masivamente la horizontalidad haciendo que cada miembro de la comunidad gane protagonismo y sea visible en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En clase de idiomas, la comunicación bidireccional y el aprendizaje horizontal son especialmente urgentes dado que en estos cursos suele registrarse un patrón discursivo estructurado conocido como “IRE” abreviación en inglés para “teacher initiation, student response and teacher evaluation” [iniciación del profesor, respuesta del estudiante y evaluación del docente] (Temple, 2001; Christie, 2002). Como se puede deducir, esta secuencia de elicitación es en gran medida estática, otorgándole al profesor un rol protagónico y autoritario dentro del salón de clase ya que este es el encargado controlar todo el ciclo de participación. En otras palabras, bajo el patrón IRE, el docente siempre inicia una interacción, escucha una respuesta dada por un aprendiz, evalúa dicha respuesta y una vez más el mismo docente procede a comenzar nuevamente el ciclo de interacción con otro estudiante, evitando de esta



forma posibles maneras más constructivas de socializar conocimientos y experiencias en clase (Temple, 2001; Christie, 2002).

Como se expresó anteriormente, el patrón discursivo IRE es altamente frecuente en los cursos de segundas lenguas o lenguas extranjeras (Hernández, 2021). De acuerdo con el autor, esta situación ocurre ya que el docente de idiomas tiende a; emplear más tiempo en sus explicaciones, controlar la participación de sus alumnos por medio de preguntas que solo él plantea, y formular temas de conversación sin tener en cuenta opiniones ajenas. Tanto Lloyd et al. (2016) como Kline et al. (2013) recomiendan fervientemente estrategias de interacción en clase más democráticas, participativas y horizontales, de igual modo, los autores advierten acerca de los efectos negativos causados por secuencias de elicitación como el IRE, el cual evita que los estudiantes tengan voz y voto en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, dejen atrás un rol pasivo, se conviertan en pensadores críticos y usuarios autónomos del discurso, etc.

Por lo tanto, para sentar las bases de una comunidad discursiva es necesario adoptar ciertas características metodológicas, algunas de estas pueden considerarse más generales, mientras que otras son bastante precisas y requieren acciones puntuales. En ese orden de ideas, dentro de las estrategias metodológicas que pudiesen considerarse generales, se pueden mencionar algunas aportadas por (Lloyd et al., 2016); a) las diferentes ideas y sugerencias de los aprendices deben ser apreciadas y tenidas en cuenta y, en lo posible, ser incorporadas en actividades posteriores, b) establecer una cultura de dialogo, tolerancia y confianza en donde cada punto de vista sea respetado, c) tanto la autonomía del estudiante como el pensamiento crítico deben ser fomentados constantemente, d) apremiar el trabajo en equipo sobre el individual, e) permitir que los estudiantes empleen más tiempo para el debate y la discusión sin que ellos se sientan bajo supervisión del docente, f) inculcar un sentido de pertenencia hacia la comunidad y valorando los procesos de aprendizaje realizados en ella, g) el dialogo, la negociación, la formulación de preguntas, el intercambio de opiniones deben ser prioridad en clase.

Varias de estas recomendaciones metodológicas proporcionadas por (Lloyd et al., 2016), se pueden evidenciar en estudios desarrollados en cursos de inglés como lengua extranjera y segunda lengua en los cuales fue necesario promover un cambio de paradigma en la forma como el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta se estaba llevando a cabo (Duque, 2014; O'Connor, 2016; Khalili, 2020).



Con respecto a Duque (2014), esta autora propuso como principal objetivo el de desarrollar habilidades en sus estudiantes de secundaria que les permitiesen afrontar los desafíos de la globalización y sus exigencias laborales desde la clase de inglés como lengua extranjera. Por esta razón, la autora planteó diversas modificaciones en su praxis diaria que llevaron al establecimiento de diversas prácticas pedagógicas en torno a la constitución de una ciudadanía global de sus aprendices. Para fomentar esta ciudadanía global desde su clase de inglés, Duque tomó la decisión que su clase de inglés se convirtiera en un lugar de libre expresión, democracia, en el cual cada aprendiz fuese tratado por igual y en donde se pudiese abordar temas interesantes y de interés común, tales como cultura, avances tecnológicos, realidades locales, entre otros, con el objetivo de incitar a los estudiantes a pensar críticamente mientras estos compartían y argumentaban ideas. Según la misma autora, se fue formando progresivamente un ambiente de tolerancia y escucha al igual que una evidente mejora en el dominio discursivo del idioma inglés (Duque, 2014).

