

**Taxonomía de las comunidades de práctica de aprendizaje de inglés: una aproximación
a espacios frecuentados por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de
la Pontificia Universidad Javeriana**

Lina Isabel Arias Valenzuela

Brayan Ricardo Rodríguez Melo

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Comunicación y Lenguaje

Licenciatura en Lenguas Modernas

Bogotá

2020

**Taxonomía de las comunidades de práctica de aprendizaje de inglés: una aproximación
a espacios frecuentados por los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de
la Pontificia Universidad Javeriana**

Lina Isabel Arias Valenzuela

Brayan Ricardo Rodríguez Melo

**Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciados en Lenguas Modernas**

Asesora

Juliana Gómez Medina

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de Comunicación y Lenguaje
Licenciatura en Lenguas Modernas
Bogotá
2020**

Antes de presentar nuestro trabajo de investigación, queremos agradecer a:

-Nuestras familias por el apoyo incondicional durante estos años de carrera.

-Nuestros amigos, Danna, Esteban, Laura, Lina y Valeria con quienes hemos crecido tanto académica como personalmente, pues hemos pasado por risas, regaños, celebraciones y llantos, y ahora nos han acompañado en la culminación de este proyecto.

-Aquellos amigos que fueron parte de este proyecto al responder las entrevistas y que dedicaron su tiempo sin dudar.

-Nosotros, por el apoyo, cariño y amistad desde el inicio de la carrera... por la paciencia, el compromiso, y las ideas que construimos juntos.

-Nuestra asesora, Juliana, por sus comentarios, correcciones, recomendaciones e ideas que nos permitieron dar este último paso en nuestra carrera.

Lina Isabel Arias

Brayan Ricardo Rodríguez

Resumen

En esta investigación se establecieron los efectos de la participación en Comunidades de Práctica en el desarrollo de conciencia lingüística y cultural, y el uso de estrategias de aprendizaje de la lengua inglesa de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. Partimos de un acercamiento cualitativo fenomenológico en el que las experiencias de los participantes constituyen el centro de la indagación. Aplicamos una entrevista semiestructurada, vía *Microsoft Teams*, que permitió una aproximación empírica a las perspectivas y experiencias de seis estudiantes de la LLM quienes cursaron al menos cuatro niveles de inglés ofrecidos por el programa. Los datos nos permitieron identificar categorías sustentadas en núcleos problemáticos de la Lingüística Aplicada al Aprendizaje de Lenguas, que resulta en una taxonomía de tres comunidades de práctica: los clubes de conversación, las clases de inglés y los grupos con amigos y compañeros. En cada comunidad exponemos los factores que pueden aprovecharse y ciertos limitantes. Concluimos que los participantes reflexionan e intercambian experiencias sobre componentes culturales (costumbres, dialectos, expresiones) y lingüísticos (morfología, sintaxis, y lexicología) del inglés. Además, se favorece el desarrollo y aplicación de estrategias de aprendizaje individuales y sociales. Por último, la participación en comunidades de práctica representa un repertorio de prácticas pedagógicas que nutre la formación profesional. Este proyecto pone en relieve los beneficios de las CP para que los estudiantes las reconozcan y las hagan parte de sus prácticas conscientes y estratégicas como aprendientes de lenguas.

Palabras clave: comunidades de práctica, estrategias de aprendizaje, conciencia lingüística y cultural, teoría sociocultural de aprendizaje de lenguas, interacción

Résumé

Cette recherche vise à établir les effets de la participation dans les Communautés de Pratique sur le développement de la conscience linguistique et culturelle, et l'utilisation de stratégies d'apprentissage de la langue anglaise par les étudiants de la Licence en Langues Modernes de la Pontificia Universidad Javeriana. Nous partons d'une approche qualitative phénoménologique dans laquelle les expériences des participants sont au centre de la recherche. Nous avons soumis une entrevue semi-structurée, via Microsoft Teams, qui a permis une approche empirique des perspectives et expériences de six étudiants de la LLM qui ont suivi au moins quatre niveaux d'anglais offerts par le programme. Les données nous ont permis d'identifier des catégories basées sur des noyaux problématiques de la Linguistique Appliquée à l'apprentissage des langues, résultant en une taxonomie de trois communautés de pratique : les clubs de conversation, les cours d'anglais et les groupes avec des amis et des collègues. Dans chaque communauté, nous exposons les facteurs qui peuvent être exploités et certaines contraintes. Nous concluons que les participants réfléchissent et échangent des expériences sur les connaissances culturelles (coutumes, dialectes, expressions) et linguistiques (morphologie, syntaxe, lexicologie) de l'anglais. En outre, l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies d'apprentissage individuelles et sociales sont encouragées. Enfin, la participation à des communautés de pratique constitue un répertoire de pratiques pédagogiques qui nourrit la formation professionnelle. Ce projet met l'accent sur les avantages que présentent les COP pour les étudiants qui les reconnaissent et les intègrent dans leurs pratiques conscientes et stratégiques d'apprentissage des langues.

