

**ESTUDIANTES DE FRANCÉS DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS
CONSTRUYENDO CONOCIMIENTO Y DESARROLLANDO AGENCIAMIENTO EN
UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA**

Autoras:

NATALIA BENÍTEZ SÁENZ

LAURA LORENA CARMONA CASTRO

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en lenguas modernas

Asesor:

EDGAR AGUIRRE

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

PREGRADO DE LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTÁ- COLOMBIA

2018

AGRADECIMIENTOS

A la Pontificia Universidad Javeriana, por ser la institución que nos formó como
profesionales.

Al docente Edgar Aguirre, nuestro asesor, por sus consejos y orientación.

A los estudiantes que participaron en el proceso de investigación.

A todos los maestros que hicieron parte de este proceso, por sus enseñanzas.

RESUMEN

El aprendizaje de segundas lenguas, desde una perspectiva sociocultural, es considerado como un fenómeno social que se ubica en las experiencias de participación en contextos situados. En Colombia, en la Licenciatura en Lenguas Modernas (LLMM) de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), existe evidencia de que la inversión de los estudiantes en oportunidades de aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE) fuera del aula de clase es muy limitada. Por esta razón, es fundamental investigar qué sucede dentro una comunidad de práctica (CP) conformada por estos estudiantes en términos de inversión, agenciamiento, construcción conjunta de conocimientos y el posible acceso que pueden tener al aprendizaje de esta lengua.

Este ejercicio investigativo, de corte cualitativo con un enfoque descriptivo, gira en torno a dos objetivos principales: caracterizar detalladamente los conocimientos colectivos orientados al aprendizaje del francés que llegaron a construirse en una CP y describir la manera en que este proceso tuvo lugar. Teniendo en cuenta estos propósitos, el fundamento teórico de esta investigación se basa en las teorías sociales para el aprendizaje de una L2 y las comunidades de práctica.

Los resultados muestran que las construcciones colectivas que surgieron en la CP giraron alrededor de un objetivo común: practicar la producción oral en francés. Dentro de estas construcciones se encuentran las iniciativas didácticas, como juegos y conversatorios para poner en práctica esta habilidad, así como algunas estrategias de aprendizaje del francés tales como las discusiones y el uso de herramientas en línea, para resolver inquietudes sobre diversos aspectos de la lengua.

Adicionalmente, se evidenció cómo estas construcciones fueron mediadas por factores como las experiencias previas de aprendizaje de los participantes, sus posicionamientos como aprendices de francés, sus niveles de participación en la CP y sus afiliaciones a ciertas comunidades imaginadas. Finalmente, se logró demostrar que a partir de este proceso de participación, los estudiantes generaron agenciamiento (Duff, 2012) en otros contextos de aprendizaje del francés.

Palabras Clave: aprendizaje de FLE, participación, comunidades de práctica, construcción de conocimientos

RÉSUMÉ

L'apprentissage d'une langue seconde, dans une perspective socioculturelle, est considéré comme un phénomène social observable à travers des expériences de participation en contextes situés. En Colombie, dans la Licence en Langues Modernes (LLMM) à l'Université Javeriana, l'investissement des étudiants en français comme langue étrangère (FLE) en dehors de la salle de cours est limité dans la recherche des opportunités d'apprentissage, c'est une évidence. Voilà pourquoi, il est indispensable d'étudier ce qui se passe à l'intérieur d'une communauté de pratique (CP) composée par ces étudiants, en matière d'investissement, d'agentivité, de construction conjointe de connaissances et du possible accès qu'ils peuvent avoir à l'apprentissage du français.

Cette recherche à caractère qualitatif a aussi une approche descriptive. Elle vise deux objectifs principaux: caractériser de manière détaillée les connaissances collectives, concernant l'apprentissage du français, qui ont été construites dans une CP et décrire la manière dans laquelle ce processus a eu lieu. Compte tenu de ces buts, les fondements théoriques de cette

recherche sont les théories sociales de l'apprentissage d'une langue seconde et les communautés de pratique.

Les résultats montrent que les constructions collectives qui ont surgi dans la CP étaient liées à un objectif commun: pratiquer la production orale en français. Parmi ces constructions, se trouvent les initiatives didactiques, comme des jeux et des conversations pour mettre en œuvre cette habilité, ainsi que quelques stratégies pour l'apprentissage du français, comme les discussions groupales et l'utilisation des outils en ligne pour résoudre leurs doutes en relation avec la langue.

Par ailleurs, les résultats indiquent la manière dans laquelle ces constructions ont été influencées par des facteurs comme les expériences d'apprentissage précédentes des étudiants, leurs positionnements en tant qu'apprenants de français, leurs niveaux de participation dans la CP et leurs affiliations à certaines communautés imaginées. Finalement, il a été démontré que grâce à ce processus de participation, les étudiants ont développé l'agentivité (Duff, 2012) dans d'autres contextes d'apprentissage du français.

Mots clés: apprentissage du FLE, participation, communautés de pratique, construction de connaissances.

ABSTRACT

Second language learning from a sociocultural perspective, is considered a social phenomenon that is located in the experiences of participation in situated contexts. In the B.A. in Modern Languages at the Pontifical Xaverian University, in Colombia, there is evidence that students' investment in learning opportunities of French as a foreign language (FFL) outside of the classroom is very limited. Because of that limitation, it is important to research what occurs

within a community of practice (CoP) built up by French students, in terms of investment, agency, joint construction of knowledge and the access they may have to the learning of this language.

This qualitative research has a descriptive approach and focuses on two main objectives: to characterize in detail the reciprocal knowledge related to the learning of French that students were able to construct in a CoP and to describe the means in which this process took place. Taking into consideration these objectives, the study relies on two theoretical pillars: Social theories of second language learning and communities of practice.

The results showed that the collective constructions that emerged in the CoP, revolved around a common goal: the practice of speaking French. Within these constructions, it was possible to identify didactic initiatives, like games and dialogues to practice this skill, as well as, French language learning strategies, such as discussions and the use of online tools to solve concerns regarding aspects of the language.

Furthermore, it was perceived that these constructions were mediated by various factors including: the participants' previous learning experiences, their positioning as French learners, their levels of participation in the CoP, and their affiliation to certain imagined communities. Finally, it was possible to demonstrate that through this participation process, the students were able to build a sense of agency (Duff, 2012) in other French language learning contexts.

Key words: FFL learning, participation, communities of practice, knowledge construction

TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	13
2	HECHOS PROBLEMÁTICOS	15
3	OBJETIVOS	22
4	JUSTIFICACIÓN	23
5	ESTADO DEL ARTE.....	26
5.1	Desarrollo de CPs	26
5.2	Colaboración entre los integrantes en CPs	29
5.3	Contribuciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras en CPs.....	32
6	MARCO TEÓRICO.....	35
6.1	Teorías sociales del aprendizaje de una L2	36
6.1.1	Teoría sociocultural del aprendizaje.	36
6.1.2	Aprendizaje como participación.....	38
6.1.3	Conocimiento y aprendizaje desde una perspectiva constructivista.	42
6.2	Comunidades de práctica.....	43
6.2.1	Características y funcionamiento de una comunidad de práctica.	44
6.2.2	Desarrollo de la práctica en una comunidad.	47
6.2.3	Las comunidades y el aprendizaje.....	49
6.2.4	Desarrollo de identidades en la comunidad.....	51

6.3	Visiones de aprendizaje, aprendiz y lengua.....	56
6.3.1	Visión de aprendizaje.....	56
6.3.2	Visión de aprendiz.....	57
6.3.3	Visión de lengua.....	58
7	MARCO METODOLÓGICO.....	60
7.1	Tipo y enfoque de investigación.....	60
7.2	Contexto.....	62
7.3	Participantes.....	64
7.4	Instrumentos para la recolección de información.....	66
7.4.1	Grabaciones de audio	66
7.4.2	Entrevistas semiestructuradas	67
7.4.3	Protocolos orales	68
7.5	Rol de las investigadoras	69
7.6	Desarrollo de las sesiones de la comunidad	70
8	ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	74
8.1	Procedimiento del análisis	74
8.2	Resultados.....	76
8.2.1	Factores relacionales para la construcción de conocimientos.....	79
8.2.2	Conocimientos co-construidos	96

9	CONCLUSIONES	111
9.1	Limitaciones	114
9.2	Recomendaciones	116
10	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
11	ANEXOS.....	125
11.1	Anexo 1: Formatos.....	125
11.1.1	Encuesta análisis de necesidades para docentes (encuesta1).....	125
11.1.2	Encuesta del análisis de necesidades para estudiantes (encuesta2).....	127
11.1.3	Carta de consentimiento aprobación para participantes CP	129
11.1.4	Entrevista semiestructurada 1	130
11.1.5	Entrevista semiestructurada 2.....	131
11.2	Anexo 2: Encuestas 1 y 2.....	132
11.3	Anexo 3: Cartas de consentimiento aprobación para participantes CP	132
11.4	Anexo 4: Transcripciones	132
11.4.1	Sesiones de encuentro.....	132
11.4.2	Protocolos orales.....	132
11.4.3	Entrevistas	132
11.5	Anexo 5: Representaciones gráficas	132
11.5.1	Representación gráfica 1	132

11.5.2	Representación gráfica 2	132
--------	--------------------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Descripción de las sesiones de encuentro de la CP.....	70
Figura 1 Códigos obtenidos a partir de los datos recolectados	76
Figura 2 Distribución de los códigos, subcategorías y categorías de análisis	78

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

CoP: Community of Practice

CP: Comunidad de práctica

CPs: Comunidades de práctica

FFL: French as a Foreign Language

FLE: Francés como lengua extranjera

LLMM: Licenciatura en Lenguas Modernas

PUJ: Pontificia Universidad Javeriana

TSC: Teoría sociocultural

ZDP: Zona de desarrollo próximo

1 INTRODUCCIÓN

El estudio sistemático de cómo las personas aprenden una segunda lengua es un área de investigación relativamente nueva, perteneciente a la segunda mitad del siglo XX. Las invenciones tecnológicas, la primera emisión de radio y televisión y más tarde las computadoras y el internet han ampliado la comunicación entre las personas más allá de su primer idioma, creando la necesidad de aprender una segunda lengua (Ellis, 1992).

Desde la perspectiva sociocultural, el aprendizaje es una parte integral en la vida de cada individuo y su significado se forma a través de la participación en prácticas socioculturales (Lave & Wenger, 1991). Aunque existen diferentes conocimientos y habilidades que los aprendices de una segunda lengua deben adquirir (Littlewood, 2004), el aprendizaje de una segunda lengua implica no solo adquirir esas competencias, sino también estar inmersos en contextos sociales. De acuerdo con Mills (2011) interactuar con las personas y los artefactos culturales dentro del entorno es una parte fundamental en el proceso del desarrollo cognitivo de una segunda lengua.

Un número cada vez mayor de especialistas han introducido y relacionado los aspectos socioculturales con la adquisición de una segunda lengua (Atkinson, 2003; P. A. Duff & Talmy, 2011; Lantolf & Thorne, 2007). Según Swain y Deters (2007) ha habido un aumento notable en la investigación y la teoría que prioriza factores socioculturales y contextuales, además de reconocer el individuo y en comunidad en cualquier proceso de aprendizaje. Es por esto que la práctica social es considerada un aspecto integral e inseparable del aprendizaje, dentro de la cual se destacan las comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991).

Las comunidades de práctica (CPs) se desarrollan alrededor de objetivos comunes que son relevantes para los miembros que la componen (Wenger, 1998). Dentro de una CP, los

integrantes comparten y desarrollan tareas de manera conjunta, aprenden de sus interacciones con otros miembros y ganan oportunidades para crecer personal, profesional e intelectualmente; una CP exitosa proporciona beneficios para todos los participantes (Lave & Wenger, 1991).

Teniendo en cuenta esta perspectiva social del aprendizaje, se considera que la exploración de este campo de estudio es pertinente para la formación de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas (LLMM) de la Pontificia Universidad Javeriana. Por esta razón, este trabajo investigativo giró en torno a una CP conformada por estudiantes de francés de la LLMM y se enfocó en cumplir dos propósitos: caracterizar los conocimientos relacionados con el francés como lengua extranjera (FLE) que pueden construirse conjuntamente en este contexto, así como en describir la manera en que dichos conocimientos se construyen. Con el fin de abordar estos objetivos, se desarrolló una investigación de tipo cualitativo con un enfoque descriptivo, mediante un estudio de caso de la CP mencionada.

Un trabajo investigativo de este tipo permite obtener un mayor acercamiento al aprendizaje desde una perspectiva sociocultural, al dar la oportunidad de conocer las interacciones de los participantes de una CP determinada. Al tener acceso a este contexto situado, se logró identificar los sucesos que allí tuvieron lugar y la manera en que los integrantes enfocaron sus esfuerzos en torno a sus propósitos colectivos.

2 HECHOS PROBLEMÁTICOS

La teoría sociocultural es un enfoque del aprendizaje y del desarrollo mental que orienta la ejecución de este trabajo investigativo. De acuerdo con Lantolf y Thorne (2007), esta teoría establece que el mundo social es la fuente de todo aprendizaje y para propiciar los procesos de desarrollo, es fundamental posibilitar la interacción y la participación de los individuos en ambientes sociales y materiales. Desde esta perspectiva, Vygotsky (1978) afirma que el aprendizaje se caracteriza por ser intencional, consciente, significativo y dirigido hacia metas, lo cual indica que no es pasivo o incidental. Por lo tanto, para que éste ocurra, es fundamental que se propicie la participación en actividades culturales organizadas en contextos situados. En este sentido, según Buysse, Sparkman, y Wesley, (2003) el aprendizaje situado es considerado un fenómeno social y cultural, en lugar de una actividad individual y se lleva a cabo por medio de la participación en una comunidad de práctica (CP).

Considerando lo anterior, en cuanto al aprendizaje de segundas lenguas, Norton y Mckinney (2011) explican que, desde una postura social, éste se considera como una actividad relacional que ocurre entre individuos en contextos socioculturales específicos. Así mismo, las autoras hacen énfasis en que los aprendices son considerados como agentes situados histórica y socialmente, lo que genera que el aprendizaje no sea visto únicamente como la adquisición de formas lingüísticas, sino como la participación creciente en una CP. A partir de estos planteamientos, es necesario resaltar la importancia de explorar cómo se genera el aprendizaje a través de la participación y las interacciones que establecen los miembros de las comunidades de aprendices de lenguas en contextos situados más allá del aula de clase.

Siguiendo esta línea de ideas, en cuanto al aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE), es posible establecer que la información existente relacionada con el estudio de los posibles tipos de conocimiento que se construyen conjuntamente en las comunidades de aprendices de FLE y que pueden favorecer el proceso de aprendizaje es significativamente limitada. Una gran parte de las investigaciones realizadas se centra en la didáctica y enseñanza de esta lengua, mas no en el aprendizaje situado que se desarrolla a través de la participación de los individuos en una CP. Teniendo en cuenta estas consideraciones, es relevante desarrollar investigaciones en el marco del FLE que aporten nuevos entendimientos en relación con las prácticas que se desarrollan de manera conjunta en las comunidades de aprendices y el conocimiento que allí puede llegar a co-construirse.

De manera puntual, es posible evidenciar una escasez de investigaciones relacionadas con una perspectiva sociocultural del aprendizaje de FLE en el contexto colombiano. Aunque el francés ha estado presente en este país por más de dos siglos y su trayectoria en el ámbito educativo se ha determinado principalmente por la fluctuación de las relaciones diplomáticas con Francia, a partir de los años cincuenta, el inglés empezó a adquirir mayor importancia (González, 2010). De acuerdo con González (2010) esta situación, así como la eliminación del francés del sistema educativo colombiano, generó que no se desarrollaran investigaciones aplicadas que permitieran profundizar en el campo de la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera.

Teniendo en cuenta el ámbito de las instituciones educativas en Colombia, la PUJ, por medio del programa de LLMM comprende la enseñanza y aprendizaje de FLE. En este pregrado, cada estudiante cuenta con mínimo seis horas de clase de francés a la semana, en las cuales se

abordan diferentes habilidades. No obstante, se evidencia que los estudiantes con frecuencia presentan dificultades en el desarrollo de competencias en su proceso de aprendizaje de la lengua, lo cual puede incidir en que el desempeño académico de algunos de ellos se distancie de las expectativas del programa. Esta situación se refleja, por ejemplo, en los resultados del examen DELF B2 obtenidos por los estudiantes que se graduaron en agosto de 2017. En este grupo de 22 estudiantes, el 63.3 % obtuvo un puntaje menor de 65 sobre 100 puntos, el cual es relativamente bajo, si se tiene en cuenta que el examen se aprueba al obtener una calificación mínima de 50 puntos. Por medio de estos indicadores es posible establecer que con frecuencia, el puntaje promedio que los estudiantes obtienen no se aproxima a las metas esperadas por la licenciatura.

Con el fin de explorar a fondo esta situación en el programa de licenciatura de la PUJ, se realizaron dos encuestas relacionadas con el proceso de aprendizaje de francés de los estudiantes. Se seleccionaron cinco docentes de esta área que han dictado clases en distintos niveles y doce estudiantes pertenecientes a los seis niveles de la lengua ofrecidos por la licenciatura. Primeramente, a través de este instrumento, se identificaron diferentes aspectos que están relacionados con las dificultades que los estudiantes presentan en su proceso de aprendizaje de francés. En algunos casos, se evidencia que los estudiantes parecen no asimilar efectivamente los contenidos de la clase. Los siguientes fragmentos obtenidos de la encuesta realizada a los estudiantes 6 y 7, muestran dicha apreciación.

E6: “Muchas personas se quejan de no entender o de no tener buenos resultados en los exámenes”. (Encuesta 2)

E7: “A algunos estudiantes se les dificulta pasar el DELF B2”. (Encuesta 2)

Así mismo, los cinco profesores encuestados explicaron que la falta de motivación hacia el aprendizaje de la lengua es uno de los factores que hacen que los estudiantes puedan tener dificultades en su proceso de aprendizaje. Lo anterior se evidencia en el siguiente comentario efectuado por el docente 2:

D2: “El problema principal es la motivación, esto hace que todo lo demás sea difícil. Es normal que tengan problemas con la pronunciación, la ortografía, etc., pero como no están motivados no quieren trabajar y muy pocos se esfuerzan”. (Encuesta 1)

En este caso, el docente reconoce que más allá de las dificultades en el desarrollo de competencias y habilidades del francés, existe un factor adicional que dificulta el aprendizaje: la falta de motivación. Este factor se relaciona con las condiciones contextuales que reestructuran la manera en que los aprendices se comprometen con su aprendizaje. Este compromiso, que es considerado social y moldeado por el contexto, se puede entender desde la teoría de la “inversión” propuesta por Norton (2001). Para tener claridad acerca de este concepto, es importante resaltar que la inversión, de acuerdo con Norton y Mckinney (2011), se refiere a la relación de los estudiantes con la lengua meta y su deseo de aprenderla y practicarla. Lo anterior se corrobora en el siguiente comentario realizado por el docente 3:

D3: “Creo que los estudiantes se quedan únicamente con lo que se da en la clase, les hace falta trabajo autónomo para poder memorizar cosas que son necesarias en el aprendizaje de una lengua y asimismo ponerlas en práctica”. (Encuesta 1)

Desde la perspectiva sociocultural que se aborda en esta investigación, se identificó que las apreciaciones del profesor concuerdan con lo mencionado por Lee (2014) quien afirma que la baja participación legítima en actividades del contexto académico y no académico genera que los estudiantes inviertan poco en su aprendizaje.

Al igual que el docente 3, cuatro de los estudiantes encuestados aseguran que no invierten en otras prácticas fuera del aula de clase para estudiar los contenidos o reforzar las habilidades relacionadas con el francés. Algunas de las razones por las cuales no dedican tiempo extra a estas actividades son la falta de tiempo debido a que tienen otras obligaciones y la falta de recursos audiovisuales disponibles en francés. Esta falta de inversión y agenciamiento en las prácticas del salón de clase o fuera de él puede entenderse como una fuente para problematizar el acceso o la restricción al aprendizaje de lenguas que tienen los estudiantes. De acuerdo con Norton (2001), la inversión en una L2 le permite al estudiante adquirir recursos simbólicos y materiales que aumentan su valor en el mundo social; por esta razón, se considera que es fundamental investigar qué sucede en términos de inversión, agenciamiento, construcción conjunta de conocimientos y el posible acceso que se puede tener al aprendizaje de lenguas, cuando los estudiantes de francés conforman una CP más allá del salón de clase

A partir de falta de inversión que existe por parte de los aprendices, tanto los docentes como algunos de los estudiantes encuestados propusieron diferentes espacios alternativos para asistir el proceso de aprendizaje fuera del aula de clase. Por una parte, dentro de las propuestas de los docentes se encuentran los clubes de conversación, cine foros, encuentros literarios y grupos de discusión sobre temas de interés y actualidad. Por otra parte, algunos de los estudiantes proponen que los clubes y grupos de estudio conformados por aprendices de francés podrían ser espacios adicionales adecuados para apoyar dicho proceso. Las recomendaciones realizadas por tres de los estudiantes encuestados se evidencian en los siguientes fragmentos:

E6: “Un club donde se haga una especie de acercamiento a la cultura francófona en general, para escuchar música, leer libros, hablar de historia y cosas relacionadas con el francés”. (Encuesta 2)

E8: “Un taller de conversación grupal pues ayudaría en el aspecto de que no hay presión por la nota”. (Encuesta 2)

E1: “Un semillero o grupo de estudio”. (Encuesta 2)

Por consiguiente, teniendo en cuenta que las CPs son una parte integral de nuestras vidas diarias y usualmente son informales y generalizadas (Wenger, 1998); es posible que en la PUJ existan numerosas comunidades de este tipo que involucren ciertas formas de inversión por parte de los estudiantes en espacios extra aula, con el fin de apoyar sus procesos de aprendizaje de lengua. Por ejemplo, la LLMM ofrece un programa de tutorías entre pares, Language Coeur, creado para ayudar a los aprendices con sus inquietudes respecto al inglés y al francés.

Si bien existen este tipo de alternativas que pueden promover el aprendizaje de los estudiantes, esta investigación busca explorar las posibles construcciones entorno al aprendizaje del FLE que pueden surgir en una CP específica, conformada por cuatro estudiantes de francés, quienes poseen objetivos e intereses comunes frente a esta lengua.

La problemática planteada indica que la limitada inversión de los estudiantes en oportunidades para aprender fuera del aula de clase de francés puede influir en su proceso de aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, se considera que por medio del intercambio de ideas y saberes, y la vivencia de nuevas experiencias, los estudiantes podrían apoyar los procesos de reflexión y construcción frente a su proceso de aprendizaje del francés a través de la participación en una CP.

Los planteamientos previamente presentados nos llevan a proponer el siguiente interrogante de investigación:

¿Qué posibles conocimientos relacionados con el aprendizaje de francés como lengua extranjera construyen cuatro estudiantes de francés de la LLMM de la PUJ conjuntamente a través de su participación en una comunidad de práctica?

3 OBJETIVOS

Objetivos generales:

- Describir la manera en que posiblemente se construyen conocimientos en una comunidad de práctica conformada por estudiantes de francés de la LLMM de la PUJ.
- Caracterizar los posibles conocimientos relacionados con el aprendizaje de francés como lengua extranjera que podrían construirse por medio de la participación de estudiantes de francés de la LLMM de la PUJ en una comunidad de práctica.

Objetivos específicos:

- Identificar los factores que inciden en la construcción de conocimientos relacionados con el francés como lengua extranjera en una comunidad de práctica conformada por estudiantes de francés.
- Identificar los conocimientos relacionados con el francés como lengua extranjera que se co-construyen en una comunidad de práctica conformada por estudiantes de francés.

4 JUSTIFICACIÓN

La situación problemática planteada anteriormente se fundamenta en dos aspectos principales: una escasez de investigaciones que abarquen la co-construcción de conocimientos relacionados con el FLE en contextos situados como las comunidades de práctica y las dificultades que los estudiantes de la LLMM tienen en su proceso de aprendizaje del francés debido a la falta de inversión en oportunidades para aprender fuera del aula de clase. Teniendo en cuenta estas circunstancias, este trabajo investigativo se centra en: caracterizar los conocimientos relacionados con el aprendizaje del francés que se construyen de manera conjunta en una CP conformada por estudiantes, así como en describir la manera en que este proceso tiene lugar. Ésto puede proporcionar un mejor entendimiento acerca de las interacciones y la participación de los estudiantes en CPs y la forma en que se podría dar lugar a nuevos conocimientos y aprendizajes relacionados con el FLE. Estas construcciones, que surgen a partir de la participación conjunta de los integrantes en la comunidad, pueden constituir un primer paso para que ellos se aproximen a solucionar dificultades en su proceso de aprendizaje de esta lengua.