En segundo lugar, se encuentra Khalili (2020) quien desarrolló su investigación con estudiantes de tercer año de la universidad de Adrar, Argelia, pertenecientes al departamento de inglés. El principal objetivo de su investigación consistía en fortalecer la competencia comunicativa, haciendo especial hincapié en la práctica de la competencia discursiva ya que esta incluye el uso de estrategias sociolingüísticas necesarias para expresar mensajes significativos en contextos del mundo real. Ergo, conforme al autor, la competencia discursiva se logra solo a través de continuos ejercicios de interacción entre los distintos miembros de la comunidad, lo que da lugar al diálogo permanente, exposición a diversos puntos de vista, intercambio de significado, múltiples oportunidades para la escucha activa y edificación progresiva de discurso a pesar de los posibles fallos de comunicación, los cuales se vieron igualmente reducidos conforme la investigación avanzaba. Finalmente, Khalili (2020) es suficientemente explícito como para dar sus propias sugerencias pedagógicas; a) reducción del tiempo de habla del docente, b) cambio de percepción hacia el concepto del error, este debe verse como algo positivo, c) la libre expresión debe ser promovida desde el principio, d) brindar a los estudiantes suficientes espacios y tiempo para la interacción, lo que propicia su autonomía.

Complementariamente, O'Connor (2016) quien al igual que Khalili (2020) se enfoca en auspiciar prácticas discursivas en sus clases. De hecho, O'Connor considera que el discurso tiene reservado un



lugar privilegiado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso, es más importante que la misma comunicación ya que, conforme al autor, la comunicación está relacionada solamente con la transmisión de información. No obstante, el discurso abarca otros elementos más significativos para el crecimiento cognitivo y el aprendizaje, por ejemplo, intercambio de ideas, argumentación de puntos de vista, etc. Basándose en esta percepción, O'Connor, con ayuda de tecnologías para la comunicación, propuso prácticas discursivas significativas que llevaron a un proceso meta-cognitivo en los estudiantes puesto que ellos reflexionaban y analizaban los aportes de sus compañeros, lo cual les ayudó a pensar críticamente. Además, los estudiantes reportaron más compromiso hacia sus procesos de aprendizaje y sentirse más motivados ya que aprendieron a trabajar colaborativamente mientras que eran testigos de un cambio de rol, tanto del profesor como de ellos mismos dentro del aula. El autor hace dos sugerencias finales a los docentes interesados en fomentar comunidades discursivas; a) fijar un lenguaje en común con los miembros de la comunidad para así lograr un mayor entendimiento, y b) incluir y valorar todas las opiniones hechas por los participantes (O'Connor, 2016).

Vale la pena resaltar como las mismas características pedagógicas mencionadas por Lloyd et al. (2016) en relación a los cursos que auspician prácticas discursivas en comunidad aparezcan una y otra vez en los estudios realizados por (Duque, 2014; O'Connor, 2016; Khalili, 2020), a pesar del hecho que estas investigaciones se hayan realizado en contextos distintos, hayan planteado propuestas de ejecución disimilares y ciertamente hayan sido aplicadas a poblaciones con rasgos claramente diferentes.

Ahora bien, en cuanto a las recomendaciones metodológicas más precisas dirigidas a los docentes interesados en consolidar comunidades discursivas, estas podrían dividirse en tres tipos; a) lenguaje del profesor, b) trabajo en grupos pequeños, c) planteamientos y estrategias particulares.