Mots clés : communautés de pratique, stratégies d'apprentissage, sensibilisation linguistique et culturelle, théorie socioculturelle de l'apprentissage des langues, interaction

Abstract

This research aims to establish the effects of participation in Communities of Practice on the development of linguistic and cultural awareness, and the use of English language learning strategies by students of the Bachelor of Modern Languages at Pontificia Universidad Javeriana. We focused on a phenomenological qualitative approach in which the experiences of the participants are the center of the inquiry. We applied a semi-structured interview, via Microsoft Teams, which allowed an empirical approach to the perspectives and experiences of six LLM students who took at least four levels of English offered by the program. Thanks to the data, we identified categories based on problematics related to Applied Linguistics, which result in a theoretical taxonomy proposal of three communities of practice: conversation clubs, English classes and groups with friends and classmates. For each community we expose the factors that students can take advantage of as well as certain limitations. We conclude that participants reflect and exchange experiences on the cultural (customs, dialects, expressions) and linguistic (morphology, syntax, and lexicology) knowledge of English. In addition, they develop and implement individual and social learning strategies. Finally, participation in communities of practice represents a repertoire of pedagogical practices that nurture vocational training. This project highlights the benefits of CPs for students to recognize and make them part of their conscious and strategic practices as language learners.

Keywords: communities of practice, learning strategies, linguistic and cultural awareness, sociocultural theory of language learning, interaction

Tabla de contenido

1. Introducción	10
2. Interrogante	12
3. Objetivos	13
3.1 Objetivo general.....	13
3.2 Objetivos específicos	13
4. Hipótesis	14
5. Estado del arte	16
5.1 Investigaciones nacionales.....	16
5.2 Investigaciones internacionales.....	17
6. Marco teórico	19
6.1 Teoría sociocultural en el aprendizaje de lenguas.....	19
6.1.1 Zona de desarrollo próximo	21
6.1.2 Mediación	21
6.1.3 Interiorización	22
6.1.4 Teoría de la actividad.....	23
6.1.5 Interacción.....	24
6.2 Conciencia lingüística y cultural.....	24
6.2.1 Conciencia lingüística	24
6.2.2 Conciencia cultural	26
6.3 Estrategias de aprendizaje de lenguas.....	28
6.3.1 Clasificación de estrategias de aprendizaje.....	29
6.3.2 Competencia estratégica	30
6.4 Comunidades de práctica	31
6.4.1 Dimensiones de las comunidades de práctica	32
6.4.2 Identidad y comunidades de práctica	32
6.4.3 Participación y Comunidades de Práctica.....	33
7. Marco metodológico	36
7.1 Tipo de investigación.....	36
7.2 Contexto.....	38
7.3 Muestra	39
7.4 Instrumentos.....	40
7.4.1 Entrevista semiestructurada	40
7.4.2 Recolección virtual	41
7.4.3 Descripción de la estructura entrevista	42

8. Interpretación de resultados	44
8.1 Análisis de datos	44
8.1.1 “Uso de herramientas que ayudan a aprender”: estrategias de aprendizaje	44
8.1.2 “Aprender de otros”: teorías sociales de aprendizaje.....	49
8.1.3 “Los porqués de la lengua”: conciencia lingüística y cultural	53
8.1.4 “Grupos que se reúnen para practicar la lengua”: concepciones de comunidades de práctica	56
8.2 Taxonomía de las comunidades de práctica.....	57
8.2.1 Clubes de conversación.....	58
8.2.2 Clase de inglés	61
8.2.3 Grupos con amigos y compañeros	65
8.3 Propuesta.....	69
9. Conclusiones	74
10. Referencias	80
11. Anexos	85

Abreviaturas

1. **CC:** Conciencia cultural
2. **CL:** Conciencia lingüística
3. **CP:** Comunidades de práctica
4. **EA:** Estrategias de aprendizaje
5. **LLM:** Licenciatura en Lenguas Modernas
6. **PUJ:** Pontificia Universidad Javeriana
7. **ZDP:** Zona de desarrollo próximo

Lista de anexos

Anexo 1: Preguntas sondeo inicial

Anexo 2: Sondeo inicial completado

Anexo 3: Guía de la entrevista semiestructurada

Anexo 4: Tabla de compilación de análisis de entrevistas

Anexo 5: Visualización de la Estación de Intercambio Lingüístico

Anexo 5.1: Tarjeta para la práctica de la producción oral

Anexo 5.2: Tarjeta para la práctica de la comprensión oral

Anexo 5.3: Tarjeta para la reflexión y motivación a la participación en CP

Anexo 6: Transcripción de una entrevista

1. Introducción

Al realizar un análisis del número de estudiantes de las distintas lenguas del mundo, es posible encontrar que el inglés se sitúa como la lengua franca mundial por excelencia (Fernández, 2019). Este hecho ocurre porque el inglés representa un valor económico y académico, lo que permite que existan más posibilidades de acceso a la lengua. En nuestro contexto, las políticas educativas del país, específicamente el Programa Nacional de Bilingüismo (en adelante PNB), han permitido que el inglés sea la lengua con la que hemos tenido más contacto desde la primaria hasta el bachillerato. Al respecto, Fandiño, *et al.*, (2012) mencionan que:

El objetivo principal del PNB es tener ciudadanos capaces de comunicarse en inglés, con estándares internacionalmente comparables, que inserten al país en los procesos de comunicación universal, en la economía global y en la apertura cultural. Entre los objetivos específicos, el PNB busca que a partir del año 2019 todos los estudiantes terminen su educación media con un nivel intermedio B1 (p. 365).