Como se mencionó al inicio, es posible afirmar que a pesar de que existen algunos estudios enfocados en las prácticas que se desarrollan en diferentes CPs, no existe un gran número de investigaciones encaminadas a la indagación de los conocimientos que pueden construirse conjuntamente en relación con el FLE y cómo se lleva a cabo esa construcción. Concretamente, en Colombia, los estudios que involucran el FLE se enfocan principalmente en la didáctica y enseñanza de esta lengua, por lo cual no profundizan en la manera en que el aprendizaje puede emerger por medio de las prácticas e interacciones de los individuos en contextos situados.

Debido a que la información disponible en relación con este tema es limitada, se considera que este estudio podría contribuir a complementar los conocimientos existentes relacionados con esta cuestión.

Esta investigación también puede ser relevante para el contexto en el que se desarrolla, en este caso, la Pontificia Universidad Javeriana. Si bien las investigaciones que se han realizado en la LLMM de esta institución abordan diversos temas relacionados con el aprendizaje y enseñanza de las lenguas, éstos no giran en torno al aprendizaje del FLE en CPs. Por lo tanto, este trabajo investigativo puede proporcionar un entendimiento frente a las CPs y la manera en que los participantes pueden construir conocimientos en relación con aspectos del FLE por medio de sus interacciones en estos grupos de individuos. Asimismo, nuestros hallazgos pueden contribuir a promover el estudio de las CPs y del aprendizaje desde una perspectiva sociocultural.

Se estima que el desarrollo de este trabajo investigativo puede ampliar el entendimiento de otros estudiantes de la carrera acerca del alcance y las posibilidades que las CPs pueden aportar en cuanto a la construcción colectiva de conocimientos. Es posible que esta investigación promueva en los estudiantes de francés procesos de reflexión y empoderamiento frente su propio aprendizaje de la lengua, propiciando en ellos el desarrollo de iniciativas conjuntas que les permitan abordar, junto con otros individuos, sus intereses e inquietudes en relación con el FLE.

A partir de los aspectos mencionados anteriormente, este trabajo investigativo contribuye a la primera línea de investigación del Departamento de Lenguas Modernas “Lenguajes, aprendizajes y enseñanzas”, puesto que al estar enfocado en la caracterización de los conocimientos que se construyen en una CP conformada por estudiantes de francés de la

Licenciatura, involucra procesos que están relacionados con el aprendizaje de una lengua de manera autónoma en un contexto determinado.

5 ESTADO DEL ARTE

Teniendo en cuenta que este estudio se enfoca en los conocimientos que se co-construyen por medio de la participación de estudiantes en una CP, es importante explorar los avances que se han hecho en cuanto al desarrollo de CPs y la manera en que éstas pueden fomentar el aprendizaje conjunto entre las personas. Para esto, se realizaron consultas en diferentes bases de datos con el fin de indagar acerca de trabajos investigativos que permitieran ahondar en esta temática. A partir de 11 investigaciones, realizadas entre los años 2008 y 2017 a nivel local y global, se identificaron diferentes contenidos teóricos, estrategias y metodologías que son propios de la implementación de CPs en diferentes contextos de aprendizaje.

Al analizar los documentos seleccionados, se establecieron tres tendencias que dirigen los ejes temáticos de esta investigación: el desarrollo de CPs, la colaboración y las contribuciones que se generan en una CP relacionadas con el aprendizaje. El primer eje temático hace referencia a las posibles formas en las que una comunidad de este tipo se constituye; el segundo, explica el trabajo conjunto que los miembros de la comunidad llevan a cabo, y el tercero, se refiere a los aportes que se generan en la comunidad a partir de dicha colaboración y que pueden servir de apoyo al aprendizaje y, en últimas, al desarrollo de los individuos y de las comunidades mismas. Estos ejes temáticos son significativos para este trabajo investigativo puesto que permiten tener una percepción más amplia y clara sobre el funcionamiento de las CPs y lo que de ellas surge a través de la participación de los integrantes, principalmente en contextos educativos.

5.1 Desarrollo de CPs

En este eje temático se abordan diferentes trabajos investigativos que exponen la conformación y el funcionamiento de distintas CPs en diversos contextos. En el estudio *The*

challenges of building an academic community of practice: an Australian case study (McDonald & Star, 2008) se realizaron reuniones mensuales con sujetos pertenecientes a una universidad australiana para constituir una CP, siguiendo el modelo propuesto por Wenger (1998). Dentro de estos espacios, los coordinadores o encargados de convocar las reuniones, entre los cuales se encontraban las autoras de esta investigación, trabajaron colaborativamente con los participantes de la comunidad para asegurar que las necesidades de los integrantes fueran en todo momento el objetivo principal. Es importante resaltar que en la primera reunión de esta comunidad se realizó una lista de los inconvenientes principales que afrontaban los participantes en su práctica y se priorizaron las situaciones más importantes para ellos, lo cual generó una agenda de temas para discutir en la comunidad.

La implementación de este espacio puede relacionarse con el que proponen Bozu e Imbernon (2009) en su investigación *Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana*, puesto que presenta la manera en la cual una CP se constituye en un contexto de educación superior. Las autoras mencionan que la comunidad fue organizada por un grupo de formación e innovación pedagógica de la universidad de Barcelona utilizando un método organizador y planificador. Esta comunidad se desarrolló alrededor de unos objetivos específicos y unas actividades relacionadas con éstos, las cuales se llevaron a cabo en tres etapas diferentes: constitución (encuentros y planificación de actividades), desarrollo (actividades programadas de forma colaborativa y diseño de un portal web) y evaluación (participación, actividades y resultados) de la comunidad.

Teniendo en cuenta la conformación de las comunidades expuestas previamente, es relevante considerar el estudio *Building a community of practice for engaging pharmacy students*

to learn in a collaborative research environment (ElShaer, Calabrese, Casanova, & Huet, 2016) que se enfoca en el desarrollo de una CP con estudiantes de farmacia de diferentes niveles de estudio para apoyar y mejorar sus experiencias de aprendizaje durante un módulo de investigación. En este caso, se realizó una sesión de inducción para presentar la comunidad de práctica a los estudiantes y promover la interacción; durante esta reunión los participantes se presentaron y desarrollaron discusiones en torno a sus proyectos de investigación. De igual modo, el estudio *Empowering non-licensed-in-English language teachers to construct professional knowledge in their actual and imagined communities of practice* (Aguirre-Garzon & Castaneda-Pena, 2017) refleja la forma en la que una CP es implementada en un contexto de educación pública en la ciudad de Bogotá, Colombia. Este estudio de caso se desarrolló a través de reuniones colaborativas entre cuatro participantes; cada reunión contaba con una duración de dos horas que se realizaban quincenalmente. Las reuniones fueron grabadas durante nueve meses, por lo cual se obtuvo información de 18 sesiones. Durante este periodo de tiempo, los integrantes escribieron diarios y participaron en diferentes entrevistas con el fin de documentar sus reflexiones frente a los intercambios en estos espacios y el impacto que esto podía tener en sus prácticas dentro de su institución.

Mediante las investigaciones realizadas por McDonalds y Star (2008); Bozu e Imbernon (2009), ElShaer et al. (2016) y Aguirre y Castañeda-Peña (2017), es posible evidenciar que la selección de temas y la delimitación de objetivos relevantes para los participantes guían la constitución de las diferentes CPs en cada uno de los contextos educativos. En estos estudios, las comunidades se establecieron de manera formal y su construcción se adaptó a los intereses de los participantes. A través de estos trabajos investigativos, se identificaron distintas perspectivas

frente a la implementación de CPs en contextos situados dentro de los cuales los integrantes participan para abordar aspectos de su interés.

5.2 Colaboración entre los integrantes en CPs

En este eje se incluyen investigaciones que se enfocan en la colaboración que surge entre los miembros de distintas CPs. Este aspecto se hace evidente en las investigaciones *Exploring the potential of communities of practice for learning and collaboration in a higher education context* (Sánchez-Cardona, Sánchez-Lugo, & Velez-González, 2012) y *Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana* (Bozu & Imbernon, 2009). En ambas es posible identificar que el trabajo conjunto entre los miembros de las CPs es la base para compartir y construir nuevos conocimientos entre los participantes.

El primer trabajo investigativo mencionado se desarrolló por medio de cinco CPs en una institución de educación superior en Puerto Rico. Los resultados de este estudio revelaron que el aprendizaje y la colaboración entre los integrantes fueron los principales beneficios de estas comunidades. Mediante el trabajo colaborativo en la comunidad, se establecieron relaciones y alianzas entre los participantes, lo cual propició una mayor cercanía y confianza mutua. Así mismo, al compartir las experiencias de sus prácticas, los miembros desarrollaron lazos que promovieron la creación de redes sociales entre ellos. Este hallazgo es similar a los resultados obtenidos por Bozu e Imbernon (2009) debido a que se resalta la importancia que tuvo el trabajo colaborativo para los integrantes de una CP en un contexto de universidades de lengua catalana. En este estudio, las autoras señalan que a través de su participación en diferentes actividades, los integrantes mostraron compromiso mutuo al compartir y recibir el conocimiento de los demás.

Así mismo, aclaran que el trabajo colaborativo entre los miembros con trayectorias diferentes generó un espacio de intercambio de visiones, experiencias y prácticas que facilitó un acercamiento entre los participantes.

Siguiendo esta línea de ideas, las investigaciones *Building a community of practice for engaging pharmacy students to learn in a collaborative research environment* (ElShaer et al., 2016) y *communities of practice and ways to learning: charting the progress of biology undergraduates* (Orsmond, Merry, & Callaghan, 2013) resaltan que dentro de las CPs estudiadas, los participantes consideran que el trabajo colaborativo es significativo para su aprendizaje en diferentes áreas de estudio. En estas investigaciones se refleja que las CPs fueron un apoyo que permitió a los integrantes abordar dificultades y obstáculos de manera conjunta en contextos de educación superior.

Por una parte, en la investigación realizada por ElShaer et al. (2016) se evidencia que para los participantes de la comunidad, el trabajo conjunto fue una alternativa para mejorar su experiencia de aprendizaje frente a cómo desarrollar una investigación, debido a que lograron compartir sus conocimientos y experiencias relacionados con el desarrollo de sus proyectos de investigación. Asimismo, los miembros utilizaron la CP como un medio para compartir los problemas que se les presentaban en sus trabajos investigativos, por lo cual las interacciones llevadas a cabo en este espacio constituyeron un apoyo para el desarrollo exitoso de las diferentes investigaciones. Por otra parte, el estudio realizado por Orsmond, Merry y Callaghan (2013), muestra la manera en la que los estudiantes de ciencias biológicas de una universidad en el Reino Unido fortalecieron sus conocimientos y aprendizajes sobre diferentes temáticas a través de CPs informales. En estos espacios, los estudiantes discutían detalladamente aspectos

generales de los trabajos asignados y eran conscientes de que los aportes que realizaban sus compañeros podían ser relevantes para su propia formación. De igual manera, lograron identificar que una de las formas aprendizaje social experimentado por todos los participantes fue la interacción con sus pares, la cual se evidenció en las discusiones informales dentro y fuera del contexto educativo para apoyar su aprendizaje.

Por último, la investigación *Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social: un análisis de las interacciones* (Luque & Lalueza, 2013) destaca el papel que cumplen las interacciones en una CP para desarrollar un trabajo colaborativo entre los participantes. En este trabajo investigativo se evidencia la colaboración de un grupo de niños gitanos con un grupo de estudiantes universitarios dentro de una CP, enfocada en la resolución de tareas mediante la utilización de un software. Este estudio demuestra que los integrantes de la comunidad poseen un conocimiento compartido acerca de la actividad en la que participan y utilizan diferentes estrategias para mantener la interacción, las cuales son fundamentales para posibilitar el trabajo colaborativo. Dentro de los elementos que evidencian un interés por facilitar la colaboración se encuentran: buscar la participación del otro y formular propuestas durante la tarea; contar con el otro y pedirle ayuda si se necesita, y preguntar aquello que se desconoce, sabiendo que la otra persona puede aportar nuevas ideas.

En las investigaciones seleccionadas para este eje es posible identificar que, dentro de las CPs, los participantes apoyan su aprendizaje en la colaboración que se desarrolla en las diferentes dinámicas de la comunidad. En estos espacios, los integrantes tuvieron la oportunidad de compartir e intercambiar sus conocimientos frente a temas de interés común y, a través de las

interacciones, encontraron un medio para afrontar inconvenientes relacionados con sus prácticas y ocupaciones.

5.3 Contribuciones para el aprendizaje de lenguas extranjeras en CPs

En este eje se identificaron diferentes aspectos que pueden surgir en CPs a partir de la colaboración y el intercambio entre los participantes, tales como la mejora de habilidades en el aprendizaje de una lengua, el compromiso con los procesos de aprendizaje, la resolución de problemas y la construcción de nuevos conocimientos. Es importante resaltar que las investigaciones incluidas en este eje se relacionan con las contribuciones generadas en diferentes CPs que apoyan el aprendizaje de lenguas extranjeras en distintos contextos educativos.

Para empezar, el trabajo de grado *Entrelenguados: estudio sobre la incidencia de las comunidades de práctica de idiomas en la habilidad de producción oral de una L2* (Mirabal, 2015) contiene aportes significativos para este eje temático debido a que evalúa la incidencia de algunas CPs relacionadas con el inglés, en la habilidad de producción oral en esta lengua de un grupo de tres estudiantes, pertenecientes a la LLMM de la PUJ. En los resultados se evidenció un avance consistente en las características de fluidez, coherencia, gramática, sintaxis y pronunciación de las participantes después de formar parte de las CPs enfocadas en el inglés. Estos aspectos se vieron reforzados gracias a la participación e interacción de los estudiantes en esta lengua que se desarrolló en estos espacios de colaboración. Teniendo en cuenta lo anterior, en la investigación *Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency* (Wu, Chen Hsieh, & Yang, 2017) la implementación de una CP en línea también tuvo resultados significativos en la habilidad de producción oral en inglés de un grupo de estudiantes universitarios de Taiwán. En este caso se generó un mayor compromiso en

actividades de aprendizaje interactivas, como las narraciones, los diálogos colaborativos, las discusiones en clase y las presentaciones grupales. Los autores establecen que por medio de esta comunidad se creó un ambiente colaborativo y de trabajo conjunto, en el cual se llevaron a cabo tareas significativas previas a las clases, las cuales ayudaron a mejorar la competencia oral en inglés de los participantes e hizo que invirtieran en nuevas oportunidades de aprendizaje. Esto permitió a los estudiantes adquirir más autonomía, la cual propició un mayor compromiso hacia su aprendizaje, más interacción y les proporcionó una retroalimentación constructiva frente a las actividades.

Siguiendo esta línea de ideas, la investigación *Situated learning through social networking communities: the development of joint enterprise, mutual engagement, and a shared repertoire* (Mills, 2011) resalta que la participación en una CP en línea fue una experiencia valiosa para el aprendizaje de francés de estudiantes universitarios, puesto que tuvieron la oportunidad de compartir ideas e interactuar con otros en esta lengua. En este estudio se evidencia que dentro de la comunidad, los estudiantes se involucraron mutuamente en la resolución de problemas, solicitud y búsqueda de información y discusión de acontecimientos; esto permitió promover discusiones centradas en el significado, en intercambios creativos y en la socialización de la lengua.

Como se muestra en los estudios anteriores, la participación de los individuos en CPs puede generar construcciones valiosas para apoyar el aprendizaje de una lengua. Esto se evidencia en la investigación *Communities of practice in study abroad: a four-year study of an Indonesian student's experience in Japan* (Umino & Benson, 2016) puesto que muestra la influencia que tienen diferentes CPs en un estudiante indonesio en relación con su proceso de

aprendizaje del japonés. Los resultados de este trabajo investigativo revelan que el estudiante se convirtió en un participante central en una CP informal después de haber participado de manera periférica en otras comunidades organizadas por la universidad. Al ser un participante central, logró establecer vínculos e interacciones con otros miembros, lo que lo llevó a expresarse más fácilmente en japonés y a utilizar esta lengua más fluidamente. Teniendo en cuenta la participación de este individuo en las diferentes CPs, es posible establecer una relación con el concepto de participación legítima periférica, propuesto por Lave y Wenger (1991), el cual hace referencia a un proceso en el que las personas, de manera inevitable, participan en comunidades de práctica para mejorar sus conocimientos y destrezas.

Por medio de las investigaciones seleccionadas para este eje se logró identificar que a través de la colaboración, las interacciones y el intercambio de saberes e ideas en CPs, los miembros apoyan su aprendizaje de lenguas extranjeras al fortalecer sus conocimientos previos o construir nuevos. Es importante resaltar que los integrantes de estas comunidades se vieron beneficiados con los resultados y construcciones que surgieron a través de su participación e inversión en estos espacios, puesto que fueron relevantes para sus prácticas.

6 MARCO TEÓRICO

La presencia de una gran variedad de teorías de aprendizaje en la literatura solo confirma la complejidad del proceso de aprendizaje, y a medida que se descubren nuevas formas de ver la cognición humana, nuevas teorías emergen. Un esfuerzo para tener una categorización estricta de las teorías del aprendizaje en general, y las teorías de aprendizaje L2 en particular, es difícil puesto que las clasificaciones pueden superponerse. Sin embargo, basado en la orientación fundamental al aprendizaje y en muchas otras disciplinas, el aprendizaje de una L2 ha sido influenciado en su historia por cuatro puntos de vista fundamentales sobre el conocimiento y el aprendizaje: empirista (o conductista), racionalista (o cognitivista), pragmatista (o social y situacional, o sociocultural) y humanista (Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, 2007).

Con el fin de conceptualizar los diferentes constructos que fundamentan este trabajo investigativo, en esta sección se presentan diversos aspectos teóricos que permiten proporcionar una perspectiva clara del estudio. Para apoyar esta propuesta, la investigación se basó en dos ejes principales que involucran los distintos conceptos que son relevantes para su desarrollo: las teorías sociales del aprendizaje de una L2 y las comunidades de práctica (CPs). De igual manera, es pertinente incluir en este capítulo las visiones de aprendizaje, aprendiz y lengua que se adoptaron para guiar la ejecución de este estudio.

6.1 Teorías sociales del aprendizaje de una L2

Debido a que este estudio comprende la indagación de los conocimientos relacionados con el FLE que podrían llegar construirse por medio de la participación de estudiantes de francés en una CP, es relevante detallar algunas características de ciertas teorías que abordan el aprendizaje y el acceso al conocimiento desde una perspectiva social, así como la manera en que estas teorías pueden influir en el aprendizaje de una L2.

6.1.1 Teoría sociocultural del aprendizaje.

De acuerdo con Lantolf y Thorne (2007), la teoría sociocultural (TSC) es un enfoque del aprendizaje y del desarrollo mental que tiene sus orígenes en los planteamientos de Vygotsky y sus colegas. Según estos autores, esta teoría propone que el funcionamiento mental de los humanos es un proceso mediado y organizado por objetos culturales, actividades y conceptos. Así mismo, explican que los procesos de desarrollo ocurren a través de la participación en escenarios formados cultural, lingüística e históricamente, como la vida familiar y la interacción entre pares, y en contextos institucionales como la escuela, las actividades deportivas organizadas y el lugar de trabajo, entre otros.

Además de considerar que las formas más importantes de actividad cognitiva se desarrollan a través de la interacción dentro de los ambientes sociales y materiales, la TSC explica que el mundo social es la fuente de todo aprendizaje (Lantolf & Thorne, 2007). Por esta razón, estos autores resaltan que la participación en actividades culturalmente organizadas, así como la interacción con otros y con los artefactos que han producido, es esencial para que el aprendizaje ocurra.

De igual modo, Lantolf y Thorne (2007) explican que la zona de desarrollo próximo (ZDP), concepto propuesto originalmente por Vygotsky, es la diferencia entre lo que un individuo puede hacer independientemente y lo que puede hacer con mediación de otros, es decir, que aquello que se puede hacer hoy con asistencia de otra persona, podrá realizarse de manera independiente en el futuro. Con relación a este aspecto distintivo, (Cook, 2008) plantea que en la ZDP, la brecha entre el estado actual y el conocimiento próximo se supera a través de la asistencia de otros; por lo tanto, el aprendizaje demanda interacción social, permitiendo que el aprendiz pueda internalizar el conocimiento mediante acciones externas. Esta asistencia social se puede interpretar por medio del concepto de andamiaje, explicado como la mediación social que involucra a dos personas y que se lleva a cabo por un experto, quien posee más aptitudes y conocimientos (Cook, 2008).

Considerando la ZDP en el marco del aprendizaje de una L2, Barkhuizen (2004) afirma que los aprendices y los proveedores de *input* construyen socialmente oportunidades para el aprendizaje de una lengua. Cuando se habla del *input*, es claro que es un elemento externo al aprendiz y que para tener acceso a él es necesaria la interacción con otros. La ZDP es un aspecto primordial dentro de esta investigación, puesto que dentro de una comunidad de práctica este proceso puede llevarse a cabo entre los integrantes. Es posible que algunos miembros apoyen y enriquezcan el proceso de aprendizaje de otros, así como el propio, mediante las interacciones, discusiones e intercambios que se llevan a cabo en este espacio (Barkhuizen, 2004).

Teniendo en cuenta las características de la TSC mencionadas anteriormente, es posible establecer una relación con el aprendizaje de una L2. Desde esta teoría, Saviile-Troike (2006) afirma que a través de actividades mediadas socialmente, no solo es posible propiciar el

aprendizaje de una lengua, sino que el acceso de los aprendices a comunidades de aprendizaje puede influir en el éxito que tengan en su aprendizaje de una L2. En relación con este punto de vista, Lantolf y Thorne (2007) sugieren que los aprendices utilizan la lengua como una herramienta para lograr objetivos mayores; por lo tanto, el aprendizaje no es casual o fortuito, sino que es intencional, dirigido hacia unas metas específicas y es una actividad significativa. Por consiguiente, los aprendices no son pasivos, sino que realizan diferentes acciones en su proceso de aprendizaje.

6.1.2 Aprendizaje como participación.

La palabra "social" es un término que adopta características únicas desde una perspectiva sociocultural, la cual subraya la base social del aprendizaje y los procesos interactivos que promueven el desarrollo (Renshaw, 1992). En términos de aprendizaje, la dimensión social requiere interacción con los demás, lo cual es indudablemente necesario para el crecimiento y desarrollo cognitivo de un individuo (Lantolf & Thorne, 2007).

En el marco de la teoría de la cognición situada, Jenlink (2013) sugiere que el aprendizaje significa participar activamente y ser competente en las interacciones valoradas por una comunidad. Para aprender, es necesario pertenecer y participar en CPs; por lo tanto, el aprendizaje es visto como un “proceso dialéctico de interacción con otras personas, herramientas y el mundo físico”(Jenlink, 2013, p.188). Siguiendo esta línea de ideas, al enfocarse en el aprendizaje como participación social, Wenger (1998) concibe al aprendizaje como un fenómeno social y lo ubica en las experiencias de participación en el mundo. Desde esta perspectiva, la participación no solo hace referencia a los eventos locales de compromiso en determinadas actividades con ciertas personas, sino también al proceso de ser participantes activos en las

prácticas de comunidades y de construir identidades en relación con éstas (Wenger, 1998). Lo anterior refleja que la participación moldea no sólo lo que el individuo hace, sino también quién es y cómo interpreta lo que hace (Wenger, 1998).

Cuando se centra el interés en la participación, se generan cambios en lo que significa comprender el aprendizaje. Para los integrantes de una comunidad, el aprendizaje consiste en participar y contribuir a las prácticas del grupo al cual pertenecen. Para las comunidades, se basa en mejorar su práctica y asegurar nuevas generaciones de miembros. Es importante tener en cuenta que el aprendizaje a través de la participación no es una actividad separada o independiente, sino que debe entenderse como una parte integral de la vida diaria y de la participación en comunidades y organizaciones (Wenger, 1998). El aprendizaje como participación se lleva a cabo a través del compromiso en acciones e interacciones, enmarcadas en la cultura y en la historia; así, por medio de estos procesos, el aprendizaje reproduce y transforma la estructura social en la que tiene lugar (Wenger, 1998).