Referente al primer grupo de características pedagógicas que una comunidad discursiva debería poseer, Lloyd et al. (2016) y Murphy et al. (2018) concuerdan que los docentes, sin importar su área de saber, deben adoptar un lenguaje que impulse más el intercambio de ideas, el pensamiento crítico y la interacción entre estudiantes. Este lenguaje se hace viable en el salón de clase por medio de elementos discursivos comunes como directrices o preguntas que suelen tener un impacto profundo en la percepción del estudiante. Por un lado, Lloyd et al. (2016) propone algunas de estas directrices y preguntas; “Think (about the topic or question)- Pair (with your neighbor to discuss)- Share (as a whole



class)” [Piensa (sobre el tema o pregunta)-emparéjate (con su compañero para discutir)- Comparte (con toda la clase)], “Turn and talk to your neighbor about...” [dense la vuelta y hablen con el compañero acerca de...], ¿“How could you add on to what ____ said?” [¿Qué podrías añadir a lo que ____ dijo?], “What are your thoughts about...?” [¿Cuál es su opinión acerca de...?], “Find someone in the room who agrees/disagrees with you about...” [Encuentra alguien en el salón que esté de acuerdo o en desacuerdo contigo acerca de...], “How could we change the conversation by sharing a different view about...?” [¿Cómo podríamos cambiar la conversación compartiendo una visión diferente sobre...?] (Lloyd et al., 2016, p. 293).

Por otra parte, Murphy et al. (2018) formula un repertorio de preguntas que llaman a la interacción significativa entre los miembros de una comunidad, estas preguntas pueden ser iniciadas tanto por docentes como por aprendices, entre las cuales se encuentran; a) preguntas auténticas, cuyas respuestas son desconocidas y generan gran interés, b) preguntas “uptake”, las cuales se refieren a algo que haya dicho alguien previamente, c) preguntas de alto nivel de pensamiento, estas preguntas proponen niveles de análisis significativo, d) preguntas de especulación, las cuales llevan a la expresar soluciones alternas, e) preguntas afectivas, cuyo propósito es el de indagar acerca de los sentimiento y/o experiencias personales de los estudiantes con respecto a un tema o situación específica, f) preguntas de conocimiento compartido, la cual esclarece conocimiento que aparentemente es conocido entre los participantes de una discusión (Murphy et al., 2018).

Es posible que todo este conjunto de directrices y preguntas que favorecen la producción de discurso y la reflexión no sea nuevo para la gran mayoría de docentes, no obstante, podría haber varias razones que explicarían el por qué son poco utilizadas, motivos entre los cuales se encuentran; a) los profesores consideran que su materia a cargo no se presta para la interacción y demás procesos relacionados al pensamiento crítico, b) los docentes sienten que podrían perder el control de la clase, c) los educadores subestiman a sus estudiantes y los creen poco capaces de realizar procesos de análisis, reflexión y trabajo en equipo serios, y d) los profesores consideran que poner en práctica estas estrategias requiere de una cantidad significativa de tiempo del cual no disponen. Es realmente relevante que los profesores adopten este repertorio discursivo pues su inclusión mejorará la calidad de las interacciones en el aula de clase, dejando atrás los típicos aportes orales, la solicitud de un ejemplo relacionado a la temática tratada,



aclaración de dudas, o la repetición o el parafraseo de lo que alguien acaba de decir sin adjuntar algún punto de vista o argumento.

Respecto al segundo tipo características pedagógicas puntuales dentro de una comunidad discursiva, trabajo en grupos pequeños, esta estrategia metodológica podría ciertamente emplearse como una solución a uno de los principales problemas que comúnmente se encuentran en las distintas instituciones educativas y que restringe significativamente la interacción, la comunicación y la socialización de saberes: el gran número de estudiantes por clase. Debido a esta numerosa cantidad de aprendices por grupo, muchos estudiantes se frustran de su proceso de aprendizaje debido a que el tiempo de participación es limitado, y en muchas ocasiones, la interacción se centra en un solo alumno a la vez, dando paso a que aquellos aprendices que participan poco adopten un rol pasivo, se sientan excluidos, convirtiéndose de esta manera en meros receptores de información, rasgos que son totalmente opuestos a lo que una comunidad discursiva propone. Por lo tanto, autores como Lloyd et al. (2016), Cortés y Sánchez (2018) y Murphy et al. (2018) abogan contundentemente por el trabajo colaborativo realizado desde pequeños grupos en un salón de clase puesto que, esta forma de trabajo facilita el nivel de compromiso e inmersión de los estudiantes en una actividad o proyecto mientras ellos interactúan, comparten gustos y puntos de vista, construyen unas mejores relaciones interpersonales y aprenden el uno del otro.