En cuanto a la universidad, el contacto con la lengua inglesa ha sido mayor pues pertenecemos al antiguo programa de la Licenciatura en Lenguas Modernas (en adelante LLM). En este programa cursamos el componente completo de inglés que tenía una intensidad horaria de diez horas semanales durante siete niveles. Esta característica genera que tengamos una experiencia completa de la manera en que se aprende y se enseña inglés en el contexto de la LLM.

En los niveles más avanzados notamos que factores como la fluidez, la pronunciación, la coherencia y el acento (presentes en la expresión oral) son características que algunos estudiantes tomamos como primera referencia para emitir juicios sobre el nivel de lengua de nuestros compañeros. Al saber que seremos evaluados por nuestros pares y por el profesor, queremos dar una buena impresión de nuestro nivel por medio del contacto constante con el inglés con la creencia de que estas acciones mejorarán las habilidades en la lengua meta. Por

ejemplo, buscamos espacios de práctica diferentes a la clase tales como conversatorios presenciales y virtuales con compañeros y amigos, visitas a cafés que tienen como fin practicar la lengua con usuarios de la lengua, y la práctica a través del uso de aplicaciones o conversaciones espontáneas con amigos cercanos.

Presentamos estas nociones a un docente, quien nos habló acerca de un concepto que abarca el trabajo grupal en el aprendizaje de lenguas. Al indagar, encontramos que este concepto es el de comunidades de práctica (en adelante CP). De la misma manera, hallamos que las prácticas grupales a las que recurren los estudiantes con el fin de mejorar en la lengua meta concuerdan con la descripción teórica de CP. Se entienden como “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan sus conocimientos y experiencias en esta área interactuando de manera continua” (Wenger, *et al.*, 2002, p.4).

No obstante, no se presentan investigaciones relacionadas con una descripción detallada de las dinámicas alrededor de CP en la LLM. Por esta razón, en este concepto vemos reflejadas nuestras inquietudes a cerca del aprendizaje del inglés; así, nos acercamos al problema investigativo. La contextualización presentada hasta el momento, nos permite encaminar la investigación a la descripción de lo que sucede con la participación de los estudiantes de la LLM de la Pontificia Universidad Javeriana (en adelante PUJ) en CP relacionadas con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

2. Interrogante

Planteamos los siguientes interrogantes como guía de la investigación con el fin de resolverlos, para finalmente proponer una taxonomía de tres espacios de práctica, lo que constituye un aporte al entendimiento del aprendizaje de inglés en la LLM. De esta manera, pretendemos determinar cuáles son las CP de los estudiantes de la LLM porque consideramos que el hecho de estar envueltos en estos grupos de manera recurrente lleva a que los estudiantes no sean conscientes de lo que significan estos espacios en su proceso de aprendizaje. Además, buscamos determinar las concepciones que tiene el estudiante de inglés sobre las CP, y cómo las creencias sobre tales comunidades determinan la participación de los estudiantes. De igual manera, pretendemos definir los comportamientos de los estudiantes en estas CP en el marco de las teorías sociales de aprendizaje.

Inicialmente, habíamos planteado la existencia de una relación entre la participación en CP y la mejora de la producción oral. Sin embargo, luego de discutir y reflexionar los alcances del proyecto llegamos a la conclusión de que no solo existen beneficios para la producción oral, sino también para otras habilidades de la lengua. Así, nos planteamos que se estarían favoreciendo otros elementos del proceso de aprendizaje como la conciencia lingüística (en adelante CL) y cultural (en adelante CC) o las estrategias de aprendizaje (en adelante EA). Cabe aclarar que también se pueden encontrar limitantes de estas CP. Por esta razón, tendremos en cuenta algunas de las comunidades reconocidas por los estudiantes para intentar responder esta pregunta: ¿cómo la participación en ciertas comunidades de práctica influye en la conciencia lingüística y cultural y las estrategias de aprendizaje de estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Establecer los efectos de la participación en CP en el proceso de aprendizaje de inglés para los estudiantes de la LLM en relación con el desarrollo de la CL y CC y el uso de EA.

3.2 Objetivos específicos

- Identificar las concepciones que tienen los estudiantes de inglés sobre las CP.
- Identificar la influencia de las concepciones sobre las CP en la participación de los estudiantes en estos espacios.
- Describir la relación que existe entre las teorías sociales de aprendizaje y los comportamientos de los estudiantes de LLM al participar en CP.
- Establecer los beneficios y limitaciones de la participación en CP a través de una taxonomía.

4. Hipótesis

Para llegar al planteamiento de la hipótesis realizamos un sondeo piloto de siete preguntas (ver anexo 1) cuyo objetivo fue indagar por las prácticas de aprendizaje de inglés de un grupo de seis estudiantes de la LLM. Elegimos este instrumento puesto que “el propósito de un sondeo es generalmente obtener un panorama de las condiciones, actitudes y eventos en un momento preciso” (Nunan, 1990, p. 140).