Siguiendo esta línea de ideas, Norton y Mckinney (2011) sugieren que la adquisición de segundas lenguas se percibe como una actividad relacional que ocurre entre individuos en contextos socioculturales específicos. En este caso, se produce un cambio en cuanto a la visión que se tiene de los aprendices, puesto que ya “no son considerados como productores individuales de la lengua, sino como miembros de comunidades sociales e históricas”(Norton & Mckinney, 2011, p.79). Desde esta perspectiva, las autoras hacen énfasis en que los aprendices son agentes situados histórica y socialmente y el aprendizaje no es visto únicamente como la adquisición de formas lingüísticas, sino como la participación creciente en una CP. Estas autoras se apoyan en la teoría propuesta por Lave y Wenger (1991), quienes sostienen que el aprendizaje

situado es una parte integral e inseparable de la práctica social y la intención de aprender está ligada a ser partícipe de una práctica sociocultural. Norton y McKinney (2011) concuerdan con Lave y Wenger (1991) al manifestar que la participación legítima periférica es una forma de entender y ver el aprendizaje a través de prácticas sociales. Por lo tanto, es esencial estar ubicado en mundos sociales en donde el cambio de locaciones y perspectivas hace parte de las trayectorias de aprendizaje, del desarrollo de identidades y de pertenencia (Lave & Wenger, 1991).

Al hacer énfasis en la participación en contextos sociales, es relevante explicar la función de los recursos semióticos en estos escenarios. Desde la perspectiva de la semiótica social, estos recursos se entienden como significantes, acciones observables y objetos que pueden incorporarse en el dominio de la comunicación social y que tienen un potencial semiótico determinado por todos sus usos previos y actuales (Van Leeuwen, 2005). Por lo tanto, de acuerdo con Van Leeuwen (2005), los recursos semióticos hacen referencia a las acciones y artefactos que utilizamos para *significar* (Kress, 1996). Estos recursos no están restringidos únicamente a los discursos, la escritura o la creación de imágenes, sino también a las acciones, palabras y omisiones de los individuos, las cuales permiten la articulación de diferentes significados sociales y culturales (Van Leeuwen, 2005). Según el autor, los recursos semióticos se utilizan siempre en contextos sociales, los cuales pueden tener ciertas reglas o principios que regulan la manera en la que éstos pueden emplearse.

Respecto a lo anterior, Ivanič (2006) afirma que los recursos semióticos son elementos fundamentales de las actividades humanas debido a que pueden moldear las acciones para las cuales son utilizados. Siguiendo esta línea de ideas, los artefactos semióticos de cualquier tipo no

son objetos de estudio descontextualizados, sino que se ubican en actividades humanas significativas. En consecuencia, los sistemas semióticos que se utilizan para representar el mundo no son simplemente un grupo de reglas y patrones que pueden desligarse del propósito con el cual son empleados en diferentes circunstancias y eventos (Ivanič, 2006). Al estudiar el potencial semiótico de un determinado recurso semiótico es necesario examinar cómo ha sido ese recurso, cómo es actualmente y la manera en que puede ser utilizado con propósitos comunicativos (Van Leeuwen, 2005).

Considerando que las interacciones y los intercambios entre los individuos son una parte esencial del aprendizaje en contextos socioculturales, es posible establecer una relación con los posicionamientos que los individuos pueden desarrollar en estos espacios. Moghaddam y Harré (2010) establecen que el posicionamiento se entiende como la manera en que las personas usan las palabras, así como otros tipos de discursos, para posicionarse a sí mismos y a otros. El acto de posicionarse se refiere a la asignación de roles a los hablantes en la construcción discursiva de historias personales; esto hace que las acciones de un individuo sean comprensibles y se determinen como actos sociales (Van Langenhove & Harré, 1999). Los posicionamientos pueden emerger naturalmente en el contexto conversacional y social; sin embargo, en algunas ocasiones, la persona con el rol dominante en la conversación puede generar que los otros participantes desarrollen ciertos posicionamientos que no esperaban ocupar inicialmente (Van Langenhove & Harré, 1999).

Van Langenhove y Harré (1999), afirman que al ser el posicionamiento una práctica discursiva, es posible encontrar diferentes formas en las que éste puede presentarse. De esta manera, cuando una conversación tiene lugar, cada uno de los participantes posiciona al otro y,

de manera simultánea, se posiciona a sí mismo. Respecto a esto, es relevante considerar dos tipos de posicionamiento propuestos por Davies y Harré (1999): “existe el posicionamiento interactivo, en el cual una persona posiciona a otra, y el posicionamiento reflexivo, en el que un individuo se posiciona a sí mismo” (p.37). Este último ocurre por medio del discurso interno que desarrollan las personas y cambia continuamente (Tan & Moghaddam, 1995).

6.1.3 Conocimiento y aprendizaje desde una perspectiva constructivista.

El constructivismo es una epistemología que explica la naturaleza del conocimiento y la manera en la que los seres humanos aprenden. Desde este enfoque, los individuos construyen sus propios entendimientos o conocimientos por medio de la interacción entre lo que ya saben y las ideas, eventos y actividades con las cuales tienen contacto (Richardson, 1997). Es usual que las actividades de aprendizaje en escenarios constructivistas involucren un compromiso activo, indagación, resolución de problemas y colaboración con otros. De esta manera, al interactuar con el ambiente y al experimentar diferentes situaciones, los individuos logran desarrollar procesos de reflexión frente a sus vivencias, lo cual puede favorecer la creación de conocimientos (Richardson, 1997). Por esta razón, las personas son consideradas como las constructoras de su propio conocimiento, debido a que hacen preguntas, exploran y evalúan aquello que saben y lo que no (Srivastava & Dangwal, 2017).

Siguiendo esta línea de ideas, Jenlink (2013) explica que desde la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje es un proceso que no puede separarse del contexto en el que ocurre, puesto que el sujeto adquiere conocimientos a través de sus experiencias, las cuales le proporcionan oportunidades para interactuar en situaciones de la vida real. Este autor afirma que uno de los objetivos de la cognición situada es la adquisición de habilidades y estrategias

cognitivas; esto ocurre por medio de la participación continua y el compromiso en una comunidad de práctica. En consecuencia, el objetivo para el aprendiz es conseguir estrategias útiles para la resolución de problemas, así como nuevas formas para analizar y actuar en relación con un problema. En este sentido, el aprendizaje que tiene lugar a través de actividades auténticas, situado en contextos socioculturales, puede ser utilizado para resolver problemas encontrados en situaciones cotidianas (Jenlink, 2013).

Según Jenlink, (2013), la epistemología que subyace a la cognición situada es que el aprendizaje implica el proceso de hacer. Los individuos no aprenden primero todos los pasos antes de llevar a cabo una tarea social compleja, sino que desde un principio tienen acceso a diversos artefactos y herramientas, los cuales aprenden a utilizar más adelante. Asimismo, este autor se basa en las contribuciones de Brown, Collins, y Duguid, (1989) para afirmar que la actividad y las situaciones son una parte integral de la cognición y el aprendizaje. Estos autores destacan la importancia del aprendizaje auténtico, de las experiencias y de las actividades en contextos del mundo real. Por lo tanto, un aspecto fundamental de la cognición situada es que el aprendizaje es un proceso continuo que tiene lugar al actuar en diferentes situaciones (Brown et al., 1989).

6.2 Comunidades de práctica

Teniendo en cuenta que este estudio explora lo que sucede en una comunidad de práctica conformada por estudiantes con necesidades e intereses alrededor del aprendizaje del francés, es fundamental tener claridad acerca de qué son las comunidades de práctica (CPs), cuáles son sus características y de qué manera se llevan a cabo las interacciones y la participación entre los integrantes.

6.2.1 Características y funcionamiento de una comunidad de práctica.

De acuerdo con Wenger (1998), las CPs están en todas partes y todos pertenecen a varias de ellas en contextos como la casa, el trabajo, la escuela, hobbies, entre otros. Estas comunidades son una parte integral de la vida cotidiana y al estar tan generalizadas y ser tan informales, casi nunca se centra la atención directamente en ellas (Wenger, 1998). Considerando esta particularidad, Wenger, McDermott, y Snyder, 2002 sugieren que las CPs son grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión acerca de un tema y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área interactuando regularmente.

Asimismo, Wenger et al. (2002) afirman que dentro de las comunidades, el conocimiento no se reduce a un objeto, sino que es una parte integral de las actividades e interacciones que se llevan a cabo. De esta manera, los participantes comparten información, percepciones y consejos, se ayudan mutuamente para resolver problemas y discuten sus situaciones, aspiraciones y necesidades (Wenger et al., 2002). Adicionalmente, de acuerdo con estos autores, aunque las CPs pueden emerger espontáneamente o pueden ser creadas conscientemente, no están basadas en una estructura jerárquica o de subordinación, por lo tanto, todos los integrantes son compañeros y no existen jefes ni dirigentes. El valor esencial de las CPs se sitúa en “resultados intangibles, como las relaciones que se construyen entre las personas, el espíritu de investigación que generan y la confianza e identidad que confieren a los participantes” (Wenger et al., 2002, p.15).

En cuanto a la conformación de las CPs, éstas pueden constituirse de distintas maneras; sin embargo, todas comparten un modelo estructural básico compuesto por tres elementos fundamentales: un dominio, una comunidad y una práctica (Wenger et al., 2002).

El dominio hace referencia a las preguntas que se plantean y la manera en la cual se organiza el conocimiento; no es un área abstracta de interés, sino que consiste en una serie de situaciones o inquietudes que los miembros usualmente experimentan y que necesitan aprendizaje prolongado. Un dominio de interés común implica que la comunidad posee intereses y objetivos colectivos (Wenger et al., 2002).

La comunidad está formada por las personas que interactúan, aprenden juntas, construyen relaciones y desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso mutuo que genera un sistema de aprendizaje social. Los miembros se involucran de manera conjunta en discusiones, diálogos e intercambios que pueden incluir la resolución de problemas y la negociación de significados (Wenger et al., 2002).

Finalmente, la práctica involucra los enfoques y estrategias compartidos que establecen las bases para la acción, la comunicación, la resolución de problemas y el desempeño. Una de las tareas principales de la práctica es establecer un punto de referencia o conocimiento común que sea accesible a todos los miembros para que puedan trabajar juntos de manera efectiva. Asimismo, ésta hace referencia a los recursos que los miembros de la comunidad desarrollan, como narrativas, utensilios, discursos y experiencias (Wenger et al., 2002).

Considerando las características previamente planteadas, Wenger et al. (2002) establecen que es necesario tener en cuenta siete principios particulares para desarrollar una CP caracterizada por la vitalidad en las relaciones de los miembros. El primer principio se basa en un diseño enfocado en el desarrollo de las relaciones personales preexistentes en la comunidad, sin imponer una estructura determinada. El segundo, se relaciona con un diálogo abierto entre las perspectivas internas y externas a la comunidad. El tercero, se refiere a los tres niveles de

participación que existen dentro de la comunidad: el núcleo, el grupo activo y el grupo periférico.

El núcleo está conformado por un grupo pequeño de personas que participan activamente en las discusiones y actividades, proponen proyectos, temas para tratar en la comunidad y tienen en cuenta el plan de aprendizaje que se lleva a cabo en las diferentes sesiones. El grupo activo está compuesto por pocas personas que asisten regularmente a las reuniones y participan ocasionalmente en las actividades, pero sin la misma intensidad del núcleo. El grupo periférico se caracteriza por una participación menor en la que solo se observan las interacciones de los otros miembros de la comunidad; estas personas aprenden de esta manera y forman sus propias percepciones a partir de lo que escuchan y observan en los eventos de la comunidad (Wenger et al., 2002).

El cuarto principio hace referencia al desarrollo de espacios públicos y privados que permiten que los integrantes se sientan parte de la comunidad y aprecien las participaciones de sus otros compañeros. El quinto, se centra en el valor que los miembros asignan a la comunidad y el sexto, está relacionado con el desarrollo de un contexto familiar en el cual los integrantes se sientan cómodos al expresar sus opiniones e ideas. Por último, el séptimo principio se concentra en la creación de un ritmo en la CP, el cual está relacionado con las diferentes actividades que permiten que los participantes perciban un movimiento y una vitalidad en la comunidad (Wenger et al., 2002).

6.2.2 Desarrollo de la práctica en una comunidad.

Wenger (1998) sugiere que el concepto de práctica involucra un “hacer” en un contexto social e histórico que proporciona una estructura y un significado a lo que hace el individuo, por lo cual, la práctica siempre debe entenderse como social. Así mismo, el autor propone que este término incluye aspectos no solo explícitos, sino también tácitos, dentro de los cuales es posible encontrar el lenguaje, las herramientas, documentos, imágenes o símbolos, las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las intuiciones y las percepciones, etc. (Wenger, 1998).

Desde este enfoque, la práctica no es simplemente un antónimo de la teoría; cada persona posee sus propias teorías y formas de entender el mundo y son las CPs a las que pertenecen, lo que les permite desarrollarlas, negociarlas y compartirlas; el concepto de práctica involucra hacer cosas, entender relaciones, inventar procesos, interpretar situaciones, producir artefactos y resolver conflictos, entre otras acciones (Wenger, 1998).

Para la teoría social del aprendizaje la noción de significado es fundamental, y se refiere a la experiencia vivida por alguien cuando participa en prácticas sociales. Es decir, es un sistema de ideas y afectos que surgen de las acciones que realiza el individuo en determinadas prácticas y que, de acuerdo con Wenger (1998), se adquieren en un proceso denominado negociación de significado.

Jenlink (2013) define la negociación de significado como la habilidad de experimentar el mundo de una forma que tenga sentido para el individuo. De esta manera, “el significado negociado es histórico y activo, contextual y único, y existe en la relación dinámica de vivir en el

mundo”(Wenger, 1998, p.54). Respecto a esto, es importante considerar que la participación y la reificación son dos procesos fundamentales para que la negociación de significado tenga lugar.

Por una parte, Wenger (1998) explica que el concepto de participación se refiere a “la experiencia social de vivir en el mundo en términos de membresía en comunidades sociales y de involucramiento activo en empresas sociales” (p.55). La participación involucra todo el ser, incluyendo cuerpo, mente y emociones, y relaciones sociales. Así mismo, al ser tanto personal como social, ésta puede entenderse como un proceso activo y complejo que combina diferentes acciones, como hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer; una de las características más relevantes de este concepto es el reconocimiento mutuo. Teniendo esto en cuenta, este proceso puede implicar diferentes tipos de relaciones: conflictivas, armoniosas, competitivas y cooperativas, entre otras (Wenger, 1998).

Por otra parte, este autor aclara que el concepto de reificación describe el proceso de dar forma a nuestra experiencia al producir objetos que la convierten en “cosas”. De esta manera, creamos puntos centrales alrededor de los cuales se organiza la negociación de significado. Es importante considerar que toda CP produce abstracciones, herramientas, símbolos, historias, términos y conceptos que reifican algo de esa práctica en una forma concreta. Adicionalmente, este término cubre una amplia gama de procesos como hacer, diseñar, representar, nombrar, codificar, describir, percibir, interpretar, usar, reusar, decodificar, etc. Es así como la reificación permite que varios aspectos de la experiencia humana se consoliden en formas fijas, como por ejemplo, poemas y libros, entre otros (Wenger, 1998).

Los productos de la reificación indican contextos más grandes de significación que se presentan en las prácticas humanas. Estos productos no son “simples objetos materiales, sino

reflexiones de estas prácticas y símbolos de la gran variedad de significados humanos” (Wenger, 1998, p.61). De acuerdo con Ivanič (2006), los sistemas semióticos y los artefactos son elementos fundamentales en las actividades humanas puesto que moldean las acciones en las que son utilizados, por lo tanto, no son objetos de estudio descontextualizados, sino que están situados en las acciones humanas con un propósito.

La participación y la reificación son procesos distintos; sin embargo, según Wenger (1998), forman una unidad y para poder entender una, es necesario entender la otra. De esta manera, es posible identificar una gran variedad de experiencias de significado por medio de sus diferentes combinaciones. Este autor afirma que la reificación y la participación pueden estar tan entrelazadas, que a veces resulta confuso distinguir las. Así mismo, al conformar una dualidad, estos dos procesos componen “un aspecto fundamental en la constitución de CPs, de su evolución en el tiempo, de las relaciones entre las prácticas, de las identidades de los participantes y de las organizaciones en las cuales existen esas comunidades” (Wenger, 1998, p.65).

6.2.3 Las comunidades y el aprendizaje.

En cuanto a cómo se manifiesta el aprendizaje en CPs, Lave y Wenger (1991) afirman que estos grupos de individuos son una condición necesaria para la existencia del conocimiento y que dentro de éstos, las posibilidades de aprendizaje se definen a través de la estructura social de su práctica, las relaciones de poder y las condiciones de legitimidad. Asimismo, los participantes de una comunidad de este tipo no solo realizan diferentes contribuciones a las actividades y mantienen diversos puntos de vista, sino que también comparten distintos entendimientos con relación a sus prácticas y la manera en que éstas influyen en sus vidas y en la comunidad.

Dentro de las CPs, Lave y Wenger (1991) afirman que el aprendizaje es un aspecto de la práctica social que incluye a cada persona y su relación con la comunidad; esto implica “convertirse en un participante activo, capaz de involucrarse en nuevas actividades, tareas y funciones que le permitan adueñarse de nuevos entendimientos” (p. 53). Estas actividades no existen en aislamiento, sino que hacen parte de sistemas más amplios de relaciones que tienen un significado (Lave & Wenger, 1991). En este caso, los autores sostienen que aprender implica convertirse en una persona diferente con respecto a las posibilidades que se desarrollan a partir de estos sistemas relacionales.

Al hablar de aprendizaje como una parte integral de la participación en una actividad, Ivanič, (2006) destaca la importancia de entender el contexto como un fenómeno relacional y no simplemente como un “contenedor del aprendizaje”. Esta autora sugiere que, en el desarrollo de un evento, emergen varios factores, como las identidades, las relaciones, las acciones, los recursos semióticos y el uso del espacio y del tiempo. Todos estos elementos tienen trayectorias históricas, están relacionados con otros, y son moldeados culturalmente. En este sentido, las identidades y el aprendizaje siempre hacen parte de esta cadena de factores que se manifiestan simultáneamente. Por lo tanto, es importante considerar que los participantes de una actividad particular se involucran en un proceso constante de “contextualización” (Ivanič, 2006).

En relación con los planteamientos de Ivanič (2006), Wenger (1998) propone que el aprendizaje en una CP se refiere al proceso de comprometerse y participar en el desarrollo de la práctica en curso. Según este autor, el aprendizaje es lo que sostiene una CP, lo que indica que éste es una fuente de estructura social e involucra tres procesos para la comunidad. En el primer proceso, la evolución de las formas de compromiso mutuo, se descubre cómo involucrarse en la

comunidad, desarrollar relaciones mutuas, definir identidades y los saberes que posee cada individuo. En el segundo, el entendimiento y la consolidación de las iniciativas, se desarrolla el compromiso con la comunidad y se median las interpretaciones conflictivas relacionadas con la iniciativa de la comunidad. Finalmente, en el tercer proceso, desarrollo del repertorio, estilos y discursos, se negocia el significado de varios elementos, se producen o adaptan herramientas, artefactos o representaciones, se registran los eventos, se proponen nuevos términos y se crean nuevas rutinas (Wenger, 1998).

6.2.4 Desarrollo de identidades en la comunidad.

De acuerdo con el enfoque de la cognición situada, las identidades y las percepciones de sí mismos son elementos de gran importancia, puesto que las múltiples identidades que tienen los individuos pueden servir como herramientas para pensar y actuar (Jenkins, 2013). Según Wenger (1998), el compromiso mutuo que se presenta en las comunidades de práctica facilita la creación de relaciones entre los participantes, lo cual les permite constituir quiénes son, cuáles son sus saberes, sus aptitudes y destrezas, así como quién es central y quién periférico. Teniendo esto en cuenta, el compromiso en la práctica proporciona ciertas experiencias de participación y es precisamente esto en lo que las comunidades se centran: los individuos como participantes. De acuerdo con este autor, el sentido de sí mismo recae en el modo en el que el individuo lleva su vida diariamente y no solo en lo que piensa; por lo tanto, la experiencia de la identidad en la práctica es, en esencia, una forma de ser en el mundo. Por esta razón, es definida socialmente debido a que se produce como una experiencia de vivencias de participación en comunidades específicas. Por ende, la identidad es un conjunto de sucesos de participación y reificación a

través del cual nuestra experiencia y su interpretación social se informan entre sí (Wenger, 1998).

Considerando lo anterior, Wenger (1998) explica que existe una relación estrecha entre la práctica y la identidad, pues para desarrollar una práctica es necesaria la formación de una comunidad en la cual los miembros puedan relacionarse con otros y así mismo intercambiar conocimiento como participantes de esa comunidad. Esto implica la negociación de las formas de ser de cada persona en ese contexto en particular, es decir, que la formación de las CPs, es también la negociación de identidades de los participantes que las conforman.

Las comunidades están conformadas por participantes que se comprometen con las prácticas de sus comunidades de distintas maneras. Wenger (1998) hace referencia a tres modos en los cuales se puede pertenecer a una comunidad. El primero es el *compromiso*, el cual se refiere a un involucramiento activo en los procesos de negociación y significado; el segundo, la *imaginación*, aborda la forma en la que se crean imágenes del mundo y se identifican conexiones a través del tiempo y el espacio por medio de las experiencias, y el tercero, el *alineamiento*, hace alusión a la manera en que se coordinan las actividades con el fin de encajar en estructuras más amplias y de contribuir a iniciativas más grandes (Wenger, 1998).

El concepto de imaginación mencionado anteriormente se refiere al “proceso de expandirnos y trascender nuestro tiempo y espacio para crear nuevas imágenes del mundo y de nosotros mismos” (Norton, 2001, p.163). La autora afirma que los aprendices se afilian a diferentes comunidades imaginadas; para obtener un mejor entendimiento de esas comunidades, es fundamental conocer el contexto en el que el aprendiz invierte en la lengua meta y las condiciones en las cuales la habla y la practica. De igual manera, Wenger (1998) señala que la

imaginación no debe entenderse como una separación de la realidad, sino como un proceso creativo en el que se producen nuevas imágenes de posibilidad y nuevas formas de entender la relación con el mundo.

Sumado a esto, Wenger (1998) manifiesta que al ser miembros de una CP los individuos se sitúan en un territorio familiar, puesto que pueden manejarse competentemente, saben cómo relacionarse con los demás, comprenden las iniciativas de los participantes y comparten los recursos que se utilizan en las actividades. Esto indica que las tres dimensiones de competencia mencionadas previamente (un compromiso mutuo, una iniciativa conjunta y un repertorio compartido), se convierten en dimensiones de identidad, descritas a continuación.

Según Wenger (1998), el compromiso mutuo se fundamenta en que se posee un rol en las relaciones de compromiso que constituyen las comunidades a las personas pertenecen. Por otra parte, la responsabilidad hacia una iniciativa explica que las identidades se manifiestan cuando los individuos forman ciertas interpretaciones, se comprometen con ciertas acciones, toman decisiones y valoran experiencias, todo gracias a su participación en determinadas iniciativas. Por último, la negociación de repertorio consiste en los eventos personales, referencias, memorias y experiencias que crean relaciones de negociación con respecto al repertorio de una práctica (Wenger, 1998).

Finalmente, en relación con el desarrollo de identidades en una comunidad, Ivanič (2006) propone que existen cinco dimensiones de identidad que pueden surgir por medio de la participación. La primera consiste en el carácter relacional de la identidad, puesto que ésta no tiene una existencia independiente, sino que emerge simultáneamente con otros aspectos de la actividad social: relaciones, aprendizaje, los espacios que son relevantes y la manera en que se

utiliza el tiempo. En este sentido, la identidad no es un estado, sino un producto de las relaciones sociales entre las personas. La segunda, hace referencia a la construcción discursiva de la identidad, en la cual los actos comunicativos posicionan y asignan una identidad particular. Asimismo, es posible construir la identidad a través de las representaciones que los demás poseen acerca de los roles, la apariencia, los atributos y las acciones de otros. Igualmente, el uso que se hace de los recursos semióticos para hablar, actuar o escribir como otras personas también da paso a la construcción de la identidad (Ivanič, 2006).

La tercera dimensión propuesta por Ivanič (2006), gira en torno a identificarse activamente con las posiciones de los sujetos en una práctica social. La cuarta explica que cuando los sujetos se involucran en una actividad traen diferentes identidades con ellos a un contexto comunicativo, las cuales provienen de sus experiencias y afiliaciones previas. Esto moldea la manera en que participan y la identidad que construyen. Por último, la quinta dimensión hace énfasis en que las identidades de las personas están en un continuo estado de flujo y co-emergen en las actividades en las que participan. Por esta razón, la identidad se encuentra siempre en un proceso constante de construcción y reconstrucción a través de cualquier forma de acción social (Ivanič, 2006).