Un claro ejemplo de la aceptación por parte de los estudiantes y la consecución de resultados positivos en una clase de inglés como lengua extranjera debido a la aplicación de una metodología fundamentada en la interacción y la formación de discurso en grupos pequeños puede verse reflejado en el estudio realizado por los ya mencionados (Cortés y Sánchez, 2018). Estos autores propusieron su propia estrategia denominada “Think-Group-Share”, la cual consistía en que los estudiantes debían trabajar siempre en grupos consolidados de cuatro miembros, debatiendo, tomando decisiones, reflexionando, argumentando posibles soluciones, etc. en torno a ciertas preguntas sobre una temática en particular. Una vez los miembros de cada grupo pequeño llegaba a un consenso, se debía socializar e intercambiar los puntos de vista no solo con otros grupos, sino también con la clase entera, mientras se aportaba y recibía retroalimentación constante de los demás compañeros de clase. Conforme a lo expresado por los autores, gracias a esta estrategia pedagógica los aprendices fueron capaces de fortalecer y evidenciar



múltiples beneficios y habilidades y tales como; a) su competencia comunicativa, b) su participación permanente en clase de inglés, c) su nivel de confianza y seguridad a la hora de expresar discurso en lengua meta, d) su nivel de autonomía, e) su manejo de la competencia lingüística, por ejemplo, pronunciación, fluidez, etc., f) su pensamiento crítico, entre otras (Cortés y Sánchez, 2018).

Naturalmente, el hecho de trabajar con grupos pequeños requiere de planteamientos claros por parte del profesor para así poder poner al alcance de los estudiantes unas prácticas discursivas auténticas, por ejemplo, la ya descrita estrategia pedagógica “Think-Group-Share”. No obstante, existen muchas otras estrategias de tipo organizacional que pueden definitivamente ayudar a los docentes a alcanzar la construcción de discurso, la comunicación bidireccional y una interconectividad entre todos los miembros de una comunidad desde el mismo concepto de trabajo en grupos pequeños. Este es el caso de Lloyd et al. (2016) quien a diferencia de Cortés y Sánchez (2018) hace énfasis en estrategias cuyo motor son las distintas formas en que se pueden organizar los grupos pequeños para que la producción de discurso sea más estimulante. Específicamente, Lloyd et al. define tres estrategias de esta clase para promover el discurso en una comunidad, las cuales son: círculo interior-círculo exterior, cabezas numeradas juntas y redes de discusión. En pocas palabras, la estrategia discursiva círculo interior-círculo exterior busca la formación de dos círculos de estudiantes, uno interno y el otro externo, mientras que el círculo interno permanece estático, los estudiantes pertenecientes al círculo externo van cambiando de lugar contrario a las agujas del reloj, para que, de esta forma, cada cierto lapso de tiempo, dos estudiantes se sitúen cara a cara y discutan. En segundo lugar, la estrategia discursiva cabezas numeradas juntas conlleva a que los miembros de una comunidad deben trabajar en grupos conformados por cuatro estudiantes para debatir y buscar una posible solución a una situación dada. El docente a cargo debe enumerar los miembros de cada grupo pequeño de uno a cuatro, después del tiempo de socialización, se llama al azar un representante de cada grupo para compartir su respuesta grupal consensuada con el resto de la clase. Por último, la estrategia discursiva llamada redes de discusión consiste en registrar de forma escrita las respuestas o puntos de vista dados por los estudiantes, agrupándolos en un organizador de gráfico para así hacer más fácil la evaluación, el pensamiento crítico y la retroalimentación entre los estudiantes (Lloyd et al., 2016).