En la primera pregunta se identificó un perfil de los estudiantes que han cursado al menos cuatro niveles de inglés y que han estado en la universidad por al menos seis semestres. Consideramos que este perfil permite que nos enfoquemos en una muestra de estudiantes con experiencia relevante en la manera como se enseña/aprende inglés en la LLM. En la segunda pregunta se halló que la mayoría de los estudiantes aprenden mejor individualmente porque logran mayor concentración o porque tienen metodologías y tácticas diferentes; y grupalmente porque pueden resolver dudas y corregir errores. En la tercera pregunta se constató que los participantes aprenden inglés escuchando música, viendo películas, revisando redes sociales o enseñando. En relación con la cuarta pregunta, se encontró que, para mejorar la producción oral, los estudiantes hablan con compañeros, amigos, entablan conversaciones con nativos cuando hay la oportunidad o cantan.

Las últimas tres preguntas se relacionan con las comunidades de práctica. En la quinta pregunta se constató que los estudiantes reconocen diferentes comunidades de práctica entre las que se encuentran: dar tutorías de lengua, integrar grupos en Facebook, asistir a clubes de conversación en cafés o en *Language Coeur*, compartir con amigos, el trabajo y la clase de inglés. En la sexta pregunta se develó que los estudiantes se motivan a participar en la CP para mejorar su nivel de lengua, compartir con amigos o por obligación académica. Finalmente, en la séptima pregunta, se encontró que los participantes reconocen la clase de inglés como una CP.

Analizamos los resultados anteriormente descritos y a partir de ellos planteamos la siguiente hipótesis. Para comenzar, podemos afirmar que, aunque el estudio en grupo no es reconocido totalmente como una de las estrategias para aprender inglés, los estudiantes lo toman en cuenta como una de las formas en que aprenden mejor. Asimismo, basados en las percepciones de los estudiantes, podemos afirmar que el salón de clase de inglés no es realmente considerado como una CP. De hecho, todos los participantes respondieron que sí creen que el salón es una comunidad de práctica, pero solo uno de ellos lo incluyó en las opciones explícitas de estos espacios en los que participa. Este mismo participante, menciona que el salón “es un ambiente un poco limitado, pero se puede hacer uso de la lengua constantemente”. También consideramos importante resaltar que en varias respuestas los estudiantes dieron importancia a los grupos de estudio con amigos, lo cual nos indica que esta podría ser la CP con mayor reconocimiento, la que más frecuentan, la que es más accesible o la que más beneficios tiene para los estudiantes.

De manera concreta, el aporte de nuestra investigación al campo del aprendizaje de lenguas se sitúa al establecer la relación que existe entre la participación en ciertas CP con el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural y el fortalecimiento de las estrategias de aprendizaje en un contexto específico. Dicha especificidad, permitirá por otro lado comprender mejor la forma en la que los estudiantes siguen su proceso de aprendizaje. Teniendo en cuenta que realizamos la investigación en el contexto de LLM, consideramos que puede constituir un aporte a la actuación de profesores formadores de futuros profesores de lengua. Como resultado, buscamos establecer una taxonomía de CP en el contexto de la LLM lo que constituye una herramienta pedagógica que los docentes podrían presentar a los estudiantes desde niveles iniciales de inglés. Así, abrimos la posibilidad para que futuras investigaciones se centren en describir lo que ocurre si los estudiantes de niveles iniciales aprovechan las CP.

5. Estado del arte

En los últimos años, el concepto de CP ha estado ligado a investigaciones sobre el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Así, en este apartado mencionaremos dos trabajos nacionales y dos internacionales que consideramos relevantes para el desarrollo de nuestro proyecto investigativo.

5.1 Investigaciones nacionales

Para comenzar, en el año 2015, Mirabal presenta un trabajo de grado de pregrado de la Licenciatura en Lenguas Modernas de la Pontificia Universidad Javeriana titulado *Entrelenguados: Estudio sobre la incidencia de las comunidades de práctica de idiomas en la habilidad de producción oral de una L2*. El objetivo de dicho trabajo es aportar al entendimiento de las comunidades de práctica de lenguas ubicadas en Bogotá, a partir de la comprensión de su incidencia en la habilidad de producción oral en inglés de un grupo de tres estudiantes que se encontraban en proceso de formación como licenciados en lenguas. Como estrategia metodológica, se aplican unas pruebas de entrada y de salida con el objetivo de diferenciar un antes y un después de la participación; estas evalúan seis categorías: fluidez, coherencia, gramática, sintaxis, vocabulario y pronunciación. Adicional a esto, se incluye la caracterización de algunas de estas comunidades, pues estas pueden reforzar las habilidades comunicativas presentadas dentro del aula de clases. La autora concluye que la participación en comunidades de práctica es positiva para la producción oral, dado que a partir de la inmersión controlada a las comunidades se pudo evidenciar un avance en las categorías anteriormente mencionadas, que fueron evaluadas.

En segunda instancia, escogimos la investigación realizada por Rico, Ramírez y Montiel, en el año 2016, titulada *Desarrollo de la competencia oral del inglés mediante recursos educativos abiertos*. Este es un estudio de caso aplicado a unos estudiantes del Servicio Nacional de Aprendizaje en Villavicencio, quienes tuvieron que utilizar la aplicación

SpeakApps con el objetivo de fomentar la habilidad oral del inglés. Al utilizarse como un material educativo digital, dicha aplicación se clasifica como un recurso educativo abierto (REA). Los investigadores concluyen que la competencia oral de los estudiantes se beneficia con el uso de este REA, pues se extiende la práctica de la lengua a través de estrategias didácticas con tareas significativas y controladas. Otro resultado es que el uso de estas herramientas promueve el trabajo autónomo del estudiante; trabajo que va de la mano con la motivación, pues él mismo es responsable de su proceso y puede llevar a cabo las actividades de producción oral sin necesidad de estar en el aula de clase.