En relación con estos aspectos identitarios, Norton (2001) sugiere que desde la noción de inversión en una L2, “cuando los aprendices de una lengua hablan, no solo están intercambiando información con los hablantes de la lengua meta, sino que constantemente están organizando y reorganizando un sentido de quiénes son y cómo se relacionan con el mundo social” (p.166). Partiendo de este aspecto, la autora propone que la inversión en una lengua meta es también una inversión en la identidad del aprendiz, la cual cambia constantemente a lo largo del tiempo y el

espacio. En este sentido, la inversión se enfoca en la relación del aprendiz de lengua con el mundo social y muestra que el aprendiz tiene una identidad social compleja y múltiples deseos (Norton, 1995).

Un aspecto que se asocia al concepto de inversión es el agenciamiento. De acuerdo con Duff (2012) éste hace referencia a la capacidad de las personas para tomar decisiones, tener control de ellos mismos y autorregularse, con el fin de perseguir sus metas individuales. Un sentido de agenciamiento le permite a los individuos imaginar y desempeñar nuevos roles, así como emprender acciones concretas para alcanzar sus objetivos (Duff, 2012). En relación con esto, Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998), afirman que el agenciamiento consiste en la capacidad de los aprendices de lengua para improvisar y redirigirse a sí mismos con el fin de responder a ciertas situaciones, lo cual implica imaginar diferentes alternativas respecto a las circunstancias actuales. De igual manera, el agenciamiento también posibilita que las personas puedan resistirse a determinados comportamientos, prácticas y posicionamientos, lo cual puede conducir a que desarrollen posturas de oposición (Duff, 2012).

Para Holland et al. (1998), el agenciamiento ocurre en la cotidianidad y puede manifestarse de dos formas: por medio de la improvisación y a través de la “simbolización autodirigida”. Por una parte, la improvisación es la habilidad de una persona para generar resistencia por medio del uso de los recursos culturales disponibles. Por otra parte, la simbolización autodirigida se refiere a la forma en que los individuos pueden redirigirse para hacer las cosas de manera distinta; los seres humanos tienen la capacidad de utilizar símbolos y encaminar sus acciones en nuevas direcciones.

6.3 Visiones de aprendizaje, aprendiz y lengua

A partir de lo anterior, en esta sección se incluyeron visiones de aprendizaje, de lengua y del aprendiz, las cuales son concepciones teóricas que fundamentan la conformación de esta comunidad de estudiantes de francés. Estas visiones exponen lo que hay detrás de las intervenciones y las sesiones de encuentro desarrolladas por los participantes.

6.3.1 Visión de aprendizaje.

De acuerdo con la perspectiva sociocultural que fundamenta este trabajo investigativo, el aprendizaje es un proceso que se lleva a cabo por medio de la interacción entre los individuos en determinados contextos sociales y culturales. Respecto a esta postura, Lantolf y Thorne (2007) sostienen que, de acuerdo con la teoría sociocultural (TSC), el mundo social es la fuente de todo aprendizaje y la cognición se desarrolla mediante la interacción dentro de los ambientes sociales y materiales. De este modo, la visión de aprendizaje que se incluye en esta propuesta consiste en que, para poder aprender, es necesario relacionarse con otros e involucrarse en diferentes actividades sociales en escenarios particulares.

Jenlink (2013) sugiere que, desde la teoría de la cognición situada, el aprendizaje puede entenderse en términos de pertenencia y participación en comunidades de práctica, siendo un proceso de interacción con otras personas, herramientas y el mundo físico. En cuanto a estos planteamientos, es importante resaltar que las comunidades generan un sistema de aprendizaje social mediante la interacción entre individuos y la construcción de relaciones que desarrollan un sentido de pertenencia y compromiso mutuo (Wenger et al., 2002).

La comunidad de práctica propuesta en este estudio se desarrolló a partir de esta visión social del aprendizaje en la que la interacción y participación de los miembros en diferentes actividades de la comunidad son aspectos fundamentales, puesto que favorecen el desarrollo de dinámicas que pueden estar relacionadas con procesos de aprendizaje del francés y con la construcción de conocimiento colectivo.

6.3.2 Visión de aprendiz.

Al considerar el aprendizaje como una actividad situada e inseparable de la práctica social, el aprendiz no es un agente pasivo, sino que realiza diversas acciones en pro de su proceso de aprendizaje (Lantolf & Thorne, 2007). De acuerdo con Lave y Wenger (1991), el aprendizaje que se lleva a cabo en comunidades de práctica implica que el individuo es un participante activo que se involucra en nuevas actividades, tareas y funciones que le permiten tener acceso a nuevos conocimientos; en este caso, el proceso de aprendizaje requiere que la persona establezca una relación con la comunidad. Esto quiere decir que, para poder aprender, el individuo debe invertir en diferentes acciones que le permitan relacionarse con otros y ser partícipe de una práctica sociocultural (Lave & Wenger, 1991).

Teniendo en cuenta que esta investigación comprende el aprendizaje del FLE, es importante retomar los planteamientos de Norton (2001), quien establece que, desde esta perspectiva sociocultural, los aprendices de una L2 invierten en su aprendizaje mediante la interacción y el intercambio de información con otros hablantes de la lengua meta, lo cual reorganiza constantemente el sentido de quiénes son y cómo se relacionan con el mundo social.

6.3.3 Visión de lengua.

Considerando que el aprendizaje se concibe como una práctica social situada que surge de la participación de los individuos en CPs, la lengua cumple un papel fundamental en las interacciones que las personas desarrollan con el fin de aprender. Siguiendo esta línea de ideas, Lantolf y Thorne (2007) afirman que la lengua es una herramienta que permite que los aprendices logren distintos objetivos. En este caso, el aprendizaje está dirigido hacia metas específicas y es una actividad significativa. Así mismo, Norton (2001) explica que, cuando las personas invierten en el aprendizaje de una L2, pueden llegar a adquirir diferentes recursos simbólicos y materiales que son valiosos en el mundo social en el que se desenvuelven. Desde este punto de vista, se puede establecer que la lengua no es estática, sino dinámica y favorece las prácticas sociales que se generan entre los hablantes. Por lo tanto, la lengua puede ser considerada como un foco de construcción y de empoderamiento, así como un medio que permite alcanzar objetivos mayores.

Dentro de la comunidad de práctica propuesta en este trabajo investigativo, la lengua fue el medio a través del cual los participantes interactuaron y participaron en las dinámicas que surgieron en este espacio. El FLE reunió los intereses y las necesidades de los participantes que hicieron parte de la comunidad, y la mayoría de las acciones que realizaron giraron en torno a esta lengua.

En este capítulo se proporciona una descripción detallada sobre los constructos teóricos que se consideran esenciales para fundamentar esta investigación, los cuales aportaron una base para analizar los sucesos que tuvieron lugar en la CP estudiada. Primeramente, se expusieron las características del aprendizaje desde una perspectiva sociocultural y, posteriormente, se

presentaron las particularidades y propiedades de las comunidades de práctica, así como su relación con el aprendizaje. Finalmente, se abordaron las visiones de aprendizaje, aprendiz y lengua que contribuyeron a guiar el estudio. A continuación, se presenta el marco metodológico que orientó el proceso investigativo y que permitió abordar los objetivos planteados.

7 MARCO METODOLÓGICO

Después de haber expuesto los aspectos teóricos relevantes para la investigación, es imperativo describir el diseño metodológico que sirvió de guía para llevar a cabo este trabajo. En este capítulo se incluyen el tipo y enfoque de investigación, el contexto, los participantes, el protocolo de implementación de la comunidad de práctica, los instrumentos de recolección de información, el rol de las investigadoras y el desarrollo de las sesiones de la comunidad.

7.1 Tipo y enfoque de investigación

Debido a que esta investigación aborda el análisis de los conocimientos entorno al FLE que pueden construirse a través de la participación que se desarrolla entre estudiantes de francés de la LLMM en una CP determinada, se considera que el diseño cualitativo de investigación es el que se acomoda a este estudio. Según Hernandez, Fernandez y Baptista (2014), la investigación cualitativa se caracteriza por una recolección de datos que pretende identificar las perspectivas y los puntos de vista de los participantes involucrados en el estudio, teniendo en cuenta sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos. Asimismo, de acuerdo con Hernandez et al. (2014) uno de los propósitos de la investigación cualitativa es reconstruir la realidad a través las interpretaciones de los participantes respecto a sus propias vivencias. En este tipo de estudios el investigador tiene la posibilidad de introducirse en las experiencias de los participantes y construye conocimiento, por lo cual hace parte del fenómeno estudiado. Teniendo en cuenta estos aspectos, este tipo de investigación permitió identificar las diferentes experiencias y percepciones de los individuos que surgieron mediante la co-participación con otros miembros en la comunidad de práctica. Esto aportó una mejor

comprensión acerca de los procesos que se llevaron a cabo dentro de este espacio y que condujeron la construcción conjunta de conocimiento.

Además de ser de carácter cualitativo, el trabajo investigativo tiene un enfoque descriptivo debido a que comprende una caracterización detallada de los diferentes tipos de conocimientos que llegaron a construirse en torno al FLE dentro de una CP conformada por estudiantes de francés en la PUJ. Hernandez et al. (2014) establecen que los estudios de alcance descriptivo tienen como objetivo describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, para lo cual es necesario caracterizar cómo son y cómo se manifiestan. Estos autores afirman que a través de este enfoque es posible especificar las propiedades y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o fenómenos que se someten a un análisis. Por lo tanto, este enfoque proporcionó una manera para analizar las apreciaciones de los participantes frente a las distintas acciones que se llevaron a cabo dentro de este espacio y así obtener un panorama más detallado acerca de las vivencias y acontecimientos que allí se generaron.

Considerando que la población de esta investigación involucró a un grupo de estudiantes de francés pertenecientes a una comunidad de práctica específica y que los aspectos identificados dentro de este espacio no necesariamente pueden generalizarse a otros contextos, se puede establecer que es un estudio de caso. En este orden de ideas, McMillan (2012) sugiere que un estudio de caso es un estudio detallado de uno o más eventos, escenarios, programas, grupos sociales, comunidades, individuos o sistemas en su contexto natural. De igual manera, el estudio de caso investiga una unidad, la cual es cuidadosamente definida y caracterizada en el tiempo y el espacio (McMillan, 2012). Para Merriam y Tisdell (2016), el estudio de caso consiste en la descripción intensiva y holística, y en el análisis de una unidad delimitada, teniendo en cuenta

que toda la información recolectada en el caso debe ser agrupada para que sea utilizada adecuadamente. A partir de estos planteamientos, este tipo de estudio permitió identificar, de manera integral y detallada, las diferentes actividades, acciones y dinámicas de participación que se desarrollaron naturalmente dentro de la comunidad y que dieron paso a la construcción colectiva de conocimiento. Así mismo, facilitó el análisis de datos obtenidos de un grupo de individuos particular.

7.2 Contexto

Esta investigación se desarrolla en un contexto universitario, particularmente en la Pontificia Universidad Javeriana, situada en la ciudad de Bogotá, Colombia. De acuerdo con el ser y la naturaleza de la universidad, esta es una institución de educación superior sin fines de lucro, privada, y fundada y regentada por la Compañía de Jesús (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.). Adicionalmente, la Pontificia Universidad Javeriana busca servir a la comunidad humana, especialmente a la colombiana, trabajando por instaurar una sociedad más civilizada, más culta y más justa, la cual se inspira por los valores que proclama el cristianismo. Asimismo, tiene como fin específico la formación integral del hombre y la conservación, transmisión y desarrollo de la ciencia y de la cultura, trascendiendo lo puramente informativo y técnico. Esta institución contribuye a la elaboración y difusión de cultura, en la que el saber se integra con los valores humanos (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.).

Teniendo en consideración que este estudio se desarrolla con estudiantes de francés pertenecientes a la LLMM de esta universidad, es pertinente exponer algunas características de este programa de pregrado. La Licenciatura en Lenguas Modernas consta de diez semestres y se centra en la formación de docentes en dos lenguas diferentes: el inglés y el francés. El objetivo

de este programa es preparar a los estudiantes en el campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

En el plan de estudios de la LLMM, dentro del componente de formación en lenguas, es posible identificar que la enseñanza del francés se lleva a cabo a través de seis cursos de la lengua: Elemental, Básico, Pre-intermedio, Intermedio bajo, Intermedio e Intermedio alto, los cuales representan 20 créditos en total. Según el syllabus de los cursos de francés como lengua extranjera de la LLMM (Pontificia Universidad Javeriana, 2013), la enseñanza y aprendizaje del francés se basan en la importancia y aporte cultural, social y humanístico que posee la lengua francesa. Cada syllabus, expone la distribución y organización de los diferentes cursos de francés ofrecidos por el programa. Los cuatro primeros niveles (Elemental, Básico, Pre-intermedio e Intermedio bajo) cuentan con cuatro créditos cada uno, lo cual corresponde a ocho horas semanales que se dividen entre dos profesores distintos, quienes se encargan de desarrollar dos habilidades específicas. Los dos últimos niveles cuentan con seis horas semanales, cada uno equivale a tres créditos. En estos cursos, los estudiantes llevan a cabo distintos proyectos con la ayuda de los docentes, a través de tres módulos diferentes.

Es significativo destacar que, según lo establecido por el syllabus de los cursos de francés (Pontificia Universidad Javeriana, 2013), la visión de enseñanza de los diferentes niveles de esta asignatura es comunicativa-accional. Desde esta perspectiva se busca que el aprendizaje y la comunicación estén al servicio de la acción social, es decir, lograr que el estudiante tenga la capacidad de actuar en distintos escenarios sociales mediante el uso de la lengua meta. Teniendo esto en cuenta, se considera importante vincular estos propósitos trazados en las clases de francés con lo planteado en el problema de investigación. Aunque en las clases se espera que los

estudiantes se desenvuelvan en diferentes contextos haciendo uso de la lengua meta, se evidencia que la inversión de los estudiantes en otros escenarios distintos a las clases es significativamente limitada.

7.3 Participantes

En el desarrollo de este trabajo investigativo participaron cuatro estudiantes de diferentes niveles de francés de la LLMM de la Pontificia Universidad Javeriana, dos hombres y dos mujeres, quienes se encontraban en un rango de edades entre los 19 y 22 años. Los participantes han llevado a cabo sus estudios de pregrado durante tres o cuatro años y su nivel de la lengua se encuentra aproximadamente entre los rangos B1 y B2. Es importante recalcar que los cuatro estudiantes participaron de manera voluntaria en la conformación de un espacio de encuentro relacionado con su proceso de aprendizaje en los cursos de francés, puesto que estaban interesados en participar en escenarios distintos al aula de clase para practicar esta lengua.

Estos participantes fueron seleccionados por medio de dos técnicas de muestreo. Por una parte, la selección a partir de la conveniencia se realiza mediante diferentes aspectos que favorecen el desarrollo del estudio, como el tiempo, el lugar, la disponibilidad de los espacios o de los participantes, entre otros (Sharam Merriam, 1998). Es importante recalcar que una de las características contempladas para la selección de los participantes fue que estuvieran cursando algún nivel de francés de la LLMM y que consideraran tener alguna dificultad en el aprendizaje de la lengua. Al realizar la encuesta inicial para determinar los hechos problemáticos de este estudio, dos de los estudiantes encuestados mostraron interés en participar en el desarrollo de actividades extra aula relacionadas con el FLE. Además, cumplían con el perfil requerido para el desarrollo de este trabajo investigativo, puesto que se encontraban en los niveles Intermedio Bajo

e Intermedio de francés y en las encuestas afirmaron poseer ciertas dificultades en su proceso de aprendizaje de la lengua.

Por otra parte, según McMillan (2012), en el muestreo de red o “*snowball*”, el investigador comienza con algunos participantes y posteriormente les solicita una recomendación de otros individuos que puedan tener el perfil o las características pertinentes para el estudio. Esta técnica es útil cuando inicialmente el investigador tiene un número limitado de participantes. Teniendo esto en cuenta, los dos estudiantes seleccionados inicialmente propusieron otros dos participantes quienes, al igual que ellos, cursaban un nivel de francés en la LLMM y presentaban ciertas dificultades en el aprendizaje de esta lengua. Al haber cursado ya algunos niveles de francés, los cuatro estudiantes habían tenido diferentes vivencias y experiencias frente al aprendizaje del FLE, lo cual fue útil para enriquecer sus discusiones e interacciones en las diferentes sesiones llevadas a cabo en las reuniones de encuentro.

Seguidamente, se presenta una breve descripción de los cuatro participantes que permitieron el desarrollo de este estudio. A cada uno de ellos se le asignó un nombre ficticio con el fin de proteger su identidad al presentar los resultados obtenidos a partir de sus intervenciones.

Peter: Estudiante de 19 años de edad de sexo masculino quien, durante el desarrollo de esta investigación, se encontraba en el nivel intermedio de francés y cursaba el séptimo semestre de la carrera.

Lucy: Estudiante de 22 años de edad de sexo femenino quien, durante el desarrollo de esta investigación, estaba cursando el nivel intermedio de francés y se encontraba en el séptimo semestre de la carrera.

Sam: Estudiante de 20 años de edad de sexo masculino quien, durante el desarrollo de esta investigación, estaba cursando el nivel intermedio alto de francés y se encontraba en el séptimo semestre de la carrera.

Ema: Estudiante de 21 años de edad de sexo femenino quien, durante el desarrollo de esta investigación, estaba cursando el nivel intermedio alto de francés y se encontraba en el noveno semestre de la carrera.

Una vez conformado el grupo de participantes, se diseñó una carta de consentimiento que permitió contar con la aprobación de los estudiantes para hacer uso de los datos recolectados en las distintas sesiones y llevar a cabo el análisis de nuestra investigación. Estas formas se encuentran adjuntas en la sección de anexos en este trabajo.

7.4 Instrumentos para la recolección de información

En el desarrollo de este estudio se emplearon tres herramientas para la recolección de datos: las grabaciones de audio, las entrevistas semiestructuradas y los protocolos orales. Éstos permitieron realizar un análisis sistemático de las distintas interacciones de los participantes dentro de la comunidad estudiada, así como de sus percepciones y reflexiones frente a sus experiencias en este contexto. De esta manera se logró adquirir una perspectiva más clara frente a la construcción colectiva de conocimientos vinculados con el FLE que tuvo lugar entre los integrantes.

7.4.1 Grabaciones de audio

En primera instancia, se seleccionaron las grabaciones de audio para recolectar información de las interacciones que se llevaron a cabo en cada una de las sesiones de encuentro.

Burns (1999) afirma que las grabaciones de audio y video son una técnica que se utiliza para capturar en detalle las interacciones naturales y las declaraciones de los individuos palabra por palabra. Así mismo, la autora considera que este instrumento es una fuente que proporciona información valiosa y precisa sobre distintas interacciones y comportamientos que usualmente no son identificados a simple vista.

Una vez recolectada la información, fue necesario efectuar transcripciones de las grabaciones obtenidas en cada sesión. Burns (1999) explica que las transcripciones permiten que el investigador examine episodios particulares sin la necesidad de revisar toda la grabación; aunque este proceso toma mucho tiempo, proporciona una base para generar análisis más detallados, puesto que el investigador se familiariza con los datos. Al llevar a cabo esta actividad, se recapitularon y se identificaron diferentes sucesos que surgieron de la comunidad estudiada y que no se habían percibido durante el desarrollo de las reuniones.

7.4.2 Entrevistas semiestructuradas

Este instrumento se utilizó para conocer las percepciones de los participantes en cuanto a sus experiencias en la comunidad de práctica. McMillan (2012) define la entrevista como una forma de recolección de datos en la cual se realizan preguntas de forma oral y se graban las respuestas de los individuos, ya sea textualmente o a manera de resumen. Así mismo, explica que las preguntas semiestructuradas no tienen opciones determinadas, sino que posibilitan una respuesta individual; este tipo de preguntas, seleccionadas con anterioridad, permiten que la entrevista cubra temas de importancia y da a los participantes la oportunidad de enfatizar en otros contenidos. Mediante la implementación de estas entrevistas, la discusión se centró en aspectos pertinentes para nuestro estudio y dimos la posibilidad a los integrantes de abordar

experiencias y aspectos que consideraban relevantes, los cuales resultaron útiles para la investigación.

7.4.3 Protocolos orales

Para obtener un mayor entendimiento acerca de las acciones que conducen a la construcción conjunta de conocimiento de los integrantes, se desarrollaron protocolos orales con el fin de comparar las reflexiones de sus experiencias de participación dentro de la CP con los otros datos recolectados. Este instrumento es definido por Torrealba y Rosales (2008) como una técnica de reporte oral que se utiliza para registrar el pensamiento por medio de las palabras. Esta forma de recolección de información, permite obtener relatos individuales de la cognición mientras se recuerda una acción llevada a cabo con anterioridad. Estos autores sugieren que cuando se hace uso de los protocolos orales, usualmente se le solicita al informante que reporte actividades, pasos, estrategias y otros pensamientos cuando ya ha finalizado la ejecución de una actividad. Esta técnica fue relevante para este estudio, puesto que proporcionó un panorama más amplio acerca de las reflexiones de los integrantes frente a lo realizado en las diferentes sesiones de reunión de la comunidad.

Para implementar esta herramienta, se empleó un grupo de WhatsApp del cual hacían parte los cuatro participantes y las investigadoras. A través de este grupo, los miembros de la comunidad enviaron notas de voz que contenían sus reflexiones, una vez realizados los encuentros. Con el fin de fomentar sus procesos de reflexión, se propusieron diversas preguntas orientadoras que permitieron que los integrantes abordaran determinados aspectos o sucesos de las reuniones.

7.5 Rol de las investigadoras

El rol como investigadoras a lo largo del estudio se enfocó en facilitar las posibilidades de encuentro entre los participantes. Así mismo, se promovió la discusión y la interacción entre los integrantes de la comunidad con el fin de fomentar el intercambio de ideas y reflexiones; esto con el propósito de empoderar a los miembros en su proceso de negociación y construcción de conocimiento colectivo relacionado con el FLE. En este trabajo investigativo las investigadoras se desempeñaron como observadoras durante las reuniones de los participantes, lo cual permitió visualizar claramente la interacción que se llevaba a cabo entre los miembros dentro de la CP estudiada. Como lo sugieren Merriam y Tisdell (2016), algunos de los aspectos que pueden observarse son el escenario físico, los participantes, las actividades e interacciones y las conversaciones, así como factores impredecibles que pueden presentarse.

Adicionalmente, aunque se facilitó la conformación de esta comunidad de práctica, es importante resaltar que los participantes ya se conocían al momento de iniciar las reuniones, lo que generó que se desarrollara un ambiente de confianza que posibilitó las interacciones entre ellos. De igual manera, durante las sesiones de reunión iniciales, se sugirieron algunas preguntas orientadoras y estrategias que fomentaron la reflexión y discusión de los participantes, lo cual les permitió vincularse a la comunidad y desarrollar un sentido de pertenencia. Teniendo esto en cuenta, Adler y Adler (1998) sugieren que en algunos casos, el investigador tiene un rol periférico de pertenencia, el cual consiste en interactuar de manera cercana con los miembros del grupo estudiado, sin participar directamente en sus actividades. Siguiendo esta línea de ideas, McMillan (2012) sostiene que en ocasiones, el investigador se involucra en algunas actividades

de los individuos que son estudiados, sin embargo, no llega a convertirse en un miembro más del grupo.

7.6 Desarrollo de las sesiones de la comunidad

Debido a que este estudio se enfoca en los conocimientos que cuatro estudiantes de francés construyeron conjuntamente por medio de su participación en una CP, en esta sección se presenta una descripción de las diferentes sesiones de encuentro que llevaron a cabo los integrantes de la comunidad y los sucesos que tuvieron lugar en este contexto. Es importante presentar los acontecimientos y actividades que tuvieron lugar en las reuniones, así como las estrategias que en algunas ocasiones fueron utilizadas para promover diferentes oportunidades de reflexión e intercambio entre los participantes. Esto permite obtener una perspectiva más clara frente a los sucesos que ocurrieron en este contexto y la manera en que esto condujo a la construcción colectiva de conocimientos entre los estudiantes.

La siguiente tabla indica la fecha en la que cada encuentro fue desarrollado, proporciona una descripción de lo realizado por los participantes y señala los momentos en los que se intervino con el fin de fomentar las discusiones entre los integrantes.