Finalmente, las cualidades pedagógicas de una comunidad discursiva podrían también comprender ciertos planteamientos particulares dirigidos a los docentes con el fin de manejar de manera más eficiente el flujo y la misma producción de discurso. En este orden de ideas, Murphy et al. (2018) plantean el termino movimientos discursivos del profesor como pieza clave para lograr una de las características insignia de toda comunidad discursiva, mencionada por autores como (Lloyd et al., 2016; Swales, 2016), y la cual hace referencia a las estructuras jerárquicas que van en oposición al aprendizaje horizontal. Es decir, si bien el docente es, por defecto, visto como el experto dentro de la comunidad, esto no quiere decir que el profesor sea una figura de autoridad que controla todos los componentes dentro del proceso de aprendizaje, por ejemplo, aprobación o desaprobación de ideas, retroalimentación, el flujo de la participación, decisiones referentes al devenir de la clase, entre muchos otros. Por ende, a lo que Murphy et al. (2018) se refieren realmente con el termino movimientos discursivos del profesor son todas las posibles maniobras que los docentes pueden aplicar para ir cediendo gradualmente el dominio y la construcción del discurso de clase a los estudiantes, haciendo posible así no solamente que los maestros puedan salir de esa zona de confort a la cual están acostumbrados, sino también que los alumnos se sientan cada vez más cómodos con el concepto de comunidad discursiva y desarrollen su autonomía de forma progresiva.

En este orden de ideas, de acuerdo con Murphy et al. (2018), es normal que, al principio de un proceso basado en la producción de discurso, los estudiantes sientan que esta metodología es notoriamente diferente, de modo que, el docente a cargo deba hacer un gran número de movimientos discursivos, tales como, explicaciones detalladas, repetición de estas mismas indicaciones debido a potenciales malentendidos, seguimiento cercano a cada grupo de estudiantes, modelos precisos de cómo responder, hacer preguntas o hacer un comentario, palabras de motivación y felicitación por el trabajo hecho, etc. No obstante, los estudiantes se irán progresivamente adaptando a la forma de trabajo que estas prácticas discursivas requieren, por consiguiente, los movimientos discursivos del profesor también se irán reduciendo, viéndose esto reflejado en una clase con cada vez una mayor independencia y democracia, responsabilidad y compromiso, y unos estudiantes apoderándose de su propio proceso de aprendizaje de manera activa. Lo anterior no quiere decir que llegado a este punto el profesor se va a convertir en un simple observador, todo lo contrario, el docente deberá aprovechar sus reducidos movimientos



discursivos para ser más directo, proponer mejores oportunidades de intercambio de significado, proveer mejor calidad de retroalimentación, en otras palabras, tomar el rol de un verdadero monitor y/o facilitador (Murphy et al., 2018).

Por otra parte, Kline et al. (2013) también contribuyen con ciertos planteamientos específicos para mejorar el flujo de discurso en el aula de clase, pero, a diferencia de Murphy et al. (2018), Kline et al. van más allá de las acciones que puede hacer el docente e involucra igualmente a los estudiantes. Es así como los autores sugieren cinco recomendaciones especialmente convenientes para fomentar el discurso entre aprendices.

La primera de estas cinco recomendaciones consiste en que los profesores deben asegurar ambientes de aprendizaje en los cuales se incluya conciencia del lenguaje y se creen mecanismos de análisis, lo cual implica que los aprendices tengan la oportunidad de experimentar el análisis del discurso en el salón de clase mediante la exploración de muestras auténticas de la lengua meta con el objetivo de comprender el uso contextualizado de componentes lingüísticos y pragmáticos del idioma. A la vez, esta aproximación sirve para que los estudiantes expresen ideas y/o retroalimentación de formas variadas a sus compañeros, fortaleciendo un uso del lenguaje más auténtico. La segunda sugerencia hace referencia a que los docentes deben monitorear la forma como sus estudiantes interactúan entre sí, de esta forma, es posible mejorar el repertorio lingüístico y/o discursivo de los aprendices. Es decir, solo analizando la manera en la cual los aprendices se comunican entre ellos, los profesores podrán, por ejemplo, dar correcciones detalladas, como: cuales patrones discursivos se están sobreexplotando y por qué otros podrían ser reemplazados, cuando se debería utilizar un registro de lengua más formal o informal, etc. (Kline et al., 2013).