5.2 Investigaciones internacionales

Ahora bien, la primera investigación internacional relacionada con la nuestra fue realizada en 1997 por Haneda la cual se tituló: *Second language learning in a 'community of practice': A case study of adult Japanese learners*. En esta investigación, se explora la relevancia de la noción de comunidades de práctica de Lave y Wenger en un escenario de japonés como lengua extranjera. La herramienta que se usa para registrar las interacciones que surgen en la clase es un portafolio, en el cual se incluyeron grabaciones de sesiones y entrevistas entre la profesora y los estudiantes. La investigación se centró en las experiencias de tres estudiantes y se evidenció que la formación de comunidades de práctica en el salón de clase fue instantánea. La autora concluyó que es necesario ampliar la investigación para determinar la importancia del rol del profesor y la manera en que los compañeros con un dominio de lengua superior pueden ayudar a que sus compañeros mejoren.

Para finalizar, la segunda fuente internacional fue realizada en 2001 por Norton y está titulada *Non-participation, imagined communities and the language classroom*. El objetivo de esta investigación es examinar la relación entre la no-participación (concepto tratado por Wenger, 1998) y lo que la autora llamó "comunidades imaginadas". El análisis lo realiza a dos estudiantes de inglés como segunda lengua en Canadá, quienes algunas veces se

abstuvieron totalmente de participar en su salón de clase. También se analizan el cambio de las expectativas de las estudiantes hacia los cursos de inglés como segunda lengua, sus identidades y el *investment*¹ en la lengua objeto. El primer resultado, se refiere a que la metodología del profesor influye directamente en la participación y en la identidad de los estudiantes. Es entonces deber del profesor reconocer que los estudiantes se desenvuelven en diferentes comunidades y debe animarlos a reconocerlas. El segundo resultado, se refiere a que las estudiantes se sienten más incómodas hablando con compañeros con quienes invierten más tiempo en el aprendizaje.

Estas investigaciones nos permiten darnos cuenta de que el concepto de comunidades de práctica puede ser trabajado en relación con el aprendizaje de lenguas de manera óptima; pues de alguna manera los resultados muestran que establecer esta relación permite comprender mejor la manera en la que el estudiante se desenvuelve en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Tenerlas en cuenta aporta al desarrollo y conclusión de nuestro proyecto investigativo.

¹ Tiempo y esfuerzo dedicado al estudio de la lengua meta.

6. Marco teórico

A continuación, presentaremos cuatro conceptos que constituyen una guía y una fundamentación teórica para nuestra investigación. En primer lugar, el concepto de *teoría sociocultural del aprendizaje* nos ayuda a comprender cómo funciona el aprendizaje de lenguas en un grupo social; en este caso en el contexto de la LLM. En segundo y tercer lugar, expondremos la *conciencia lingüística y cultural* y las *estrategias de aprendizaje* con el fin de entender cómo influyen en el proceso de aprendizaje de lenguas. Finalmente, describiremos el concepto de *comunidades de práctica* puesto que consideramos que los demás conceptos pueden aplicarse en estos espacios.

6.1 Teoría sociocultural en el aprendizaje de lenguas

Al aprender algo nuevo en ámbitos como las artes, las ciencias exactas o las ciencias humanas, las teorías de estos campos intentan explicar cómo llevar a cabo este proceso y lo que ocurre en él. Asimismo, existen teorías relacionadas con el campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas que cumplen el mismo propósito. Fäcke (2011) menciona que las teorías de aprendizaje de lenguas pueden clasificarse en tres dominios que son el lingüístico/sociolingüístico, cognitivo y socio interactivo; y en cada uno hay diferentes teorías (traducción hecha por los autores de esta investigación).

Teniendo en cuenta esta clasificación, para el presente trabajo, nos centramos en el dominio socio interactivo en el que se encuentra la teoría sociocultural. Esta teoría nace en la segunda mitad del siglo XX en el marco de la investigación realizada por Lev Vygotsky. Esta teoría sostiene que “el desarrollo cognitivo del ser humano y la función mental superior son el resultado de las interacciones sociales” (traducción hecha por los autores de esta investigación) (Amin, 2013, p.1).

Varios autores han utilizado la teoría sociocultural para realizar investigaciones en relación con la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Lantolf (2007) explica que el aprendizaje ocurre gracias a interacciones que un individuo lleva a cabo con objetos, eventos y otros individuos del entorno social en el que se encuentra (traducción hecha por los autores de esta investigación). De igual forma, Aimin (2013) sostiene que según la teoría sociocultural una lengua puede ser aprendida más fácilmente cuando se permite a los estudiantes socializar e interactuar bien sea con otros aprendices, con hablantes nativos o de uso cotidiano de la lengua que están aprendiendo.