Tabla 1 Descripción de las sesiones de encuentro de la CP

REUNIÓN	FECHA	DESCRIPCIÓN
Reunión 1	19 de octubre de 2017	En la primera reunión los participantes discutieron la manera en que se llevarían a cabo los encuentros de la comunidad y decidieron que las reuniones tendrían una duración de una hora y se llevarían a cabo cada quince días en distintos lugares, escogidos por ellos mismos. Adicionalmente, los participantes llevaron a cabo una discusión de carácter reflexivo frente a sus experiencias y percepciones relacionadas con su proceso de aprendizaje de FLE. De igual manera, los integrantes identificaron las similitudes y diferencias en relación con sus vivencias de aprendizaje de la

REUNIÓN	FECHA	DESCRIPCIÓN
Reunión 2	2 de noviembre de 2017	<p>lengua.</p> <p>Durante el desarrollo de la sesión, las investigadoras propusieron diferentes preguntas orientadoras para propiciar una discusión reflexiva entre los integrantes acerca de sus experiencias relacionadas con el proceso de aprendizaje de francés:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° ¿Cómo han sido sus experiencias aprendiendo francés como lengua extranjera en la licenciatura? ° Mencionen algunos momentos significativos que recuerden positiva y negativamente en el aprendizaje del francés. ° ¿Cómo se ven como estudiantes de francés? ° ¿Qué dificultades han tenido que afrontar durante su proceso de aprendizaje del francés? ° Teniendo en cuenta esas dificultades, ¿Qué han hecho para mejorar o para hacer que eso cambie? ° ¿Cuáles estrategias consideran ustedes que serían efectivas para abordar el aprendizaje de esta lengua?
Reunión 3	29 de noviembre de 2017	<p>En esta sesión, las investigadoras mostraron a los estudiantes una representación gráfica (ver anexo 3) que recogía aspectos relevantes que ellos habían mencionado en la sesión inicial. Con esta herramienta, los participantes realizaron una discusión frente a lo desarrollado en la sesión precedente. Asimismo, identificaron dos aspectos de interés común relacionados con el aprendizaje de esta lengua: la producción oral y el acceso a temas variados para fomentar la discusión en la lengua meta.</p> <p>Posterior a esto, los estudiantes sugirieron una alternativa para abordar la producción oral mediante la discusión de diversos temas; en pequeños trozos de papel escribieron en francés varios temas de su interés para hablar acerca de ellos haciendo uso de la lengua meta durante la tercera reunión.</p> <p>En este encuentro, los participantes continuaron con el desarrollo de la actividad que habían propuesto en la segunda reunión. Para llevar a cabo la actividad, seleccionaron al azar dos de los temas propuestos en la segunda sesión y conversaron en torno a éstos, haciendo uso del francés. Al final de la sesión, los integrantes discutieron y reflexionaron acerca de las acciones realizadas en la comunidad ese día, teniendo en cuenta algunas preguntas orientadoras proporcionadas por las investigadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° ¿Qué ocurrió durante la reunión? ° ¿Cómo fue la interacción en la actividad? ° ¿Consideran que la dinámica fue pertinente dentro de este espacio? ¿Por qué? ° ¿Cómo esperan que sean las sesiones de encuentro el siguiente semestre? ° ¿Qué cambios les gustaría desarrollar en los encuentros? ¿Qué consideran que es necesario hacer para eso suceda?

REUNIÓN	FECHA	DESCRIPCIÓN
Reunión 4	7 de febrero de 2018	<p>En esta sesión, los participantes reconstruyeron lo que realizaron en encuentros precedentes. Para tal fin, las investigadoras proporcionaron dos representaciones gráficas (ver anexo 3) que incluían aspectos abordados en las tres primeras reuniones. A partir de este recurso y unas preguntas orientadoras, los integrantes reflexionaron acerca de lo que habían realizado en la comunidad y propusieron alternativas para desarrollar en encuentros posteriores. Preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° ¿Cuál es su opinión frente a las propuestas planteadas en la sesión anterior? ° ¿Cuáles consideran que fueron los aspectos positivos y negativos de la actividad? ° Después de ver la representación gráfica de lo que ustedes socializaron, ¿qué piensan acerca de las propuestas que mencionaron? ¿Cómo esperan que esto se desarrolle? <p>Adicionalmente, durante esta sesión las investigadoras introdujeron la herramienta de protocolos orales para promover la reflexión de los participantes en torno a sus experiencias en la comunidad.</p>
Reunión 5	14 de febrero de 2018	<p>En este encuentro, los integrantes de la comunidad desarrollaron un juego de “charadas”, con el fin de practicar la producción oral en francés. Para implementar esta actividad, los participantes escogieron colectivamente una categoría y anotaron en un trozo de papel una palabra relacionada con la misma. Posteriormente, pegaron sus palabras en las frentes de sus compañeros y luego, por turnos, realizaron preguntas con el fin de adivinar la palabra ubicada su frente. Los participantes desarrollaron dos rondas del juego durante la sesión.</p> <p>Al finalizar, las investigadoras propusieron algunas preguntas orientadoras para que los integrantes reflexionaran acerca de lo ocurrido en la sesión, haciendo uso de los protocolos orales. Es importante resaltar que esta herramienta fue implementada a través de la aplicación WhatsApp; cada participante envió a las investigadoras una grabación de audio por este medio, la cual contenía sus reflexiones sobre la reunión.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> ° ¿Cuál es tu opinión frente a la actividad llevada a cabo en la sesión de hoy? ¿Cuáles crees que fueron los aspectos positivos y negativos del encuentro? ° ¿Cómo crees que fue la interacción entre los participantes durante el desarrollo de la actividad? ° ¿Consideras que hubo aspectos nuevos relacionados con el aprendizaje del francés que surgieron durante la sesión? ¿Cuáles? Si tu respuesta es negativa, siéntete libre de no responder a esta pregunta.

REUNIÓN	FECHA	DESCRIPCIÓN
Reunión 6	21 de febrero de 2018	<p>En esta reunión, los participantes llevaron a cabo un juego llamado “<i>Too Late</i>”, el cual fue propuesto por Peter, uno de los integrantes de la CP. Para el desarrollo de esta actividad, los miembros debían escoger ciertas categorías y mencionar vocabulario relacionado con las mismas. Sin embargo, todas las palabras indicadas por los participantes debían comenzar por letras diferentes, las cuales estaban exhibidas en el tablero de juego. Adicionalmente, los integrantes debían pensar con agilidad en las palabras, puesto que había un límite de tiempo establecido para proporcionar una respuesta. Los estudiantes realizaron varias rondas del juego que incluían diferentes categorías.</p> <p>Al finalizar la sesión, con el fin de llevar a cabo los protocolos orales, las investigadoras sugirieron algunas preguntas orientadoras para fomentar la reflexión en los participantes. Posteriormente, los integrantes enviaron sus reflexiones frente a lo ocurrido en la sesión a través de la aplicación WhatsApp.</p> <p>Preguntas orientadoras</p> <ul style="list-style-type: none"> ° ¿Cuál es tu opinión frente a tu interacción con los otros miembros durante la actividad desarrollada en la sesión? ° ¿Qué te llevó a interactuar y participar en las actividades desarrolladas en la sesión? ° ¿Cuáles consideras que fueron los aspectos positivos y negativos de la interacción entre los participantes y de la dinámica desarrollada durante el encuentro?

Fuente: Autoría propia

La descripción de las sesiones de encuentro expuesta en la tabla precedente, aporta un acercamiento a las acciones que tuvieron lugar en la CP. En esta sección se presentaron las actividades propuestas por los participantes, las discusiones y reflexiones que desarrollaron y también la manera en que se propiciaron los intercambios entre ellos por medio de interrogantes. Esta información constituye una base para obtener una mejor comprensión acerca de los resultados que expondremos en el capítulo siguiente.

8 ANÁLISIS DE RESULTADOS

8.1 Procedimiento del análisis

En esta sección se presenta la manera en que se llevó a cabo el análisis de los datos obtenidos por medio de tres instrumentos: las grabaciones de audio de las sesiones de encuentro, las entrevistas semiestructuradas y los protocolos orales. Este procedimiento se realizó teniendo en cuenta los objetivos de investigación, lo cual permitió encontrar los elementos pertinentes para responder la interrogante de este estudio.

Con el fin de identificar los posibles conocimientos relacionados con el aprendizaje del FLE que se construyeron en la CP estudiada y la manera en que esto se llevó a cabo, se grabaron cada una de las reuniones y entrevistas y, posteriormente, se transcribieron junto con las grabaciones de los protocolos orales que fueron enviadas por los participantes utilizando la herramienta de WhatsApp. Estos instrumentos se implementaron en un periodo de tiempo de cinco meses, de octubre de 2017 a abril de 2018, exceptuando los meses de diciembre y enero.

Las transcripciones fueron agrupadas en diferentes documentos dependiendo del instrumento utilizado para recolectar los datos; cada documento indicaba las fechas en las cuales se recolectó la información. Una vez terminada la clasificación, se realizó una serie de lecturas detalladas de los documentos con el fin de tener mayor claridad en cuanto a los aspectos explícitos e implícitos contenidos en el dato. Esto permitió identificar los comentarios y segmentos de conversación que, se considera, fueron los más recurrentes y relevantes con respecto a los objetivos de la investigación. Teniendo en cuenta las características de esta información, se elaboraron diferentes códigos y se asignó un color a cada uno de ellos, con el fin

de identificarlos y diferenciarlos en los distintos documentos. Estos pasos hacen referencia al proceso de codificación, el cual implica categorizar segmentos de información y darles nombres concisos que sinteticen los datos (Charmaz, 2006).

Para determinar los nombres de los códigos identificados en la información, se tuvieron en cuenta aspectos teóricos relacionados con la naturaleza de nuestro estudio. Así mismo, se procuró que los códigos reflejaran la esencia del dato, siempre teniendo presente los objetivos del trabajo investigativo. Después de la denominación de estos códigos, se realizaron cambios en los nombres, debido a que en algunas ocasiones éstos eran o muy específicos, o demasiados generales. Este proceso se conoce como codificación teórica, la cual según Glaser (1978)(como se citó en Charmaz, 2006), consiste en identificar la manera en que los códigos se relacionan entre sí para ser integrados en la teoría. La figura 1 ilustra los códigos que creamos a partir de la información recolectada y los colores asignados a cada uno.

Al establecer los nombres de los códigos, se evidenciaron las relaciones existentes entre ellos; de esta manera fueron clasificados en categorías y subcategorías más amplias que permitieron guiar el análisis. En este proceso, conocido como codificación axial, los códigos se agrupan en categorías más grandes, que a su vez hacen parte de un todo coherente, teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones (Strauss & Corbin, 1998). Las características de cada uno de los códigos sugirieron las subcategorías y, posteriormente, las categorías en las cuales podían ser agrupados. En este estudio, las categorías se vincularon con los objetivos de investigación: caracterizar los conocimientos construidos conjuntamente en la CP y describir la manera en que este proceso tuvo lugar. En la siguiente sección se explica este proceso detalladamente y se exponen los resultados que se obtuvieron a partir del análisis de los datos.

Identificación de los códigos por color









	Experiencias mediadas por los recursos semióticos
	Posicionamientos como aprendices de francés
	Niveles de participación
	Afiliación a comunidades imaginadas
	Dominio de la CP
	Iniciativas didácticas
	Estrategias de aprendizaje de FLE
	Indicios de agenciamiento

Figura 1 Códigos obtenidos a partir de los datos recolectados

8.2 Resultados

Las dos categorías principales que se identificaron a partir de análisis de los códigos son: *factores relacionales para la construcción de conocimientos y conocimientos co-construidos*. Al evidenciar las propiedades de los códigos que dieron origen a la primera categoría, se consideró necesario dividirlos en dos subcategorías distintas. Por una parte, los códigos “experiencias mediadas por los recursos semióticos” y “posicionamiento como aprendices de francés” conformaron la subcategoría *factores socialmente construidos en otros contextos*. Por otra parte, los códigos “niveles de participación” y “afiliación a comunidades imaginadas” conformaron la subcategoría *factores socialmente construidos en la CP*. Esta división se realizó a partir de los escenarios en los cuales se constituyeron los diferentes factores relacionales mencionados. Los códigos “iniciativas didácticas”, “estrategias de aprendizaje del FLE” e “indicios de

agenciamiento” dieron origen a la categoría *conocimientos co-construidos*, puesto que conformaron los saberes que surgieron a través de la interacción de los integrantes al interior de la CP.

Es importante mencionar que la primera categoría, *factores relacionales para la construcción de conocimientos*, está relacionada con el primer objetivo de investigación: describir la manera en que se construyen los conocimientos en la CP. Esta categoría hace referencia a los factores que confluyeron en la construcción de conocimientos de la comunidad. Por otro lado, la segunda categoría, *conocimientos co-construidos*, está asociada al segundo objetivo: caracterizar los posibles conocimientos relacionados con el francés que se construyen en la CP. Esta categoría se enfoca en detallar los conocimientos que se construyeron de manera conjunta entre los participantes por medio de la socialización de experiencias, saberes y reflexiones que tuvo lugar en las reuniones de encuentro.

Teniendo en consideración las categorías mencionadas anteriormente, es necesario explicar que los conocimientos que se construyeron en la comunidad giraron alrededor de un objetivo en común, el cual en este caso es identificado mediante el código “dominio de la CP”. De acuerdo con Wenger et al. (2002), el dominio es uno de los tres elementos fundamentales que conforman el modelo estructural básico de una CP y hace referencia a los intereses y objetivos colectivos de la comunidad.

La figura 2 muestra las categorías, subcategorías y códigos establecidos, al igual que las relaciones existentes entre ellos, con el fin de proporcionar una mejor comprensión de los resultados del análisis.

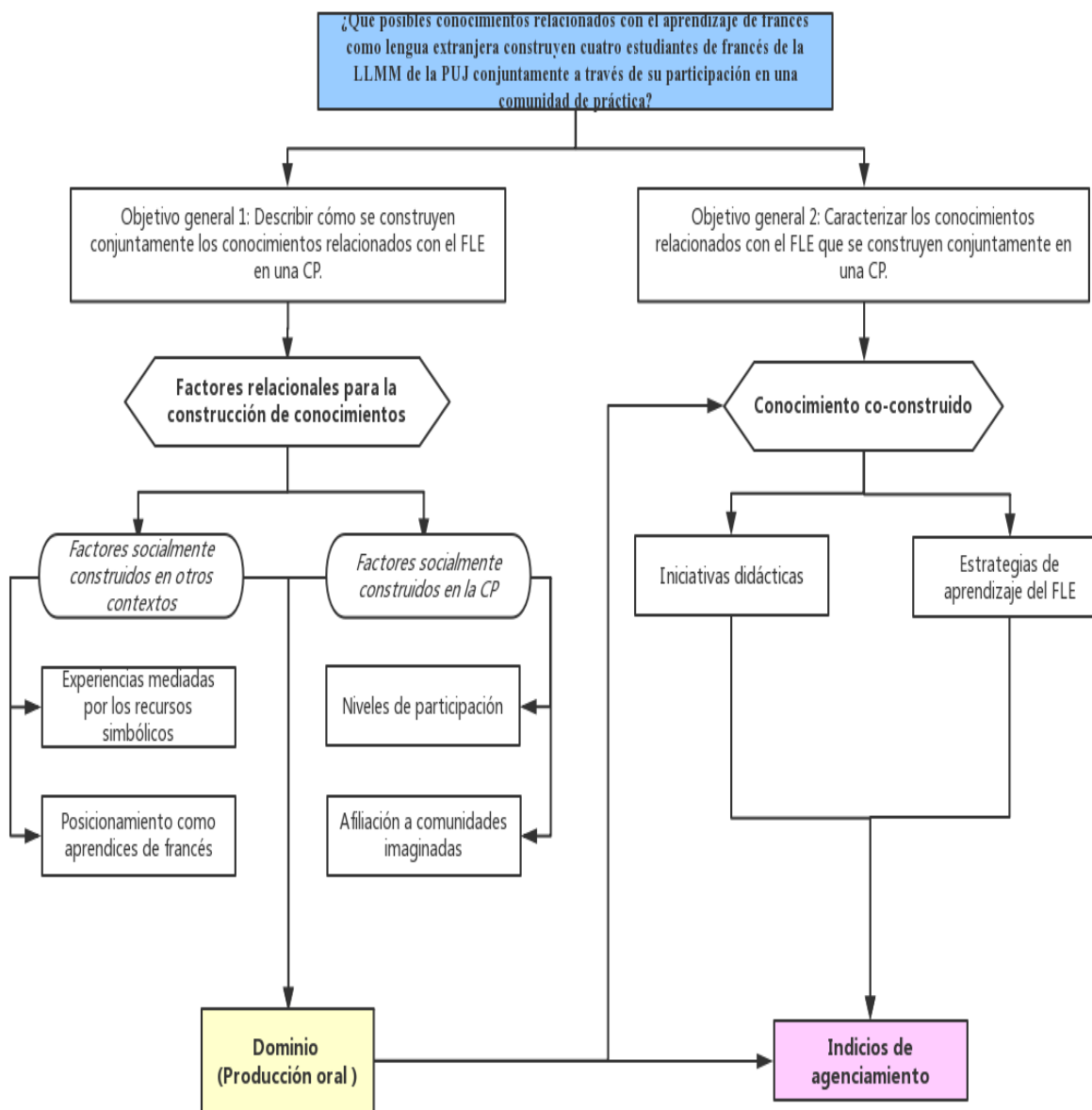


Figura 2. Distribución de los códigos, subcategorías y categorías de análisis

En seguida, se presenta el análisis del estudio, teniendo en cuenta las categorías, subcategorías y códigos expuestos previamente.

8.2.1 Factores relacionales para la construcción de conocimientos.

Esta categoría ilustra los diferentes factores históricos y socioculturales que se considera tienen una incidencia directa o indirecta en la construcción de conocimientos dentro de la CP estudiada. Para Ivanič, (2006) las comunidades son contextos en donde las prácticas o eventos que allí suceden se conforman por factores relacionales como: las identidades, las relaciones, las acciones, los recursos semióticos y el uso del espacio y del tiempo, los cuales tienen trayectorias históricas, están conectados a otros elementos y son moldeados culturalmente. Teniendo esto en cuenta, se identificó que en relación con la CP analizada, hay ciertos factores que han sido socialmente construidos en distintos entornos. Por una parte, aquellos que son históricos, puesto que se han constituido a partir de la participación de los estudiantes en contextos distintos a la CP y por otra parte, aquellos que han surgido en las interacciones dentro de ésta. Estos factores fueron agrupados en dos subcategorías para analizar su incidencia en la co-construcción de conocimientos entre los participantes: factores socialmente construidos en otros contextos y factores socialmente construidos en la CP.

Factores socialmente construidos en otros contextos.

Esta subcategoría se compone de dos códigos: *experiencias mediadas por recursos semióticos* y *posicionamientos como aprendices de francés*. Estos factores se han construido en diferentes contextos discursivos relacionados con el rol de estudiantes de francés de los participantes en la Universidad Javeriana, en los que, su participación en actividades culturalmente organizadas, les han otorgado la posibilidad de construir percepciones frente al aprendizaje del FLE, así como visiones de sí mismos como estudiantes. De acuerdo con Ivanič (2006), los individuos traen consigo sus experiencias previas, afiliaciones y subjetividades a los

diferentes contextos comunicativos en los que participan. Al analizar los datos recolectados, se identificó que los participantes que ingresaron a la CP trajeron ciertas experiencias y posicionamientos en relación con el aprendizaje del FLE, los cuales habían formado con anterioridad. Posteriormente, se proporciona una explicación acerca de estos factores que, posiblemente, incidieron en los conocimientos que se construyeron en este contexto.

Las experiencias mediadas por los recursos semióticos indican las experiencias que los participantes han construido a partir de sus interacciones con los profesores de francés con quienes han tenido contacto en las clases a lo largo de su proceso de aprendizaje. Al hablar de recursos semióticos se hace referencia a las acciones y artefactos que se utilizan para significar (Kress, 1996). Estos recursos no están restringidos únicamente a los discursos, la escritura o la creación de imágenes, sino también a las acciones, palabras y omisiones de los individuos, las cuales permiten la articulación de diferentes significados sociales y culturales (Van Leeuwen, 2005). En este caso, los discursos y acciones de los docentes de francés han contribuido a que los participantes construyan experiencias de aprendizaje, que a su juicio, pueden ser positivas o negativas. Los datos que se presentan a continuación tratarán de mostrar la manera en que esas experiencias previas, construidas socialmente en contextos de aprendizaje del francés, pueden o no incidir en las visiones del aprendizaje de esta lengua que poseen los participantes.

Lo anterior se ilustra en el siguiente comentario, efectuado por Peter, durante la primera sesión de encuentro, en la cual los participantes discutieron acerca de sus experiencias previas de aprendizaje de FLE en la LLMM de la PUJ.

“(...) yo rescato una profe que (...) nos enseñaba cosas del “verlan” que son muy útiles porque pues uno dice, sí o sea, obvio hay que aprender el francés académico, pero pues no solo eso, también hay que aprender cómo se habla en la vida cotidiana ¿sí? en la calle,

entonces para mí eso fue muy positivo porque pues, aparte de que se me hace muy interesante, es divertido (...).”

[Reunión 1. Octubre 19, 2017]

En este caso, es posible apreciar que en general, para Peter, sus experiencias en las clases de francés han sido positivas, puesto que él piensa que los temas abordados por la docente en las sesiones de clase fueron interesantes y pertinentes para su formación. Este participante identificó que aprender las palabras que son frecuentemente utilizadas en contextos cotidianos e informales eran esenciales para su proceso de aprendizaje de la lengua, debido a que incrementaban sus posibilidades para comunicarse efectivamente. Para Peter, estas expresiones le proporcionaban una nueva perspectiva frente la lengua, puesto que eran diferentes a lo que usualmente se abordaba en las clases; además, le brindaban la oportunidad de desenvolverse en contextos reales con diferentes hablantes.

En la misma sesión de encuentro, al discutir sus experiencias de aprendizaje de FLE, Ema relata una situación que fue relevante para ella.

“No pues cuando perdí, imagínense, el profesor que les digo que era como terrible, era porque él llegaba y se sentaba y desde ahí daba toda la clase, entonces a uno de verdad no le motivaba para nada ir (...) nos dejaba un poco de trabajos y bueno, se los llevábamos y él ni siquiera los corregía en la clase (...). Él pensaba que solo hablando nos iba a quedar todo, de verdad nunca se paraba a explicar nada (...) y pues generalmente uno necesita como verlo y que él diga como: bueno es esto, y discutirlo. El como que le metía a uno miedo y solamente se la pasaba hablando de todas sus adquisiciones, de todo lo que tenía, de todos los viajes que hacía y se quejaba de todo, de Colombia, y uno era como: ¿y entonces qué hace acá? Realmente su clase no era nada fructífera.”

[Reunión 1. Octubre 19, 2017]

Con base en el comentario anterior, se logra establecer que, para Ema, los recursos semióticos empleados por el docente en las clases generaron que su experiencia de aprendizaje

fuera negativa. En primer lugar, Ema identificó que la postura escogida por el docente para enseñar los contenidos en las sesiones transmitía cierto desinterés a los aprendices. En segundo lugar, la falta de retroalimentación de los trabajos asignados reflejaba que éstos no tenían relevancia para el docente, mientras que Ema sí los consideraba necesarios. Finalmente, las connotaciones negativas de los discursos utilizados por este profesor durante las clases no eran bien recibidos por esta participante. Según Ema, el docente manifestaba su inconformidad frente al contexto en el que se encontraba y realizaba comentarios poco pertinentes para el desarrollo de la clase. A partir de lo anterior, es posible apreciar que Ema no adoptó las acciones y los discursos que se desarrollaban en esa comunidad de aprendizaje del francés, lo que generó que sus visiones acerca de lo que debería ser enseñar o aprender la lengua entraran en tensión con lo que estaba desplegando el docente en esa clase.