En tercer lugar, los autores recomiendan que los educadores deben brindar tiempo suficiente para que los estudiantes realicen un monitoreo cuidadoso del discurso de sus compañeros y revisen como los comentarios dichos por ellos se están construyendo. Esta recomendación implica dos acciones extra por parte del profesor; a) proveer a los estudiantes con las instrucciones y las herramientas necesarias para poder hacer dicha revisión de discurso, y b) instruir a los estudiantes acerca del hecho de reflexionar sobre la retroalimentación hecha por terceros y así valorar distintos puntos de vista desde una perspectiva más crítica. En cuanto a la cuarta recomendación, los autores afirman que es necesario



que los docentes diseñen actividades y tareas así formas de evaluar que lleven a respuestas formativas. En este sentido, las distintas actividades y tareas que promueven prácticas discursivas no pueden estar restringidas a una única solución, por el contrario, estas deben estar abiertas a diferentes ángulos y aceptar múltiples caminos para ser completadas, así mismo, la valoración de una práctica discursiva no debe estar limitada a la evaluación sumativa sino a la formativa ya que, de esta forma, se puede tener en cuenta múltiples componentes que juegan un papel importante en el proceso de aprendizaje, los cuales muchos de ellos no son tenidos en consideración en la evaluación sumativa, por ejemplo, la creatividad o el trabajo en equipo. Por último, en quinto lugar, los autores concluyen que los docentes deben proveer más oportunidades reales para que los aprendices se adueñen del proceso de evaluar y brindar retroalimentación a sus compañeros. En este orden de ideas, los autores sugieren que los estudiantes deben tener incluso tener participación en el diseño de algunos de los criterios de evaluación, por ejemplo, cuando se emplea una herramienta como la rúbrica (Kline et al., 2013).

CONCLUSIONES

Gracias a los diferentes autores citados en esta exploración teórica, tales como (Bizzell, 1992; Olshtain y Celce-Murcia, 2001; Martos y Fernández-Figares, 2013; Swales, 2016; Chacón-Chacón y Chapetón, 2018), fue posible afianzar una definición de lo que es una comunidad discursiva. En este sentido, una comunidad discursiva podría definirse como un grupo de personas las cuales pueden poseer rasgos más o menos heterogéneos como edad, lengua materna, estatus social, o religión, no obstante, comparten principalmente ciertos atributos distintivos tales como; a) la afiliación académica o laboral a un establecimiento en específico, lo cual le brinda a los miembros unos objetivos, intereses, espacios y patrones de comportamiento en común, b) la apropiación de un lenguaje peculiar, el cual no suele ser comprendido por personas externas a la comunidad, y c) el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por un enfoque socio-constructivista, el cual promueve la construcción de conocimiento por medio de prácticas de uso del lenguaje en interacciones sociales y otras prácticas discursivas.

Basándose en la definición anterior, es necesario que los docentes de lenguas extranjeras y segundas lenguas comprendan que el concepto de comunidad discursiva compagina plenamente con el entorno propio del aula de idiomas. También, es sumamente relevante que los docentes de idiomas se apropien



de la noción de discurso ya que su análisis y producción no están reservados únicamente para lingüistas, por el contrario, los profesores de idiomas deben sentirse seguros que sus aprendices igualmente pueden realizar prácticas discursivas auténticas sin importar que estas se lleven a cabo en una lengua meta y que en ocasiones ocurran fallos de comunicación de diversos tipos. Por ende, la producción de discurso en una comunidad discursiva se hace posible más bien al hecho que factores clave tomen lugar en el aula, tales como, una interacción permanente entre estudiantes, un foco principal en las propiedades pragmáticas del idioma, procesos de retroalimentación, entre otros.

Otra conclusión que vale la pena resaltar, y posiblemente aclarar, radica en que el concepto de comunidad discursiva está relacionado a un paradigma en particular, una alternativa a como el profesor debería ejercer su praxis profesional y como este se relaciona con sus alumnos con el objetivo de potenciar su proceso de aprendizaje desde la interacción y construcción grupal de conocimientos. Por lo tanto, lo anteriormente formulado da a entender que la noción de comunidad discursiva no puede tomarse como un método o enfoque metodológico para la enseñanza y el aprendizaje, ya sea de idiomas o de cualquier campo del saber. Ergo, dependiendo de las necesidades e intereses particulares de cada población de estudiantes, los profesores pueden combinar distintas metodologías de enseñanza dentro de una comunidad discursiva. En este orden de ideas, un docente de idiomas podría formar comunidades discursivas en sus cursos de primaria del colegio bilingüe en donde labora fundamentándose en el enfoque de enseñanza AICLE, abreviación para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Finalmente, se puede concluir que una comunidad discursiva puede en efecto tener una amplia gama de características pedagógicas, las cuales abarcan estrategias referentes a manejo del discurso del docente y de los estudiantes, estrategias metodológicas y de organización de un curso, entre muchas otras. De modo que, es recomendable que los docentes interesados en edificar comunidades discursivas no intenten aplicar todas estas características a la vez, más bien, este proceso puede llevarse de forma progresiva mientras se observa y reflexiona sobre el/los efecto(s) que tienen en los estudiantes. De la misma manera, es bastante probable que una comunidad discursiva no comprenda todas las características pedagógicas mencionadas en esta exploración teórica, incluso, podría poseer otras