Asimismo, la teoría sociocultural propone una perspectiva en la que el lenguaje y el pensamiento del aprendiz deben estar estrechamente conectados. La lengua es un elemento cultural que permite a los humanos mediar su conexión con el mundo, entre ellos y consigo mismos (Aimin, 2013); además de regular sus relaciones y poder cambiar la naturaleza de las mismas (Lantolf, 2000).

Tomaremos algunos constructos de la teoría sociocultural (ver figura 1) para describir su relación con el aprendizaje de lenguas.

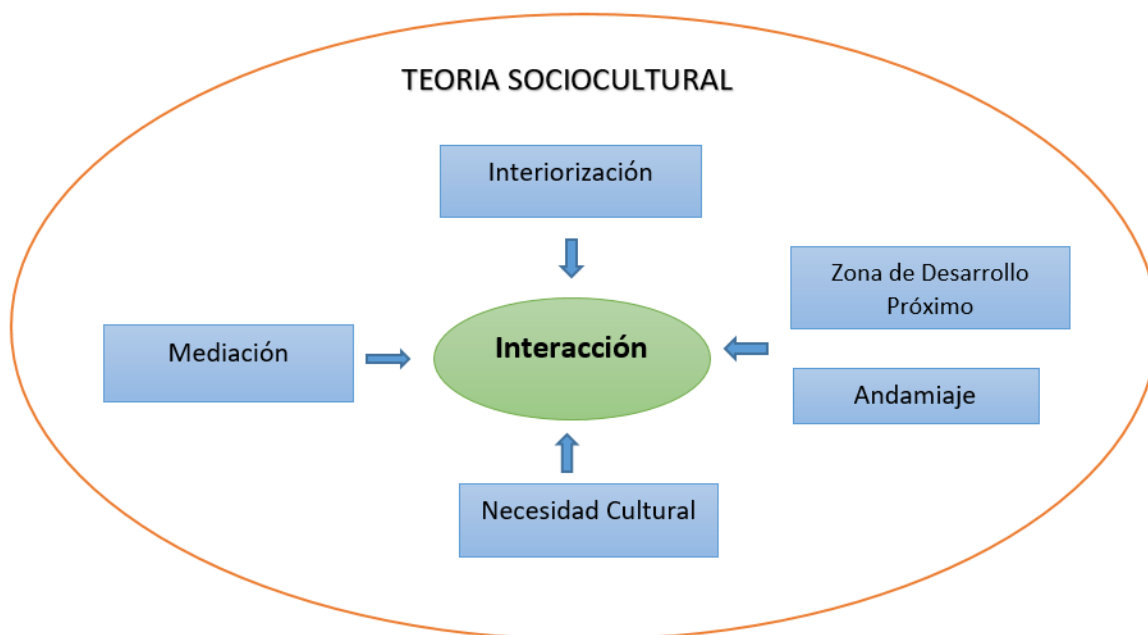


Figura 1. *Relación de conceptos de la teoría sociocultural.* Elaboración propia

6.1.1 Zona de desarrollo próximo

La *Zona de desarrollo próximo* (ZDP) es la que se da importancia a la interacción con otros en el proceso de aprendizaje. Según Lantolf (2000) la ZDP “es la diferencia entre lo que una persona puede lograr cuando actúa sola y lo que esa misma persona puede realizar con el apoyo de alguien más” (p. 17). De igual manera, Aimin (2013) menciona que en el plano del aprendizaje de lenguas se deben intentar resolver los problemas de aprendizaje en la manera en que se provee a los estudiantes con apoyos apropiados puesto que en la ZDP se resalta la cooperación entre expertos y novatos o la cooperación entre pares. Wasser y Bresler (1996) proponen una nueva perspectiva de la ZDP y la denominan zona interpretativa. Los autores sustentan que “los individuos reúnen sus conocimientos, experiencias y creencias para crear nuevos significados a partir de la investigación conjunta en la que participan” (traducción hecha por los autores de esta investigación).

Andamiaje. Durante la interacción que se da entre expertos y principiantes existe el *andamiaje* que se refiere al proceso esencial del aprendiz desde que trabaja individualmente hasta que desarrolla nuevas habilidades, conceptos o niveles más altos de comprensión (traducción hecha por los autores de esta investigación) (Maybin *et al.*, 1992). Es preciso mencionar que no siempre la interacción debe ser entre un experto y un principiante, sino que también puede ser entre aprendientes con un grado similar de conocimientos (AA. VV, 2008).

6.1.2 Mediación

La *mediación* se define como “el uso de algunos objetos o herramientas auxiliares para realizar una actividad” (traducción hecha por los autores de esta investigación) (Dawadi, 2014, p.47). Desde la perspectiva de la teoría sociocultural, las actividades cognitivas y materiales del ser humano están mediadas por herramientas simbólicas, así como por herramientas físicas (Aimin, 2013). Estas herramientas son artefactos creados por las culturas

humanas y son usados para establecer una relación indirecta o mediada entre nosotros y el mundo (Lantolf, 2000).