Las experiencias de aprendizaje expuestas anteriormente por estos dos participantes están relacionadas con la manera en que ellos construyen ciertos significados a partir de las acciones de otros sujetos en una determinada práctica social. En ambas situaciones, los integrantes de la CP construyeron representaciones acerca de la realidad social en la que estaban inmersos, al desarrollar o no afiliación a las prácticas discursivas utilizadas por los docentes. En los fragmentos precedentes, es posible identificar que Peter acoge las prácticas y los recursos semióticos utilizados por la profesora, mientras que en el caso de Ema sucede lo contrario. Referente a lo anterior, Jenlink (2013) afirma que la negociación de significado es la habilidad de experimentar el mundo de una forma que tenga sentido para el individuo. En estos contextos, los estudiantes, por medio de su participación en las actividades del aula de clase, dieron un sentido a las prácticas empleadas por los docentes en estas comunidades de aprendizaje. Desde nuestra

perspectiva, el sentido que los participantes otorgaron a sus experiencias les permitió construir sus propias visiones acerca de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje del francés.

En estos escenarios, cada discurso se ejemplificó en prácticas particulares: las formas de hacer la cosas, las palabras o imágenes seleccionadas, etc. (Ivanič, 2006). Esto quiere decir que, a través de los recursos semióticos utilizados por los profesores en las clases, los participantes asignaron determinados significados a las prácticas desarrolladas en ese contexto, lo cual contribuyó en gran medida a configurar sus visiones de aprendizaje. La identificación o no con esas prácticas tuvo una repercusión en las percepciones de los estudiantes frente al aprendizaje de la lengua y frente a las acciones que consideran relevantes para este proceso. En consecuencia, esas percepciones construidas por los individuos podrían verse reflejadas al participar en la CP en la que se centra este trabajo.

El posicionamiento como aprendices de francés se refiere a los posicionamientos que los participantes han configurado de sí mismos como aprendices de FLE en actividades de aprendizaje de esta lengua; éstos se construyeron por medio de su interacción con otros hablantes, como estudiantes y profesores. En cuanto a esto, Moghaddam y Harré (2010) establecen que el posicionamiento se entiende como la manera en que las personas usan las palabras, así como otros tipos de discursos, para posicionarse a sí mismos y a otros. En el caso de los estudiantes de la CP, su participación y la interacción con otros individuos en contextos sociales de aprendizaje del francés les permitió reflexionar acerca de sus capacidades en esta lengua y por ende definir un posicionamiento respecto a su rol como estudiantes y hablantes de FLE.

Algunos de los comentarios que los participantes realizaron en las sesiones de encuentro de la CP reflejan las maneras en que se han posicionado como estudiantes de francés. Por ejemplo, cuando discutieron acerca de las estrategias que consideraban efectivas para abordar el aprendizaje del FLE, en la primera reunión de encuentro, Peter realizó la siguiente afirmación:

“(...) él sí fue y él me decía que salió como muy achantado porque pues había como dos viejas que hablaban re bien; una que ni siquiera era de la carrera y que parecía nativa entonces que él salió como... Sí, de verdad él me dijo eso, me contó esa experiencia entonces yo dije como uy no como que ya no quiero ir, porque pues igual si son personas así, o sea yo igual sí me achanto mucho. (...)”

[Reunión 1. Octubre 19, 2017]

En este comentario Peter relató la experiencia de uno de sus compañeros al asistir a un club de conversación de francés en la universidad. Por medio de esta anécdota, él identificó que, en una de las sesiones del club, su compañero sintió que su nivel de lengua era inferior al de otros participantes en ese espacio, puesto que poseían una gran fluidez para expresarse oralmente. Al conocer esa experiencia, Peter consideró que sus capacidades y sus conocimientos de la lengua no serían suficientes para desenvolverse apropiadamente en ese contexto, lo cual impidió que asistiera. Esto indica que este participante asumió un posicionamiento como hablante del francés poco competente con respecto a otros estudiantes del club de conversación.

De igual manera, el posicionamiento que Ema configuró de sí misma como aprendiz de francés fue similar al definido por Peter. Esto se puede apreciar en la siguiente afirmación de Ema efectuada durante la primera sesión de encuentro.

“(...) o sea como que en esos espacios uno también termina como alejándose de ellos, entonces por eso las personas no vamos, yo me incluyo ¿sí? Porque uno es el miedo ¿no?, entonces como qué tipo de personas van a estar y si la mayoría hablan muy bien van es a estar como ellas y uno ahí como: ¿qué hago? y es más como el miedo, entonces, no sé.”

[Reunión 1. Octubre 19, 2017]

Al igual que Peter, Ema decidió no participar en estos espacios debido a que consideraba que presentaría dificultades al momento de interactuar con individuos que poseían una mejor fluidez en la lengua. Esto indica que se posicionó como una hablante menos competente respecto a los estudiantes que asistían a los clubes de conversación, debido a que consideraba que no sabría cómo participar adecuadamente en las discusiones desarrolladas por estas personas en ese contexto.

A partir de los comentarios realizados por estos participantes, es posible apreciar que sus posicionamientos como estudiantes de francés se han construido a través de sus interacciones con otros individuos, es decir que las relaciones sociales jugaron un rol esencial en la constitución de estas percepciones acerca de sí mismos. De acuerdo con esto, es importante considerar que el posicionamiento de los participantes está vinculado con el carácter relacional de la identidad, puesto que ésta siempre se construye en la interacción. Las relaciones sociales, las cuales son también relaciones de poder, como el funcionamiento del estatus, el prestigio y la jerarquía, moldean la manera en que la identidad se constituye (Ivanič, 2006). En los ejemplos propuestos anteriormente, es posible apreciar que los diferentes posicionamientos de los participantes como usuarios del francés se determinaron a partir de sus reflexiones frente a los intercambios que mantuvieron con hablantes que poseían un mayor dominio del francés. En este caso, los niveles de competencia de esta lengua, dieron paso a una jerarquización en la que los participantes consideraban no estar a la misma altura de otros individuos, debido a que se posicionaron como menos competentes al no lograr expresarse de la misma manera.

En relación con lo anterior, Davies y Harré (1999) proponen dos tipos de posicionamiento: “existe el posicionamiento interactivo, en el cual una persona posiciona a otra, y el posicionamiento reflexivo, en el que un individuo se posiciona a sí mismo” (p.37). En esta situación, es posible evidenciar un posicionamiento reflexivo en Peter y Ema, puesto que se asignaron un rol en el que se percibían como hablantes y estudiantes del francés poco hábiles para desenvolverse adecuadamente en conversaciones con otros hablantes de la lengua en los clubes de conversación.

Los dos códigos que conforman esta subcategoría: *las experiencias mediadas por recursos semióticos y los posicionamientos como aprendices de francés*, explican los factores relacionales que fueron constituidos por los participantes en contextos de aprendizaje del FLE diferentes a la CP estudiada. Es posible que estos factores tengan una incidencia en la construcción conjunta de conocimientos entre los integrantes de la comunidad, dado que eran aspectos que se formaron con anterioridad y que pudieron llevar consigo a la CP.

A continuación, se proporciona una explicación acerca de los factores relacionales que fueron construidos por los miembros en las reuniones de encuentro de la CP.

Factores socialmente construidos en la CP.

Esta subcategoría está constituida por dos códigos: *niveles de participación y afiliación a comunidades imaginadas*. Éstos hacen referencia a la manera en que los miembros de la comunidad participaron en las sesiones de encuentro y a las comunidades a las cuales los integrantes quisieran pertenecer. Para comprender estos códigos, es importante tener presente que, de acuerdo con Wenger (1998), el aprendizaje a través de la participación no es una actividad separada o independiente, sino que debe entenderse como una parte integral de la vida

diaria y de la participación en comunidades. De igual forma, este autor explica que la imaginación es un factor esencial para pertenecer a *comunidades imaginadas* (Anderson, 1991), puesto que aborda la forma en la que creamos imágenes del mundo e identificamos conexiones a través del tiempo y el espacio por medio de nuestras experiencias. Durante el desarrollo de las reuniones, los participantes tuvieron la oportunidad de vincularse de diferentes maneras a las dinámicas propuestas en la CP y de implementar acciones que les permitieran aproximarse a las comunidades imaginadas con las que se sentían identificados. Estos dos factores relacionales que se construyeron a partir de las interacciones de los individuos en este contexto situado específico, podrían tener una incidencia en los conocimientos co-construidos por los participantes en la CP estudiada.

Los *niveles de participación* presentan la manera en que los miembros participaban en las reuniones de la CP; ésta variaba dependiendo de las características de los individuos y de las actividades que desarrollaban en este contexto. Al participar, los integrantes lograban intercambiar sus puntos de vista en mayor o menor medida, lo cual enriqueció sus discusiones en los encuentros. Es necesario recalcar que el desarrollo de vínculos de cercanía favoreció estos intercambios entre los miembros y su participación conjunta en las actividades de la comunidad.

A partir de los datos obtenidos fue posible evidenciar que Peter fue el integrante con mayor grado de participación en la comunidad durante las diferentes reuniones de encuentro. Con frecuencia, este participante exponía sus puntos de vista en las discusiones grupales y tenía una actitud propositiva en relación a las diferentes dinámicas que podrían desarrollarse en este contexto. Durante las reuniones, Peter constantemente alentaba a los demás miembros a participar activamente en el desarrollo de las diferentes actividades.

Del mismo modo, se identificó que la participación de Sam dentro de la CP fue menor en comparación con la de otros integrantes, puesto que sus intervenciones tendían a ser más cortas y menos frecuentes. Sin embargo, en ciertas ocasiones, cuando los temas abordados en las discusiones eran de su interés, su participación incrementaba y compartía los conocimientos que tenía sobre esas cuestiones con los otros miembros. En estas ocasiones, las discusiones se enriquecieron con la información contribuida por este participante.

Lo anterior se puede corroborar en la siguiente afirmación de Ema en relación con su rol dentro de la CP, obtenida de la primera entrevista:

“Bueno dentro del grupo, digamos que en cuanto a la propuesta de actividades, ha sido difícil para mí pensarlo, porque no solamente es pensar en cómo quiero aprender yo, sino cómo quieren aprender los demás. Entonces digamos que he esperado más a que ellos generen las ideas y yo las apoyo porque no sé, Peter es muy creativo con eso: “ay podemos hacer esto, podemos hacer lo otro”, y uno dice como: “Ay sí, está chévere y lo quiero hacer”; o digamos si proponen algo y no estoy de acuerdo, pues es como: “no, deberíamos hacerlo de tal forma”, pero no he sido tan propositiva en cuanto a eso.”

[Entrevista 1. Febrero 28, 2018]

En este comentario, Ema reafirma la actitud propositiva de Peter en las reuniones, al mencionar que él ha sido muy creativo al proponer actividades en la comunidad. Asimismo, explica que, si bien ella ha participado de manera activa en las dinámicas al exponer sus puntos de vista frente a las iniciativas de otros participantes, le resultó difícil proponer actividades que integraran tanto sus necesidades como las de los demás integrantes.

A partir de lo anterior, se evidenciaron los tres niveles de participación que pueden presentarse entre los miembros de una CP. Wenger, McDermott y Snyder (2002) afirman que los niveles de participación que existen dentro de una comunidad son: el núcleo, el grupo activo y el grupo periférico. Por un lado, el núcleo lo constituyen las personas que participan activamente en

las discusiones y actividades; proponen proyectos, temas para tratar en la comunidad y tienen en cuenta el plan de aprendizaje que se lleva a cabo en las diferentes sesiones (Wenger et al., 2002). En el caso de la CP estudiada, es posible afirmar que Peter, al tener una participación continua y al ser propositivo, se convirtió en el núcleo de ese contexto.

Por otro lado, el grupo activo está compuesto por las personas que asisten regularmente a las reuniones y participan ocasionalmente en las actividades, pero sin la misma intensidad del núcleo (Wenger et al., 2002). De acuerdo con esto, se identificó que Lucy y Ema tendían a participar continuamente en las actividades, pero a diferencia de Peter, no eran tan propositivas.

Por último, el grupo periférico se caracteriza por una participación menor en la que los individuos forman sus propias percepciones a partir de lo que escuchan y observan en la comunidad (Wenger et al., 2002). Aunque Sam era quien menos participaba en la CP, asistía a las reuniones con una buena disposición y estaba atento al desarrollo de las actividades y a las intervenciones de los demás integrantes. No obstante, se identificó que él, en ciertas ocasiones, pasó de ser un integrante periférico a uno activo cuando los temas discutidos eran de su interés, pues realizaba más aportes en las discusiones.

La afiliación a comunidades imaginadas señala el deseo y las aspiraciones de los participantes de hacer parte de determinadas comunidades imaginadas (Anderson, 1991). La imaginación, desde esta perspectiva, es entendida como el proceso de expandirnos y trascender nuestro tiempo y espacio para crear nuevas imágenes del mundo y de nosotros mismos (Norton, 2001). Al expresar sus aspiraciones frente a las comunidades a las cuales les gustaría pertenecer, los integrantes reflejaron sus intereses en relación con el aprendizaje del FLE. Por medio de sus discusiones en las sesiones de encuentro, los participantes hicieron comentarios en torno a las

situaciones en las que les gustaría estar involucrados con determinados individuos y a aquello que algún día esperaban alcanzar.

Es posible apreciar lo anterior en lo manifestado por Peter en la primera reunión de encuentro, durante una discusión acerca las percepciones de los integrantes como estudiantes de francés en la Licenciatura:

Peter: “Bueno, no soy conformista, no me conformo con lo que sé, quiero saber más y realmente ojalá ser un C1, ojalá.”

[Reunión 1. Octubre 19, 2017]

En su afirmación, Peter expresó el nivel de competencia en la lengua que le gustaría tener en el futuro. Este participante consideraba que podía adquirir nuevos conocimientos relacionados con el francés y esperaba eventualmente ser un hablante con las características asociadas al nivel C1 de competencia establecido por el Marco común europeo de referencia para las lenguas. Esto indica que se sentía afiliado a la comunidad de hablantes que poseen un nivel de competencia C1 en francés.

De igual manera, en la segunda sesión de encuentro de los participantes, Sam realizó un comentario que indicaba la comunidad imaginada a la cual le gustaría pertenecer. Su intervención fue realizada durante una discusión acerca de los aspectos que podrían ser abordados en reuniones posteriores de la CP.

“(…) los que también tienen como más importancia por lo del DELF y todas esas cosas, porque es un requisito de grado (...) me gustaría que por lo menos [en la universidad] hicieran la publicidad de que las personas que no están en ese [nuevo] currículo, pues que no alcanzaron a estar, pero que también o sea se les diera como el incentivo, o sea alguna cosa para que también tengan el nivel [C1 de francés], porque pues bueno, ya para la persona que salió es otra cosa, pero si uno todavía está acá pues sería ideal que pudieran.”

[Reunión 2. Noviembre 2, 2017]

En esta apreciación, Sam expresó que le gustaría pertenecer al grupo de estudiantes que hacen parte del nuevo plan de estudios de la licenciatura en lenguas modernas de la universidad, puesto que éste incluyó como requisito de grado obtener un nivel de competencia C1 en francés. Sin embargo, Sam, al pertenecer al plan de estudios anterior, necesitaba un nivel de competencia B2 en la lengua para graduarse. A este participante le habría gustado tener la oportunidad de vincularse al nuevo plan de estudios con el fin de alcanzar un mayor nivel en la lengua. Este deseo expresado por Sam representa su afiliación a la comunidad de estudiantes que hacen parte del nuevo programa y que tienen la posibilidad de llegar a adquirir un nivel de competencia C1.

En los datos presentados anteriormente, se identificaron dos tipos de comunidades imaginadas a las que aspiran los participantes. Por un lado, Peter quisiera llegar ser parte de la comunidad de hablantes del francés que poseen un nivel C1 de competencia. Por otro lado, Sam manifiesta que le gustaría vincularse a la comunidad de personas que hacen parte del nuevo plan de estudios de la LLMM y tienen la posibilidad de adquirir un nivel de competencia C1. Con relación a esto, Norton (2001) afirma que los aprendices poseen diferentes comunidades imaginadas y para obtener un mejor entendimiento acerca de éstas, es fundamental conocer el contexto y las condiciones en las cuales hablan y la practican la lengua meta. De acuerdo con las experiencias de aprendizaje y los contextos en los cuales han utilizado esta lengua, los participantes se afiliaron a determinadas comunidades imaginadas. En el caso de estos participantes, es posible que su afiliación a esas comunidades esté relacionada con las carencias o los aspectos a los cuales no tienen acceso en el contexto de aprendizaje en el que se encuentran. Por lo tanto, como lo afirma Wenger (1998) sus comunidades imaginadas les

proporcionaban nuevas imágenes de posibilidad frente a esa realidad en las que estaban inmersos y nuevas formas de entender su relación con el mundo, lo que les permitía trascender las acciones que realizaban en sus circunstancias actuales.

Los códigos expuestos previamente, *los niveles de participación y la afiliación a comunidades imaginadas*, conforman los factores relacionales que fueron constituidos socialmente en los encuentros de la CP. Al emerger dentro de este contexto, se considera que estos pueden llegar a tener una incidencia en los conocimientos que los participantes construyeron conjuntamente en relación con el aprendizaje del FLE, a través de sus interacciones en la comunidad.

Es fundamental especificar que todos los factores relacionales expuestos previamente tuvieron una repercusión en el objetivo común que los participantes establecieron y por ende pudieron influir en la co-construcción de conocimientos. Esta meta colectiva fue identificada mediante el código *dominio de la CP* y a continuación se aclarará la incidencia que los factores relacionales tuvieron en la constitución del objetivo.

Dominio de la CP.

Según Wenger (1998), el dominio se refiere a los intereses y objetivos colectivos que se establecen en una comunidad, así como a las situaciones o inquietudes que los miembros usualmente experimentan y que necesitan aprendizaje prolongado. En este contexto, durante las primeras sesiones de encuentro, los participantes identificaron los temas de interés común que podrían abordar a lo largo de reuniones. Posteriormente, consideraron relevante que su objetivo principal fuera practicar la producción oral en francés. Esta meta, construida conjuntamente por los participantes a través de la socialización de sus experiencias, saberes y reflexiones,

constituyó el dominio de la comunidad. Esto se puede apreciar en lo manifestado por Ema en la segunda sesión de encuentro al recapitular, junto con los otros participantes, lo discutido en la primera reunión:

“Todos como que más o menos concluimos que lo que más nos faltaba como practicar era la producción oral y que era también como lo que más se dificultaba porque no lo practicábamos mucho, entonces creo que dijimos los tres.”

[Reunión 2. Noviembre 2, 2017]

En este comentario, Ema afirma que la producción oral era un aspecto que todos los participantes deseaban incluir en el desarrollo de las sesiones, puesto que no tenían espacios suficientes para practicarla en las clases y consideraban que presentaban dificultades en esta habilidad. Por estas razones, los integrantes establecieron que practicar la producción oral sería el objetivo principal para ser abordado a lo largo de las sesiones por medio de distintas actividades.

Teniendo esto en cuenta, es primordial presentar la manera en la que los factores relacionales confluyeron en el dominio establecido por los participantes.

En primer lugar, *las experiencias de aprendizaje de los participantes mediadas por los recursos semióticos* empleados por los docentes de francés en las clases, se manifestaron en el dominio escogido. Al construir visiones de enseñanza y aprendizaje del francés a través de sus experiencias previas con diferentes profesores, los participantes identificaron que practicar la producción oral era un aspecto esencial en el aprendizaje de la lengua que debían trabajar con más profundidad en este contexto, diferente del aula de clase. Esta incidencia se puede evidenciar en una apreciación de Ema, realizada en la primera sesión de encuentro, al discutir las actividades que podrían llevar a cabo en la CP.

“(…) como hacer ejercicios, como para hablar más, porque como también [los profesores] lo dejan de lado, entonces uno no se acostumbra, entonces es como: Bueno, hagamos la parte de gramática y tal, y ya cuando uno va a hablar, uno no, no articula”.

[Reunión 1. Octubre 19, 2017]

En este segmento es posible demostrar que la visión de aprendizaje del francés que Ema construyó por medio de sus experiencias en las clases involucra una mayor práctica de la habilidad de producción oral, por lo cual, en la CP se propuso desarrollar ejercicios que implicaran dialogar y conversar haciendo uso del francés.

En segundo lugar, *el posicionamiento como aprendices de francés* contribuyó a que el dominio seleccionado por los integrantes de la comunidad fuera practicar la producción oral. Como se explicó anteriormente, los posicionamientos de los integrantes, que dieron paso a la conformación de determinadas percepciones de sí mismos, se construyeron en situaciones de interacción con otros hablantes de la lengua meta. Se identificó que algunos de los miembros se posicionaban como hablantes menos competentes en relación con otros estudiantes de francés en situaciones comunicativas. Al darse cuenta de que la producción oral era una habilidad en la que todos presentaban ciertas dificultades, los integrantes coincidieron en que sería acertado centrar sus iniciativas en este aspecto.

En tercer lugar, *los niveles de participación* de los integrantes en las prácticas de la comunidad posibilitó la constitución del dominio, puesto que si los participantes no se hubieran involucrado en discusiones para exponer sus intereses y preocupaciones en los diferentes encuentros, no habría sido posible que establecieran objetivos comunes conjuntamente. Respecto a esto, Wenger (1998) afirma que la participación involucra todo el ser, incluyendo los cuerpos, mentes, emociones y relaciones sociales. Al ser tanto personal como social, ésta puede

entenderse como un proceso activo y complejo que combina diferentes acciones, como hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer (Wenger, 1998). Fue gracias a su participación que los integrantes realizaron intercambios que les permitieron establecer la práctica de la producción oral como el propósito común de la CP.

Finalmente, *la afiliación a comunidades imaginadas* también contribuyó a que los miembros determinaran el dominio de la CP. Como se mencionó anteriormente, las comunidades imaginadas a las que los participantes se afiliaron fueron la de hablantes que poseen un nivel de competencia C1 en francés y la de estudiantes que pertenecen al nuevo plan de estudios de la LLMM. Estas comunidades implican tener un buen manejo de la producción oral en francés, por lo que se considera que esto fue una razón importante para que el dominio establecido girara en torno a practicar esta habilidad en particular. Es posible establecer que para aproximarse a esas comunidades a las que estaban afiliados, los participantes buscaron implementar acciones presentes relacionadas con las características de esos grupos. Por lo tanto, definir el dominio de la CP puede considerarse como un primer paso que les permitiría llegar a pertenecer a esas comunidades.

Como se expuso anteriormente, los factores relacionales que se construyeron socialmente dentro y fuera de la CP, confluyeron de diferentes maneras en el dominio establecido por los participantes. Debido a que el dominio fue el objetivo principal de este contexto, las actividades, dinámicas y esfuerzos desarrollados por los participantes giraron en torno a éste. Por lo tanto, es posible establecer que los conocimientos que los participantes construyeron conjuntamente en la CP, no solo se relacionaban con el dominio, sino también con los factores relacionales previamente expuestos.

En la siguiente categoría, se presentan los conocimientos que se construyeron conjuntamente dentro de la CP en torno al dominio establecido por los participantes.

8.2.2 Conocimientos co-construidos

Esta categoría se compone de dos códigos, los cuales describen los dos tipos de conocimiento construidos de manera conjunta que se evidenciaron en la CP estudiada: *las iniciativas didácticas y las estrategias de aprendizaje del FLE*. Como se mostró en la sección anterior, el dominio establecido en la comunidad, el cual devino a partir de los factores relacionales que se constituyeron socialmente en este y otros contextos, fundamentó la construcción de estos conocimientos.

El concepto de conocimiento que se aborda en este trabajo está ligado al constructivismo. Desde esta perspectiva, los individuos construyen sus propios entendimientos o conocimientos por medio de la interacción entre lo que ya saben y las ideas, eventos y actividades con las cuales tienen contacto (Richardson, 1997). Para que esto ocurra es relevante que exista una interacción con otros individuos, la cual puede favorecer distintos procesos de aprendizaje (Richardson, 1997). Con relación a esto, Wenger (1998) afirma que el aprendizaje es un fenómeno social y se ubica en las experiencias de participación en el mundo. Así mismo, Lave & Wenger (1991) sostienen que la intención de aprender está ligada a ser partícipe de una práctica sociocultural y que las CPs son una condición intrínseca para la existencia del conocimiento. Teniendo esto en cuenta, al estar inmersos en un contexto social determinado y al compartir un objetivo común, los participantes de la CP tuvieron la posibilidad de construir conocimientos conjuntamente a través de sus interacciones y participación. En este caso, el conocimiento no se redujo a un

objeto, sino que era una parte integral de las actividades e interacciones que se llevaron a cabo (Wenger et. al, 2002).

Seguidamente, se explican detalladamente los dos códigos que componen los conocimientos que se construyeron conjuntamente en la CP.