distintas, lo cual da a entender que la comprensión de lo que una comunidad discursiva abarca aún está lejos de ser completada.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bizzell, P. (1992). *Academic discourse and critical consciousness*. University of Pittsburgh Press.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2014). Teaching language through discourse. En M. Celce-Murcia, D.M. Brinton y M.A. Snow (eds.), *Teaching English as a second or foreign language (4rd edition)* (pp. 424-437). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Chacón-Chacón, A. y Chapetón, C. (2018). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad. *Signo y Pensamiento*, 37 (73). DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp37-73.tcda>
- Christie, F. (2002). Classroom discourse analysis. A functional perspective. Continuum
- Cook, G. (1989). *Discourse*. Oxford University Press.
- Cortés, M. y Sánchez, S. (2018). *Enhancing the Speaking Performance and Interaction of AI Learners through Cooperative Learning* [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/33094>
- Duque, S. (2014). *Formación para la ciudadanía global en la enseñanza del inglés como Lengua Extranjera en la educación media: Estudio de caso en la institución educativa INEM José Félix De Restrepo de Medellín, 2012-2013* [Tesis de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/2254>
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Blackwell.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English language education*. Routledge.
- Hernández, J. (2021). *Discourse and Identity: Features of Language Classroom Interaction*. Cuadernos de Lingüística Hispánica
- Khalili, K. (2020). *The Role of Classroom Interaction in Enhancing EFL Learners' Communicative Competence* [Tesis de Maestría, Ahmed Draia University – Adrar].
- Kline, S., Letofsky, K. y Woodard, R. (2013). *Democratizing Classroom Discourse: the*



- challenge for online writing environments. *E-Learning and Digital Media*, 10 (4), 378-394.
<https://dx.doi.org/10.2304/elea.2013.10.4.378>
- Lloyd, M., Kolodziej, N. y Brashears, K. (2016). Classroom Discourse: An Essential Component in Building a Classroom Community. *School Community Journal*, Vol. 26, No. 2.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1124019>
- Martos, E. y Fernández-Fígares, M. (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. Santillana.
- Murphy, P., Greene, J., Firetto, C., Hendrick, B., Li, M., Montalbano, C. y Wei, L. (2018). Quality Talk: Developing Students' Discourse to Promote High-level Comprehension. *American Educational Research Journal*, 55 (5), 1113–1160.
DOI: 10.3102/0002831218771303
- O'Connor, A. (2016). *Supporting Discourse using Technology-Mediated Communication: A Model for Enhancing Practice in Second Level Education* [Tesis de Doctorado, University of Limerick].
[https://doi.org/10.4000/asp.4774](https://researchrepository.ul.ie/articles/thesis/Supporting_discourse_using_technologymediated_communication_a_model_for_enhancing_practice_in_second_level_education/19819363Olshtain, E., & Celce-Murcia, M. (2001). Discourse analysis and language teaching. En D. Schiffrin, D. Tannen, y H. E. Hamilton, <i>The handbook of discourse analysis</i> (pp. 707-724). Malden, MA: Blackwell.</p><p>Swales, J. (1990). <i>Genre Analysis: English in Academic and Research Settings</i>. Cambridge University Press.</p><p>Swales, J. (2016). Reflections on the concept of discourse community. <i>ASp [Online]</i>, 69. <a href=)
- Temple, C. (2001). Discourse in Educational Settings. En D. Schiffrin, D. Tannen y H. Hamilton (Eds), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 503-518). Blackwell Publishers.
- Thornbury, S. (2005). *Beyond the sentence, introducing discourse analysis*. MacMillan.