El lenguaje hace parte de las herramientas simbólicas porque “cuando interactuamos con otros seres humanos, usamos principalmente símbolos lingüísticos, y el lenguaje es uno de los sistemas simbólicos más importantes para la mediación de la actividad mental humana” (Lantolf, 2009). En cuanto al aprendizaje de lenguas, Aimin (2013) declara que al aprender una segunda lengua se está envuelto en un proceso de mediación que se caracteriza por tener tres tipos de mediación; la mediación del otro (mediación entre expertos y principiantes), la automediación (gestos y el habla privada) y la mediación de artefactos culturales (la lengua materna y el entorno sociocultural). En este orden de ideas, aprender lenguas se enmarca como un proceso socialmente mediado.

En trabajos más recientes, también se incluye la mediación como un factor importante en el aprendizaje de lenguas. Al respecto, en el Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2018) se afirma que los aprendices realizan procesos de mediación en diferentes contextos (profesional, social, cultural, lingüístico o pedagógico) en los que el lenguaje se evidencia. El lenguaje es el centro de procesos tales como la creación de espacios y condiciones tanto para la comunicación como para el aprendizaje, la colaboración y el fomento para crear significados que no existían antes y la difusión de la nueva información de manera adecuada (traducción hecha por los autores de esta investigación) (Consejo de Europa, 2018, p. 103).

6.1.3 Interiorización

Es posible afirmar que como resultado de la mediación ocurre lo que se denomina *interiorización* que se refiere al proceso en el que la asistencia externa se convierte en un recurso interno disponible para el individuo (Donato, p. 33-56, citado por Aimin, 2013). La actividad de los individuos es organizada y regulada por otros, pero eventualmente, en un

desarrollo normal, nosotros organizamos y regulamos nuestra propia actividad física y mental a través de la apropiación de los medios reglamentarios empleados por otros (Aimin, 2013). Además, “la interiorización es un proceso negociado que reorganiza la relación del individuo con su ambiente social y generalmente lo lleva al desempeño futuro” (Aimin, 2013, p.163).

La interiorización en aulas de segundas lenguas sugiere el mejoramiento de las interacciones entre los aprendices. Al seguirla, es vital que los profesores se den cuenta de que el rol del experto no se limita al de un profesor, sino que también puede aplicarse a aquellos alumnos que han interiorizado un aspecto del idioma; así, la enseñanza recíproca puede adoptarse (Aimin, 2013; Fahim y Haghani, 2012).

El concepto de interiorización presenta algunos inconvenientes para el aula de enseñanza de segundas lenguas. A lo largo de los años conceptos como los roles de los estudiantes, profesores y la enseñanza han sido interiorizados y puede ser difícil cambiar las concepciones de los estudiantes (traducción hecha por los autores de esta investigación). (Fahim y Haghani, 2012).

6.1.4 Teoría de la actividad

La *teoría de la actividad* se refiere a que el comportamiento humano resulta de la integración de formas social y culturalmente construidas de mediación en las actividades humanas. Esto significa que el contexto y la cultura influyen en los objetivos y motivaciones específicas de los individuos para realizar diferentes actividades como, por ejemplo, el aprendizaje de una segunda lengua. Este proceso en ocasiones representa una *necesidad cultural* y se condiciona por los motivos (social e históricamente construidos) que tiene el aprendiz. Por tal razón, hay individuos que quieren alcanzar un nivel alto en una lengua o hay quienes solo necesitan aprender aspectos específicos para cumplir ciertos propósitos (Gillette, 1994; Lantolf, 2000).

6.1.5 Interacción

A lo largo de la descripción de los diferentes conceptos, encontramos que la *interacción* es un tema transversal. “En el campo de la didáctica de la lengua, las teorías interaccionistas han desarrollado un planteamiento del aprendizaje concebido como una construcción colectiva donde los aprendientes construyen su propio conocimiento y comprensión de la lengua” (AA. VV, 2008). Al respecto Gass y Mackey (2007) mencionan que la interacción se refiere a las conversaciones en las que participan los aprendientes. Las interacciones son importantes porque es en este contexto en el que los aprendientes reciben información acerca de la precisión e imprecisión de sus enunciados.

Para la realización de esta investigación, consideramos importantes las características principales de la teoría sociocultural pues uno de nuestros objetivos es comprender cómo funciona el aprendizaje de lenguas en grupo social. Además, creemos que aprender una lengua es un proceso que ocurre con mayor influencia social que individual. La descripción de los conceptos nos permite crear relaciones entre lo que ocurre al participar en comunidades de práctica (grupo social) que es uno de los temas centrales de esta investigación.

6.2 Conciencia lingüística y cultural

6.2.1 Conciencia lingüística

Entre los años 1970 y 1980 surgió el interés por realizar investigaciones relacionadas con la idea de que la conciencia en el aprendizaje contribuía positivamente a este proceso (traducción hecha por los autores de esta investigación) (Robinson *et al.*, 2012). En esta década las investigaciones de la psicología cognitiva sobre la conciencia en el aprendizaje empezaron a influir en las investigaciones de este concepto aplicado en el aprendizaje de lenguas. Entre las propuestas relacionadas con la conciencia lingüística y el aprendizaje de

lenguas destaca la realizada en la década de los ochenta en Gran Bretaña por el lingüista Eric Hawkins quien fue uno de los primeros en mencionar el concepto (Cots *et al.*, 2007).