Las *iniciativas didácticas* están relacionadas con las diferentes actividades y dinámicas establecidas por los participantes de la comunidad que giran en torno al dominio. Estas iniciativas evidencian la construcción conjunta de conocimientos entre los integrantes, puesto que a través de estas propuestas buscaron abordar sus intereses e inquietudes comunes relacionados con el aprendizaje FLE. En este contexto, las conversaciones en torno a temas específicos y los juegos que involucran la habilidad de producción fueron las iniciativas desarrolladas por los integrantes, los cuales constituyen el primer tipo de conocimientos que fueron co-construidos. En relación a esto, Jenlink (2013) afirma que el aprendiz tiene como objetivo encontrar alternativas útiles para la resolución de problemas, así como nuevas formas para analizar y actuar en relación con esas situaciones. Dentro de la CP estudiada, los participantes descubrieron de manera conjunta diferentes dinámicas apropiadas para aproximarse a la meta establecida, lo que señala que co-construyeron un nuevo conocimiento.

Debido a que las iniciativas propuestas por los estudiantes fueron de carácter didáctico, es relevante aclarar que éstas hacen referencia a los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso de aprendizaje (Feo, 2010). Dado que el dominio establecido en la CP estaba enfocado en practicar la habilidad de producción oral en

francés, los integrantes propusieron y desarrollaron actividades que les permitieran acercarse a ese objetivo común.

La primera iniciativa didáctica se ilustra en el siguiente segmento de diálogo obtenido de la segunda sesión de encuentro, en la cual los participantes propusieron diferentes temas de su interés en torno a los cuales planeaban conversar, haciendo uso del francés.

Sam: Sí, como que cada uno tenga la oportunidad de...

Lucy: De ofrecer su tema.

Sam: Sí.

Lucy: Bueno: “vamos a hablar de esto”.

Ema: Yo digo que una feria de temas.

Lucy: Pero pues ¿sí? repartirlo así como por bueno a mí me gusta tal cosa.

Ema: que cada uno venda su idea, Sí, pues ahí si nos tendríamos que poner de acuerdo, o lo que tú dices, cada uno traer como su idea...

Lucy: O de pronto en una bolsita, lo que tú dices de verdad, y uno bueno como el tema es vacaciones en Hawái.

Ema: Pero sí, yo creo que podríamos empezar por ahí.

Lucy: Empecemos.

[Reunión 2. Noviembre 2, 2017]

En este fragmento es posible evidenciar que mantener discusiones en la lengua meta acerca de temas relevantes e interesantes para los participantes fue una propuesta para practicar la producción oral del FLE. Con el fin de desarrollar esta dinámica, los participantes escribieron en trozos de papel algunos temas que, a su parecer, les permitirían intercambiar sus ideas y puntos de vista. Los integrantes destinaron un tiempo durante esta reunión para proponer y seleccionar los diferentes temas, los cuales fueron discutidos en la tercera sesión.

Además de la actividad de discusión, los participantes propusieron una segunda iniciativa didáctica: juegos que consideraban pertinentes para ser implementados en los encuentros. En esta

reunión, los estudiantes recapitularon lo que habían realizado en los encuentros del año 2017, ya que ésta fue la primera sesión llevada a cabo en el año 2018.

Peter: *Yo había pensado digamos como pues, para tampoco salirnos tanto del aprendizaje de francés o de practicar, como hacer típicos juegos de mesa o cosas así, pero pues en francés, ¿no? Digamos este juego de, ¿sí lo han jugado? ¿cómo se llama ese?*

Emma: *Ay sí.*

Lucy y Emma: *Charadas*

Peter: *El de adivinar las palabras que está acá y con el celular hacia arriba así, o algo así, pero en francés o no sé, juegos así como...*

Lucy: *Ese está chévere.*

Peter: *Que se pueden hacer en este preciso momento, pero en francés, ¿no?*

Emma: *Sí, digamos buscar más actividades que nos permitan hablar (...)*

Peter: *Exacto, de pronto se nos van ocurriendo juegos. Uy yo tengo uno que también podría traer si quieren, se llama Too Late, no sé si lo han jugado alguna vez. ¿cultura chupística?*

Lucy: *Yo creo que es mejor empezar con charadas.*

Peter: *Para probar más o menos porque el Too Late es, lo que pasa es que uno se presiona o sea, de hecho en español pasa mucho que obviamente uno como que uno siente la presión porque el reloj suena o sea suena “tik tuk” (risas) y esa presión no lo deja a uno como estar tan claro y eso entonces, pero bueno.*

Emma: *Entonces empecemos por charadas ¿sí?*

Lucy: *Sí, porque eso ya es mucho más vocabulario ¿no?*

Emma: *Sí.*

[Reunión 4. Febrero 7, 2018]

Este segmento de diálogo ilustra la conversación en la que los participantes propusieron dos juegos que, desde su punto de vista, les permitirían practicar la producción oral de la lengua. El primer juego sugerido, charadas, implicaba realizar preguntas y proporcionar respuestas con el fin de adivinar un personaje particular seleccionado por los participantes con anterioridad. El segundo juego, *Too Late*, estaba enfocado en mencionar diferentes palabras pertenecientes a determinadas categorías, teniendo en cuenta la letra inicial de cada palabra. Estas actividades constituyen las iniciativas didácticas que los participantes construyeron de manera conjunta y

evidencian el vínculo que tienen con el objetivo que plantearon inicialmente en torno a la producción oral en francés. Debido a que estas alternativas les permitían poner en práctica esta habilidad es posible establecer una relación con el aprendizaje de la lengua, lo que evidencia el carácter didáctico de las mismas.

Estas iniciativas, presentadas en los fragmentos anteriores, pueden estar asociadas con la práctica que tiene lugar dentro de una comunidad en relación con el dominio establecido. Según Wenger et al. (2002), la práctica involucra los enfoques y estrategias compartidos que establecen las bases para la acción, la comunicación y la resolución de problemas. Los autores manifiestan que una de las tareas principales de la práctica es determinar un punto de referencia o conocimiento común que sea accesible para todos los miembros con el fin de que puedan trabajar juntos de manera efectiva. Por medio de sus discusiones y sugerencias, los participantes llegaron a acuerdos comunes que les permitieron llevar a cabo actividades teniendo en cuenta el objetivo colectivo de la comunidad. Respecto a esto, es importante resaltar que el concepto de práctica involucra hacer cosas, entender relaciones, inventar procesos, interpretar situaciones, producir artefactos y resolver conflictos, entre otras acciones (Wenger, 1998). En este contexto los miembros llevaron a cabo diferentes procesos que constituyeron la práctica de la CP: delimitaron y analizaron las necesidades iniciales que tenían en común y, posteriormente, propusieron iniciativas para abordarlas.

De igual manera, el desarrollo de una práctica dentro de la CP puede relacionarse con el concepto de repertorio compartido propuesto por Wenger (1998), el cual hace referencia a los recursos que los miembros de la comunidad desarrollan, como narrativas, utensilios, discursos y experiencias. Adicionalmente, este autor afirma que en el proceso de comprometerse y participar

en el desarrollo de la práctica en curso, es importante que se genere el entendimiento y la consolidación de las iniciativas. En este caso, los miembros de la CP estudiada generaron diferentes recursos didácticos, como juegos y diálogos, con el fin de ahondar en sus intereses asociados a la lengua meta. Además, a través de la implementación de sus actividades, se evidenció que los integrantes tenían claridad tanto del dominio de la comunidad como de su práctica, lo cual generó que el proceso llevado a cabo en las reuniones fuera coherente para ellos.

Las iniciativas didácticas constituyen el primer tipo de conocimiento que los participantes construyeron conjuntamente por medio de sus interacciones en la CP. Dentro de éstas se encuentran las discusiones en torno a temas de interés común y dos juegos didácticos; estas iniciativas fueron propuestas por los participantes en los encuentros y tenían el propósito de poner en práctica la habilidad de producción oral en francés.

En seguida, se presenta el segundo tipo de conocimiento construido conjuntamente en la comunidad, identificado mediante el código *estrategias de aprendizaje del FLE*.

Las *estrategias de aprendizaje del FLE* corresponden a los medios utilizados por los participantes para apoyar las diferentes dinámicas desarrolladas dentro de la CP, las cuales estaban asociadas al aprendizaje de francés. Estas estrategias las llevaban a cabo de manera conjunta para ayudarse mutuamente cuando tenían inquietudes frente a ciertos aspectos del uso de la lengua. Al ser empleadas para resolver sus dudas y dificultades, las estrategias constituyeron el segundo tipo de conocimientos que los participantes construyeron alrededor de aspectos lingüísticos del FLE. Respecto a esto, es importante resaltar que desde el enfoque constructivista, cuando los individuos aprenden, generalmente se involucran en un compromiso activo, en procesos de indagación y resolución de problemas, y en la colaboración con otros

(Richardson, 1997). A lo largo de las sesiones de encuentro, los integrantes de la CP se apoyaban mutuamente cuando alguno de los miembros presentaba alguna duda frente al uso del francés en el desarrollo de las actividades. Al trabajar conjuntamente para encontrar una solución a sus inquietudes, es posible evidenciar procesos de colaboración e indagación que propiciaban la resolución de problemas con el uso del FLE.

El siguiente segmento, extraído de un diálogo entre los participantes durante la quinta sesión de encuentro, ilustra una de las estrategias empleadas por los participantes mientras llevaban a cabo el juego de charadas.

Lucy: (...) Je suis un film avec des personnages humains? ¿Sí? ¿Humanos?

Peter: Humaines? Non.

Lucy: Comme tu dire muñecos ?, animations?

Peter: Personnages animés?

Lucy: Des personnages animés?

Sam: Des bandes animés? Dessins?

Peter: Ah oui, dessins.

Lucy: Dessins?

[Reunión 5. Febrero 14, 2018]

En esta interacción entre los miembros de la comunidad, Lucy preguntó a sus compañeros la manera correcta de decir algunas palabras en francés. Dos de los integrantes, Peter y Sam, compartieron con Lucy aquello que sabían respecto a esos interrogantes, con el fin de ayudarle a resolver sus inquietudes. Esta situación ilustra una de las estrategias de aprendizaje de la lengua seleccionadas por los integrantes: la consulta conjunta de dudas relacionadas con el francés. Esta consistía en generar preguntas en el grupo, lo cual propiciaba un intercambio de ideas entre los miembros que, en la mayoría de ocasiones, contribuía a solucionar las incertidumbres relacionadas con esta lengua.

Además de la consulta conjunta de dudas, los participantes recurrieron a otra estrategia de aprendizaje: el uso de herramientas en línea, también con el propósito de abordar las inquietudes colectivas que emergieron en el desarrollo de las distintas actividades.

En el siguiente fragmento de diálogo obtenido en la sexta sesión de encuentro se evidencia la implementación de esta estrategia. En este caso, durante el desarrollo de una de sus iniciativas, el juego *Too Late*, los integrantes se apoyaron mutuamente para resolver una duda que tenían en común mediante el uso de un diccionario en línea.

Ema: *¿Cómo es ingeniero?*

Sam: *con E*

Peter: *¿sí es con E? ¿no con I? Engineer*

Ema: *¿ingeniero es con I o con E?*

Peter: *¿ingeniero es con I o con E?*

Lucy: *Creo que es con E*

Peter: *Creo que es con E, es que el inglés se me cruza.*

Peter: *ingénieur*

Lucy: *¿Qué otro había?*

Peter: *¿Era engénieur o ingénieur?*

Lucy: *Uy, no sé.*

Peter: *Ah, sí es con I, ingénieur.*

[Reunión 6. Febrero 21, 2018]

En este segmento de conversación es posible apreciar que los integrantes tenían dudas con respecto a la manera adecuada de escribir y pronunciar palabra “ingénieur” en francés mientras desarrollaban el juego. Inicialmente, Ema propuso esa inquietud en el grupo, sin embargo, los demás participantes tampoco tenían claridad acerca de este aspecto. Por esta razón, Peter decidió utilizar un medio alternativo para solucionar la duda colectiva que tenían respecto a esa palabra, un diccionario en línea. Después, Peter compartió con sus compañeros la forma adecuada de escribir y pronunciar la palabra, dando respuesta al interrogante que se habían

planteado. Esta situación evidencia la implementación de la segunda estrategia relacionada con el aprendizaje del francés.

A partir de estas estrategias se identificó que al resolver sus dudas y dificultades de manera conjunta, los participantes dieron paso a una de las formas de construcción de conocimientos que estaban relacionados con aspectos lingüísticos del FLE. Es posible relacionar estas estrategias con el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) definido por Lantolf y Thorne (2007) como la diferencia entre lo que un individuo puede hacer independientemente y lo que puede hacer con mediación de otros. En este caso, cuando algún participante presentaba dudas o dificultades respecto al uso de la lengua, el apoyo que le proporcionaban los demás miembros del grupo le permitía superar esos obstáculos para continuar con el desarrollo de las dinámicas en las sesiones. Se considera que la interacción entre los integrantes de la CP fue un elemento fundamental para ejecutar estas estrategias de aprendizaje. Al haber intercambios, los participantes lograban expresar sus interrogantes en el grupo o recurrir a herramientas en línea con el fin de dar respuesta a sus inquietudes. Por medio de estas estrategias, los estudiantes desarrollaron acciones concretas de manera conjunta que les permitieron abordar su objetivo común en relación con la lengua meta.

Lo anterior puede corroborarse en los siguientes comentarios realizados por dos participantes al reflexionar acerca del desarrollo del juego “charadas” que implementaron en la quinta sesión de encuentro.

Peter: “(...) en relación con el aprendizaje de francés, pues creo que en cuestión de vocabulario que, digamos que también cuando uno no conoce una palabra y pide la explicación, pues obviamente aprende esa palabra nueva.”

Lucy: “(...) Diría que personalmente debo mejorar en muchos aspectos en cuanto vocabulario u oraciones en francés, pero puedo decir que no fue un impedimento ya que entre nosotros nos ayudamos mucho si teníamos alguna duda, lo cual fue muy bueno.”

[Protocolo oral 1. Febrero 14, 2018]

Estas afirmaciones demuestran que los participantes utilizaron las estrategias de aprendizaje como un medio a través del cual podían resolver sus inquietudes. Ambos participantes expresaron que con frecuencia los aspectos del francés que les generaban dudas estaban relacionados con el vocabulario y la construcción de oraciones, sin embargo, lograban solucionarlas al implementar conjuntamente las estrategias de aprendizaje planteadas con anterioridad. Esto puede relacionarse con el concepto de aprendizaje como participación en una comunidad expuesto por Lave y Wenger (1991), el cual implica “convertirse en un participante activo, capaz de involucrarse en nuevas actividades, tareas y funciones que le permitan adueñarse de nuevos entendimientos” (p.53). En este escenario, al construir este tipo de estrategias, los participantes tuvieron la oportunidad de comprender aspectos lingüísticos del francés.

Además de esto, *las estrategias de aprendizaje del FLE* también constituyen la práctica de la comunidad como sucede con las *iniciativas didácticas*. La consulta conjunta de dudas y el uso de herramientas en línea fueron estrategias utilizadas por los miembros de la CP para dar solución a las inquietudes en torno a aspectos lingüísticos del FLE que surgían en el desarrollo de las actividades propuestas. De acuerdo con Wenger et al. (2002), la práctica comprende las estrategias compartidas que establecen las bases para la acción, la comunicación, la resolución de problemas y el desempeño. Como se ha mencionado, en este contexto las estrategias

desarrolladas por los participantes fueron esenciales para solucionar sus incertidumbres en los encuentros.

Como se explica a lo largo de esta categoría, los conocimientos co-construidos en la CP: *las iniciativas didácticas y las estrategias de aprendizaje del FLE*, se constituyeron alrededor del dominio establecido por los participantes, el cual se enfocaba en practicar la producción oral. Estos conocimientos facilitaron el desarrollo de la práctica dentro de la comunidad al implicar un esfuerzo colectivo por parte de los estudiantes en las dinámicas ejecutadas.

Estos conocimientos construidos conjuntamente, dieron paso a un *agenciamiento* en los integrantes, el cual se vio reflejado en contextos de aprendizaje distintos a la CP. Este proceso se identifica a través del código *indicios de agenciamiento* y en la siguiente sección se proporciona una explicación detallada acerca de este aspecto.

Indicios de agenciamiento

El *agenciamiento* hace referencia a la habilidad de los individuos para tomar decisiones, tener control de ellos mismos y autorregularse, con el fin de perseguir sus metas individuales y acceder a una transformación personal y social (Duff, 2012). Los conocimientos que se construyeron en la comunidad, tuvieron una incidencia en las acciones que desarrollaron en otros escenarios de aprendizaje de FLE, más allá de la CP.

Esto se evidencia en el siguiente comentario realizado en la primera entrevista en la cual Peter habla acerca de los logros significativos obtenidos en la comunidad y expresa cómo sus experiencias en este entorno le permitieron autorregularse y emprender ciertas acciones en sus clases de francés de la licenciatura.

“Yo por lo menos, y se ha visto reflejado en mis clases, que aquí en estos espacios, que han sido pocos en teoría ¿no?, pero he tenido como la oportunidad de entender que yo puedo decir las cosas en francés sin tanto pereque ¿no?, sin tanto problema, porque antes realmente dudaba mucho en decir cosas y, no sé, no me animaba a hacerlo por miedo de lo que dijera estuviera mal estructurado ¿no? Digamos que acá he intentado un poquito salir, porque es mi objetivo personal, como soltarme un poquito así cometa errores porque pues acá nadie me va a juzgar en cometer esos errores, entonces es como el espacio en el que puedo arriesgarme ¿sí? sin ese miedo; y esa confianza que he ganado acá, pues la he tratado de reflejar en mis clases, por lo menos como intentar participar, levantar la mano. Por lo menos ayer en la presentación de la ONG de un compañero, pues me animé a hacer una pregunta; pues bueno, toca pero pues no fue como que me señalaron a mí, sino que yo dije. Ay sí voy a tratar de hacerlo, así la estructura de la pregunta me quede mal, o no sé. Como animarme un poquito más a participar, ¿sí?”

[Entrevista 1. Febrero 28, 2018]

Este comentario muestra claramente las acciones que Peter emprendió a partir de su participación en las dinámicas que tuvieron lugar en la CP. Este integrante explica que su objetivo personal al ingresar a la comunidad consistía en hablar más y con mayor fluidez en la lengua meta. Aunque en un principio se sentía inseguro al hablar en francés, este contexto le proporcionó la oportunidad de atreverse a utilizar la lengua en situaciones comunicativas sin temor a equivocarse y a ser juzgado por otras personas, lo cual le permitió acercarse a su objetivo. Al participar en las dinámicas propuestas en la comunidad, que involucraban el uso de la lengua para comunicarse oralmente, Peter adquirió más confianza para expresarse en la lengua meta y, al percatarse de lo que podía lograr, trató de reflejar esa confianza en las clases de francés, incrementando su participación en algunas de las actividades de producción oral que tenían lugar en ese contexto.

De manera semejante, Ema y Sam afirmaron que la CP contribuyó a que se sintieran más cómodos al conversar en otros contextos en los que se utiliza el francés como medio de comunicación. Esto se puede apreciar en los siguientes fragmentos, obtenidos de la segunda

entrevista, al discutir la incidencia que las actividades llevadas a cabo en la comunidad tuvieron en ellos.

***Ema:** “Pues prácticamente en las clases porque pues el uso del francés uno no lo, pues no es frecuente, no sé, digamos con los amigos o en la casa, no, nulo. Entonces más que todo en las clases. Digamos ahorita en el nivel que estoy, que es el penúltimo, estamos trabajando bastante producción oral, entonces para esos momentos en los que tenemos que hablar con nuestros compañeros y todo eso, pues uno se acuerda de cosas que aprendió y pues yo creo que algo que sí ayudó mucho, como lo dije anteriormente, fue como la pérdida de ese temor, entonces siento que las reuniones nos ayudaron a eso, o bueno en lo personal me ayudó a eso, como a perder el miedo.”*

[Entrevista 2. Abril 18, 2018]

***Sam:** “Yo pienso que no dudar tanto de lo que decía al inicio. A veces me ponía a dudar demasiado de cosas básicas porque ya se me había olvidado o no me acordaba bien porque las había visto hace muchos semestres, en cambio esto me ayudó como a: Bueno, ya sé, en los encuentros, ya vimos que esto era así, entonces al momento de hablar en la clase o de dar una opinión o lo que sea es como: Ya estoy seguro, no tengo que dudar de lo que voy a decir, y sí yo creo que fue una mejoría en la confianza para hablar.”*

[Entrevista 2. Abril 18, 2018]

En el primer comentario, Ema identificó que perder el miedo de expresarse oralmente en francés fue un resultado de su participación en las actividades desarrolladas en la CP. Al igual que en el caso de Peter, este logro fue relevante para Ema en las clases de francés, puesto que en el nivel en el que se encontraba, debía utilizar la lengua meta con frecuencia para interactuar oralmente con sus compañeros en actividades grupales. En el segundo comentario, Sam indicó que su participación en la CP le permitió tener más seguridad acerca de sus intervenciones orales en las clases de francés. Este participante resaltó que un aspecto favorable fue la mejoría en su confianza al momento de hablar en esta lengua.

Los fragmentos anteriores evidencian que participar en las actividades de interacción de la comunidad propició que los participantes desarrollaran acciones, relacionadas con el objetivo que se habían planteado en la CP, en otros contextos de aprendizaje. Como se mencionó previamente, es posible que estas acciones hagan parte de un proceso de agenciamiento. Según Holland et al. (1998), el agenciamiento hace referencia a la capacidad que poseen los aprendices de lengua de redirigirse a sí mismos con el fin de responder a determinadas situaciones. En este sentido, por medio de su interacción en la CP, los integrantes decidieron dirigir sus acciones en las clases de francés hacia una participación activa en situaciones comunicativas haciendo uso de la lengua meta. Los estudiantes utilizaron sus experiencias y logros obtenidos en la comunidad para desempeñar nuevos roles y tomar medidas concretas en relación con la habilidad de producción oral en francés (Duff, 2012).

Como se explicó al inicio de esta sección, el agenciamiento le permite a las personas acceder a una transformación personal y social (Duff, 2012). En este caso, la participación y las construcciones que tuvieron lugar en la CP trascendieron a otros contextos de aprendizaje de francés a los cuales estaban vinculados los participantes. Esto permitió que los integrantes tuvieran un cambio a nivel personal que tuvo una implicación social en los nuevos escenarios en los que participaban, las clases de francés. Al interactuar en la CP y adquirir más confianza en sí mismos para expresarse haciendo uso de la lengua meta, los estudiantes tomaron decisiones respecto a cómo desenvolverse en nuevas situaciones comunicativas. En consecuencia, su participación en contextos distintos a la comunidad cambió, generando una transformación social en esos escenarios. Al desempeñar estos nuevos roles en las aulas de clase, los integrantes de la comunidad demuestran un proceso de agenciamiento.

Teniendo en cuenta que el agenciamiento se propició a partir de las acciones y la participación de los miembros en la CP, es posible afirmar que las *iniciativas didácticas*, así como la utilización de *estrategias de aprendizaje*, que son los conocimientos co-construidos, incidieron en ese proceso.

9 CONCLUSIONES

Este capítulo aborda las conclusiones que se obtuvieron a partir de este ejercicio investigativo, las limitaciones del mismo y las recomendaciones para el desarrollo de investigaciones posteriores relacionadas con la construcción de conocimiento en CPs.

Teniendo en cuenta que este estudio se centraba en la construcción colectiva de conocimientos en una CP, con el fin de responder el interrogante, “¿Qué posibles conocimientos relacionados con el aprendizaje de francés como lengua extranjera construyen cuatro estudiantes de francés de la LLMM de la PUJ conjuntamente a través de su participación en una comunidad de práctica?”, se describió la manera en que posiblemente se construyen conocimientos en una CP conformada por estudiantes y se caracterizaron esos saberes.

Considerando lo anterior, en el análisis de los datos obtenidos se presentaron inicialmente los factores relacionales construidos socialmente tanto dentro, como fuera de la comunidad. Después, se mostró la manera en que estos factores incidieron en la constitución del objetivo colectivo de los participantes, es decir, el dominio de la CP. Posteriormente, se expusieron los conocimientos que se construyeron conjuntamente en este contexto en torno al dominio y, por último, se explicó la forma en que esas construcciones propiciaron un agenciamiento en los participantes más allá de la CP.

Para empezar, se reconocieron dos factores relacionales que los participantes construyeron antes de vincularse a la CP. En las primeras sesiones de encuentro de la comunidad los participantes discutieron acerca de aspectos que para ellos habían sido relevantes en su proceso de aprendizaje de FLE. A través de estas discusiones, se logró identificar que sus experiencias previas de aprendizaje habían sido determinadas en gran medida por los recursos semióticos

utilizados por los docentes en las clases, como sus acciones y discursos. Como resultado, los integrantes desarrollaron visiones frente a la enseñanza y el aprendizaje del francés. De igual manera, los miembros se posicionaban como estudiantes de francés menos competentes en relación con otros hablantes de la lengua, lo que generaba que su participación en actividades de aprendizaje del francés diferentes al aula de clase fuera limitada.

De igual modo, se distinguieron dos factores relacionales que fueron socialmente contruidos dentro de la CP. A través de sus interacciones y discusiones en los encuentros, se evidenciaron diferentes niveles de participación en los integrantes que incidían en el desarrollo de las actividades y dinámicas propuestas en ese contexto. Algunos estudiantes participaban activamente, mientras que otros tenían un rol periférico al no ser tan propositivos. Además de esto, en sus discusiones los integrantes manifestaron una afiliación a las comunidades imaginadas a las que les gustaría pertenecer: la de hablantes que poseen un nivel de competencia C1 en francés y la de estudiantes que hacen parte del nuevo plan de estudios de la LLMM y que tienen la posibilidad de obtener un nivel C1 de competencia.

Estos cuatro factores incidieron en el establecimiento del objetivo colectivo de los participantes dentro de la comunidad: practicar la producción oral en francés. Este propósito constituyó uno de los elementos que hacen parte de la estructura básica de una CP, el dominio. A partir de esta meta conjunta, los participantes plantearon iniciativas didácticas y estrategias de aprendizaje del FLE con el fin de abordar su objetivo. Se considera que éstas conformaron los conocimientos co-construidos en este contexto. Por una parte, las iniciativas didácticas fueron las discusiones en torno a temas de interés común y dos juegos que les permitieron expresarse oralmente en esta lengua. Por otra parte, las estrategias de aprendizaje consistieron en la consulta

conjunta de dudas en el grupo y el uso de herramientas en línea, con el fin de solventar sus inquietudes relacionadas con aspectos lingüísticos del francés durante el desarrollo de las iniciativas. Estas dudas, que con frecuencia surgían en la comunidad, estaban asociadas al vocabulario, la pronunciación de palabras y la construcción de oraciones.

Finalmente, por medio del análisis de los datos, fue posible reconocer que estos conocimientos co-construidos propiciaron un agenciamiento en los estudiantes en contextos de aprendizaje más allá de la CP: las clases de francés. Por medio de sus interacciones en las dinámicas de la comunidad, los integrantes lograron obtener una mayor confianza en sí mismos para expresarse oralmente en esta lengua, lo que les permitió emprender nuevas acciones en sus clases de francés. Esto se vio reflejado al incrementar su participación en las actividades que involucraban la habilidad de producción oral en las clases; lo cual quiere decir que los miembros de la comunidad lograron asumir nuevos roles que les permitieron redirigir sus acciones y adquirir nuevas percepciones frente a sus capacidades como hablantes de la lengua meta en las aulas de clase.

Los factores relacionales socialmente construidos, la constitución del dominio dentro de la CP, la construcción conjunta de conocimientos y el posterior agenciamiento, hicieron parte de un proceso integral. Al tener una incidencia en la constitución del dominio, los factores relacionales también confluyeron en los tipos de conocimientos que surgieron dentro de la comunidad, puesto que éstos siempre giraron en torno al objetivo principal de los participantes. En consecuencia, el agenciamiento de los estudiantes, que tuvo lugar en las clases de francés, también estuvo relacionado con acciones que involucraban la práctica de la producción oral en la lengua meta.

A partir de los hallazgos obtenidos en este estudio, se considera que la participación en esta CP proporcionó a los estudiantes una nueva perspectiva en relación con sus posibilidades frente al aprendizaje del FLE. Al construir conocimientos colectivamente en torno a sus inquietudes respecto a la lengua, los estudiantes se empoderaron como aprendices y desarrollaron acciones en sus clases de francés, lo cual, podría aportar beneficios para el proceso de aprendizaje de estos cuatro participantes.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta los resultados obtenidos, otros estudiantes de la LLMM podrían favorecer su proceso de aprendizaje al participar en comunidades de práctica y construir conocimientos de manera conjunta que les permitan abordar sus intereses y preocupaciones relacionados con el aprendizaje de una lengua. Por esta razón, sería pertinente promover en la LLMM la constitución de estos grupos, para que otros estudiantes tengan la oportunidad de identificar sus necesidades y emprender acciones que les permitan abordarlas.

9.1 Limitaciones

Durante el desarrollo de este trabajo investigativo, las limitaciones estuvieron relacionadas principalmente con el desarrollo de las sesiones de encuentro con los participantes. En primer lugar, la cantidad de reuniones realizadas fue limitada debido a que los estudiantes no contaban con la disponibilidad de tiempo suficiente. Al encontrarse inmersos en un contexto de educación superior, los participantes debían cumplir con sus responsabilidades académicas como los trabajos y la asistencia a clases. Además, en algunas ocasiones, los estudiantes tuvieron inconvenientes para llegar a las reuniones o contratiempos personales que no les permitían asistir. Por estas razones, algunos de los encuentros debieron ser cancelados y reprogramados hasta que los participantes encontraran nuevas oportunidades para reunirse.

En segundo lugar, algunos de los participantes llegaban tarde a las sesiones de encuentro, por lo cual éstas se extendían o debían realizarse en poco tiempo. Debido a que los integrantes establecían un día y una hora específica para llevar a cabo las reuniones, cuando algunos estudiantes no cumplían con el horario establecido, esto generaba inconvenientes para otros participantes ya que tenían que irse antes de que el encuentro finalizara.

En tercer lugar, el número de participantes que conformaban la CP era reducido, puesto que había únicamente cuatro estudiantes. Esta cantidad de integrantes generaba que, cuando alguno de ellos no lograba asistir a las reuniones, éstas tuvieran que ser canceladas. En ocasiones, no solo uno, sino dos miembros presentaban complicaciones que no les permitían llegar a tiempo a los encuentros; al no poder realizar las reuniones solo con dos estudiantes, éstas se aplazaban. Esta situación fue recurrente, lo que generó que se desarrollaran pocas sesiones de encuentro y que los datos recolectados fueran menos de los que se esperaban obtener al inicio del proceso.

En cuarto lugar, el tiempo fue una de las restricciones que generaron obstáculos en el desarrollo de este estudio. El periodo de tiempo con el que se contaba para recolectar y analizar los datos obtenidos de las diferentes sesiones de encuentro de la comunidad fue considerablemente limitado. Las reuniones de la CP se desarrollaron a lo largo de cinco meses: desde el tercer periodo de 2017, hasta el primer periodo de 2018, sin embargo, durante los meses de vacaciones, los participantes no realizaron sesiones de encuentro. Además de esto, es importante mencionar que, en el 2017, se efectuaron únicamente tres reuniones ya que tenían lugar cada quince días, mientras que durante el 2018, los encuentros se realizaron semanalmente.

9.2 Recomendaciones

A partir del desarrollo de este trabajo investigativo, se recomienda contar con un periodo de tiempo más amplio que permita recolectar un mayor número de datos al realizar estudios de caso que involucren análisis de comunidades de práctica; esto podría llevar a que el análisis contenga más variables, y por ende, resultados.

Considerando que la naturaleza de este estudio fue de carácter sociocultural, sería pertinente realizar otras investigaciones que se enfoquen en aspectos diferentes a la construcción conjunta de conocimientos en una CP. Por ejemplo, la construcción de identidades de los individuos a través de su participación en una comunidad de este tipo, podría explorarse con más profundidad en un ejercicio investigativo. De igual manera, sería pertinente indagar acerca de los aspectos culturales o pragmáticos relacionados con el FLE que puedan emerger en las prácticas implementadas por los integrantes de una determinada comunidad. Por último, sería posible investigar otros tipos de conocimientos que podrían construirse en una CP conformada por estudiantes de lenguas.

10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. A., & Adler, P. (1998). Observational Techniques. En *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 79–109).
- Aguirre-Garzon, E. A., & Castaneda-Pena, H. A. (2017). Empowering non-licensed-in-English language teachers to construct professional knowledge in their actual and imagined communities of practice. *English Language Teaching*, 10(8), 78.
<https://doi.org/10.5539/elt.v10n8p78>
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.
- Atkinson, D. (2003). L2 writing in the post-process era: Introduction. *Journal of Second Language Writing*. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00123-6](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00123-6)
- Barkhuizen, G. (2004). Social influences on language learning. En *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 552–575). Malden: Blackwell Publishing.
- Bozu, Z., & Imbernon, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad. *Revista de Universidad y Sociedad Del Conocimiento*, 6(1), 1–10.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Burns, A. (1999). *Colaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buysse, V., Sparkman, K. L., & Wesley, P. W. (2003). Communities of practice: Connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69(3), 263–277.

<https://doi.org/10.1177/001440290306900301>

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Londres: SAGE Publications.

Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching*. Londres: Hodder Education.

Davies, B., & Harré, R. (1999). Positioning and personhood. En *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action* (pp. 32–52). Oxford: Blackwell Publishing.

Duff, P. (2012). Identity, agency, and second language acquisition. En *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 410–426). Londres. <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>

Duff, P. A., & Talmy, S. (2011). Language socialization approaches to second language acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. En *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*.

<https://doi.org/10.4324/9780203830932>

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1), 1–23.

ElShaer, A., Calabrese, G., Casanova, D., & Huet, I. (2016). Building a community of practice for engaging pharmacy students to learn in a collaborative research environment. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 8(5), 698–707.

<https://doi.org/10.1016/j.cptl.2016.05.001>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias Pedagógicas.*, N°16(16), 221–236.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity*. Mill Valley, CA: The Sociology Press.

González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y Pensamiento*, 29(57), 496–504. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=56676189&lang=es&site=ehost-live>

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill Higher Education.

Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

Ivanič, R. (2006). Language, learning and identification. *Language, Culture and Identity in Applied Linguistics*.

Jenlink, P. (2013). Situated cognition theory. En *The Handbook of Educational Theories* (pp. 185–198). Charlotte: Information Age Publishing, Ics.

Kress, G. (1996). Representational resources and the production of subjectivity. En C. R. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis*. Routledge.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning.

Theories in Second Language Acquisition, 201–224.

<https://doi.org/10.1177/0022219409345018>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. *Learning in Doing*. <https://doi.org/10.2307/2804509>

Lee, E. (2014). Motivation, investment, and identity in English language development: A longitudinal case study. *System*, 42, 440–450.

Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/58.4.319>

Luque, M., & Lalueza, J. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 28–4. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-166>

McDonald, J., & Star, C. (2008). The challenges of building an academic community of practice: An Australian case study. *Engaging Communities, Proceedings of the 31st HERDSA Annual Conference*, 230–240.

McMillan, J. (2012). *Educational research fundamentals for the consumer*. Pearson.

Merriam, S.B., Caffarella, R.S. & Baumgartner, L. M. (2007). Traditional learning theories learning and learning theories. En *Learning in Adulthood: A Comprehensive Guide*.

Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*.

San Francisco: Jossey-Bass.

Mills, N. (2011). Situated learning through social networking enterprise, mutual engagement, and a shared repertoire. *CALICO Journal*, 28(2), 345–368.

Mirabal, L. (2015). *Entrelenguados: Estudio sobre la incidencia de las comunidades de práctica de idiomas en la habilidad de producción oral de una L2*. Pontificia Universidad Javeriana.

Moghaddam, F., & Harré, R. (2010). Words, conflicts and political processes. En *Words of Conflict, Words of War: How the language we use in political processes sparks fighting*. Santa Barbara, C.A.: Praeger.

Norton, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*.
<https://doi.org/10.2307/3587803>

Norton, B. (2001). Non-participation, imagined communities and the language classroom. En *Learner contributions to language learning: New directions in research*.
<https://doi.org/10.1080/1382557042000294701>

Norton, B., & Mckinney, C. (2011). An identity approach to second language acquisition. *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*.
<https://doi.org/10.4324/9780203830932>

Orsmond, P., Merry, S., & Callaghan, A. (2013). Communities of practice and ways to learning: Charting the progress of biology undergraduates. *Studies in Higher Education*, 38(6), 890–906. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.606364>

Pontificia Universidad Javeriana. (n.d.). Ser y naturaleza universitarios. Recuperado el 20 de

Octubre de 2017, de <http://www.javeriana.edu.co/institucional/ser-y-naturaleza-universitarios>

Pontificia Universidad Javeriana. (2013). *Syllabus de los cursos de francés lengua extranjera*. Bogotá.

Renshaw, P. (1992). The sociocultural theory of teaching and learning: Implications for the curriculum in the Australian context. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 1–22. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. En V. Richardson (Ed.), *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings* (pp. 3–14). Washington, DC: Falmer Press.

Sánchez-Cardona, I., Sánchez-Lugo, J., & Velez-González, J. (2012). Exploring the potential of communities of practice for learning and collaboration in a higher education context. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1820–1825. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.385>

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. *Cambridge Introductions to Language and Linguistics*. <https://doi.org/10.1017/S0272263107070301>

Srivastava, S., & Dangwal, K. L. (2017). Constructivism: A paradigm to revitalize teacher education. *International Journal of Applied Research*, 3(5), 753–756.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (Segunda). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Swain, M., & Deters, P. (2007). “New” mainstream SLA theory: expanded and enriched. *Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00671.x>
- Tan, S., & Moghaddam, F. M. (1995). Reflexive positioning and culture. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 25(4), 387–400. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1995.tb00281.x>
- Torrealba, C., & Rosales, L. (2008). El protocolo oral como vía para la indagación del conocimiento metacognitivo: Análisis de experiencias de investigación. *Investigación y Postgrado*.
- Umino, T., & Benson, P. (2016). Communities of practice in study abroad: A four-year study of an Indonesian student’s experience in Japan. *Modern Language Journal*, 100(4), 757–774. <https://doi.org/10.1111/modl.12351>
- Van Langenhove, L., & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. *Positioning Theory*, (January), 14–31. <https://doi.org/10.1002/asi.20002>
- Van Leeuwen, T. (2005). Introducing Social Semiotics. *Introducing Social Semiotics*, 301. Retrieved from <http://orca.cf.ac.uk/3739/>
- Vygotsky. (1978). Interaction between learning and development. *Mind and Society*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity* (First). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wu, W., Chen Hsieh, J., & Yang, J. (2017). International forum of educational technology &

society: Creating an online learning community in a flipped classroom to enhance EFL learners' oral proficiency. *Educational Technology and Society*, 20(2), 142–157.

11 ANEXOS

11.1 Anexo 1: Formatos

11.1.1 Encuesta análisis de necesidades para docentes (encuesta1)

ENCUESTA ANÁLISIS DE NECESIDADES

Laura Lorena Carmona

Natalia Benítez Sáenz

CARTA DE CONSENTIMIENTO APROBACIÓN PARA DOCENTES

Estimado docente tenga usted un cordial saludo. Durante el segundo semestre del año 2017 se propone llevar a cabo un proyecto dentro del cual identificar las percepciones de algunos profesores del área de francés acerca del desempeño de los estudiantes en cuanto a su proceso de aprendizaje de la lengua.

Para tal efecto, muy atentamente solicito a ustedes su consentimiento para recolectar información de sus comentarios a través de la encuesta planteada poder llevar a cabo dicho estudio. Por respeto a su derecho a la privacidad, su identidad no será revelada bajo ninguna circunstancia, ni la información será usada en lo absoluto como parámetro de evaluación de su labor docente. Se garantiza que ni la imagen del docente ni la de la institución se verá afectada por el desarrollo del estudio. Igualmente, los docentes participantes serán informados de los resultados de la investigación a su debido momento.

Agradecemos de antemano toda la colaboración y el tiempo que dediquen a la ejecución exitosa de este estudio.

Si está de acuerdo en ser participante y autoriza que se lleve a cabo este estudio, por favor firme en el espacio indicado.

Acepto participación en el estudio, entendiendo que este no afectará mi labor como docente:

(firma del docente participante)

Atentamente,

Natalia Benítez y Laura Lorena Carmona

Estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas – Pontificia Universidad Javeriana

Lea cada una de las preguntas atentamente y responda de acuerdo con su criterio.

1. ¿En qué nivel(es) considera usted que los estudiantes de francés presentan más dificultades o falencias en cuanto a su proceso de aprendizaje de la lengua?
 - Elemental
 - Básico
 - Pre Intermedio
 - Intermedio Bajo
 - Intermedio

- Intermedio Alto

2. ¿Qué dificultades cree usted que enfrentan mayormente los estudiantes de francés en su proceso de aprendizaje?

3. ¿En cuál(es) habilidad(es) considera usted que los estudiantes de francés presentan más falencias?

- Comprensión escrita
- Producción escrita
- Comprensión oral
- Producción oral
- Otra. ¿Cuál? _____

¿A qué cree usted que se debe lo anterior?

4. ¿Piensa usted que los estudiantes de francés dedican tiempo adicional para profundizar en su proceso de aprendizaje de la lengua fuera del aula de clase?

- Si
- No

5. ¿Qué estrategia(s) cree usted que pueden beneficiar el aprendizaje de la lengua de los estudiantes fuera del aula de clase?

6. ¿Qué espacios podría ofrecer la universidad para apoyar los procesos de aprendizaje del francés en los estudiantes?

11.1.2 Encuesta del análisis de necesidades para estudiantes (encuesta2)

CARTA DE CONSENTIMIENTO APROBACIÓN PARA ESTUDIANTES

Estimado estudiante tenga usted un cordial saludo. Durante el segundo semestre del año 2017 se propone llevar a cabo un proyecto dentro del cual identificar las percepciones de algunos estudiantes de francés acerca de su desempeño en cuanto al proceso de aprendizaje de la lengua.

Para tal efecto, muy atentamente solicito su consentimiento para recolectar información de sus comentarios a través de la encuesta planteada poder llevar a cabo dicho estudio. Por respeto a su derecho a la privacidad, su identidad no será revelada bajo ninguna circunstancia. Se garantiza que la imagen del estudiante no se verá afectada por el desarrollo del estudio. Igualmente, los estudiantes participantes serán informados de los resultados de la investigación a su debido momento.

Agradecemos de antemano toda la colaboración y el tiempo que dedique a la ejecución exitosa de este estudio.

Si está de acuerdo en ser participante y autoriza que se lleve a cabo este estudio, por favor firme en el espacio indicado.

Acepto participación en el estudio:

(firma del estudiante participante)

Atentamente,

Natalia Benítez y Laura Lorena Carmona

Estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas – Pontificia Universidad Javeriana

Información general

¿Qué nivel de francés cursa actualmente?

- Elemental
- Básico
- Pre Intermedio
- Intermedio Bajo
- Intermedio
- Intermedio Alto

Lea cada una de las preguntas atentamente y responda de acuerdo con su criterio.

1. ¿Considera usted que en el proceso de aprendizaje del francés en la licenciatura los estudiantes presentan dificultades?

- Si
- No

2. En caso de que la respuesta anterior sea afirmativa, ¿qué tipo de dificultades cree usted que se presentan?

3. ¿Cuál(es) habilidad(es) considera usted que son más difíciles de desarrollar en el proceso de aprendizaje del francés?

- Comprensión escrita
- Producción escrita
- Comprensión oral
- Producción oral
- Otra. ¿Cuál? _____

¿A qué cree usted que se debe lo anterior? _____

4. ¿Dedica usted tiempo adicional para profundizar en su proceso de aprendizaje de la lengua fuera del aula de clase?

- Si
- No

¿Por qué?

5. ¿Qué estrategia(s) cree usted que pueden beneficiar el aprendizaje de la lengua de los estudiantes fuera del aula de clase?

6. ¿Cree usted que el desempeño de los estudiantes de francés de la licenciatura es satisfactorio?

- Si
- No

¿Por qué?

7. ¿Considera usted que la implementación de un espacio adicional al aula de clases integrado por estudiantes de francés de la licenciatura sería pertinente para apoyar el proceso de aprendizaje de la lengua?

- Si
- No

En caso de que su respuesta sea afirmativa, ¿qué espacio adicional le parecería adecuado?

8. ¿Si un espacio de este tipo se implementara en la universidad, participaría usted voluntariamente?

- Si
- No

11.1.3 Carta de consentimiento aprobación para participantes CP

CARTA DE CONSENTIMIENTO APROBACIÓN

Estimado estudiante tenga usted un cordial saludo. Durante el segundo semestre del año 2017 y el primer semestre del año 2018 se propone llevar a cabo un proyecto dentro del cual se busca identificar las posibles reflexiones y construcciones relacionadas con el aprendizaje del francés como lengua extranjera que podrían surgir en una comunidad de práctica conformada por estudiantes de la Licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana.

Para tal efecto, muy atentamente solicitamos su consentimiento para recolectar información de su participación dentro de la comunidad de práctica. Por respeto a su derecho a la privacidad, su identidad no será revelada bajo ninguna circunstancia. Se garantiza que la imagen del estudiante no se verá afectada por el desarrollo del estudio. Igualmente, los estudiantes participantes serán informados de los resultados de la investigación a su debido momento.

Agradecemos de antemano toda la colaboración y el tiempo que dedique a la ejecución exitosa de este estudio.

Si está de acuerdo en ser participante y autoriza que se lleve a cabo este estudio, por favor firme en el espacio indicado.

Acepto la participación en el estudio:

(firma del estudiante participante)

Atentamente,

Natalia Benítez y Laura Lorena Carmona
Estudiantes de Licenciatura en Lenguas Modernas – Pontificia Universidad Javeriana

11.1.4 Entrevista semiestructurada 1

Entrevista 1

Fecha: febrero 28 de 2018

Pregunta de investigación: ¿Qué posibles conocimientos relacionados con el aprendizaje del francés como lengua extranjera se construyen colaborativamente a través de la participación de los estudiantes de francés de la LLMM de la PUJ en una comunidad de práctica?

Objetivo de la entrevista: Indagar acerca de las percepciones de los participantes frente a los aspectos iniciales que han propiciado la construcción de conocimientos en la comunidad de práctica.

1. ¿Cuál es tu opinión acerca de tu proceso de aprendizaje de francés en términos generales? ¿cómo ha sido? (recuento)
2. ¿Qué necesidades iniciales te llevaron a hacer parte de las sesiones de encuentro? ¿Por qué?
3. ¿Cuál crees que ha sido el rol de las sesiones de encuentro con respecto a esas necesidades? ¿Por qué?
4. ¿Cuál es tu opinión acerca del proceso que se ha llevado a cabo en conjunto con tus compañeros en las sesiones de encuentro?
5. ¿Cuáles han sido los logros más significativos que hasta el momento se han obtenido en el grupo?
6. ¿Cómo describirías el rol que has tenido en la construcción de esos logros?
7. ¿Cuáles crees tú que fueron los factores que incentivaron dichos logros?

11.1.5 Entrevista semiestructurada 2

Entrevista 2

Fecha: abril 18 de 2018

Pregunta de investigación: ¿Qué posibles conocimientos relacionados con el aprendizaje del francés como lengua extranjera se construyen colaborativamente a través de la participación de los estudiantes de la LLMM de la PUJ en una comunidad de práctica?

Objetivo de la entrevista: Indagar acerca del impacto que la participación en la CP tuvo para los integrantes.

1. ¿Qué aspectos relevantes podrías rescatar de tu experiencia al participar en los encuentros? (personal, académico, lingüístico)
2. ¿Consideras que estos aspectos relevantes han tenido una incidencia en otros escenarios más allá del grupo?
 - ¿En qué escenarios y de qué manera incidió?
 - ¿Por qué crees que no tuvo una incidencia en otros contextos?
3. ¿Cuáles crees que han sido los logros más significativos que se obtuvieron en los encuentros desde una perspectiva grupal y desde una individual?
4. Uno de los aspectos de interés común propuesto en los encuentros fue practicar la producción oral. ¿De qué manera las prácticas desarrolladas en los encuentros abordaron ese objetivo?
 - ¿Qué resultado has evidenciado de las prácticas realizadas en torno a ese objetivo?

11.2 Anexo 2: Encuestas 1 y 2

Versión digital

11.3 Anexo 3: Cartas de consentimiento aprobación para participantes CP

11.4 Anexo 4: Transcripciones

11.4.1 Sesiones de encuentro

Versión digital

11.4.2 Protocolos orales

Versión digital

11.4.3 Entrevistas

Versión digital

11.5 Anexo 5: Representaciones gráficas

11.5.1 Representación gráfica 1

Versión digital

11.5.2 Representación gráfica 2

Versión digital 2