La *conciencia lingüística (CL)* puede definirse como “el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, al enseñarla y al usarla” (AA. VV, 2008). El concepto resalta el enfoque que cada estudiante da al proceso de aprendizaje de los aspectos de la nueva lengua. Se refiere a un proceso que denota un ejercicio de reflexión frente aspectos de la lengua como la formalidad y la variación lingüística. Con este ejercicio, el aprendiente puede potenciar sus habilidades lingüísticas y de aprendizaje en la nueva lengua al ser parte de situaciones comunicativas y al hacer uso de los recursos que tiene a su disposición. Este proceso puede llevarlo a la construcción de juicios propios sobre la lengua (Cots *et al.*, 2007).

Para desarrollar identidad social puede ser necesario interactuar con hablantes nativos o de uso cotidiano de la lengua meta; cuando esto no es posible se tiende a aprender tomando como base la lengua materna para expresarse. Este concepto se conoce como *transferencia lingüística*. Al respecto, se menciona que “los individuos tienden a transferir las formas y significados, y la distribución de formas y significados de su lengua y cultura nativa a la lengua y cultura que aprenden” (traducción hecha por los autores de esta investigación) (Lado, como se citó en Gass y Selinker, 1993, p.1). El proceso de transferencia ocurre casi siempre de manera inconsciente. Sin embargo, en el momento en que el estudiante empieza a darse cuenta del uso que hace de esta transferencia, su proceso de aprendizaje se potencia. Lo anterior ocurre gracias el desarrollo de la CL.

Para el seguimiento y la potenciación de CL en el plano práctico del aula de inglés se ha llegado a plantear todo un enfoque. Se trata de una metodología de enseñanza de lenguas que busca “brindar estrategias para que los estudiantes de L2 se auto motiven y puedan analizar la lengua en el aula o en situaciones comunicativas de la vida cotidiana mediante el

uso de la reflexión crítica” (De Villa, 2018, p. 168). Este análisis se logra a través de ejercicios y estrategias orientados por los docentes, quienes además deben procurar que el análisis también se realice en contextos diferentes al del aula, pues el enfoque no debe limitarse a este espacio de interacción guiada.

De Villa (2018) también muestra la relevancia que podría tener el usar este enfoque en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La autora establece una relación entre el enfoque de CL y la motivación intrínseca que se genera en el estudiante cuando logra reconocer que puede reflexionar sobre la lengua y hallar soluciones a las dificultades lingüísticas o comunicativas. Lo anterior le permite realizar este análisis en espacios externos al aula donde tienen lugar diferentes situaciones comunicativas.

Cots *et al.* (2007) plantean una perspectiva similar, ya que afirman que el éxito comunicativo de los aprendices está estrechamente ligado al desarrollo de CL. En el proceso de aprendizaje mediante CL los estudiantes se enfocan en cuestiones formales para adquirir y usan tantas herramientas como puedan, para desenvolverse en estos actos comunicativos. Otra característica del enfoque es su carácter holístico, ya que no solo se basa en la competencia lingüística, sino también en la competencia comunicativa. Esta característica resulta siendo un beneficio, pues al usar este enfoque en la enseñanza, el estudiante mejora las dos competencias (De Villa, 2018).

6.2.2 Conciencia cultural

Por otro lado, se tiene claro que el desarrollo de la CL comprende procesos de desarrollo de *conciencia cultural* (CC). En relación con esta idea, Gu (2017) afirma que:

El aprendizaje de lenguas no puede separarse de la cultura en la que el idioma está profundamente arraigado. Enseñar una lengua es mucho más que desarrollar la competencia lingüística de los alumnos. También implica el desarrollo de una conciencia cultural conexas y una comprensión plena de los sistemas de creencias,

costumbres, moral y emociones de la cultura que se trate (traducción hecha por los autores de esta investigación) (p. 471).

Desde la perspectiva de Byram (2012), si el estudiante analiza y reflexiona sobre las dimensiones sociales y psicológicas de la relación entre la lengua y la cultura “se crearía el vínculo entre sus competencias y sería el análisis y la reflexión lo que lo haría consciente de la especificidad de la relación de una lengua con su contexto” (traducción hecha por los autores de esta investigación) (p.7). El ser *consciente* le permite al estudiante analizar el uso de la nueva lengua para entender el significado de la lengua en su identidad personal (como hablante extranjero) y social (como otros lo perciben al ser hablante extranjero).

En cambio, el no analizar o ser consciente de las diferencias culturales puede generarle al estudiante inconvenientes de comunicación con hablantes de otras culturas. Por esta razón, es importante tener el conocimiento a un nivel profundo de las perspectivas culturales de la lengua que se está aprendiendo (Gu, 2018). Asimismo, Cakir (2006) plantea que “cada cultura tiene sus propias normas culturales para el diálogo y estas normas difieren de una cultura a otra, algunas de las normas pueden ser completamente diferentes y entrar en conflicto con las normas de otras culturas” (p. 154).

Para la realización de esta investigación, consideramos importantes las ideas expuestas sobre CL y CC. A partir de la relación que se establece entre el enfoque de CL y el efecto que este supone en los espacios de interacción comunicativa en L2 fuera del aula, se puede determinar la incidencia de la implementación de CL en la participación y aportaciones para el aprendizaje en los espacios de CP. Al ser las CP una situación de comunicación intencional de L2, es decir, un espacio de interacción lingüística al que el estudiante decide de manera autónoma acudir para mejorar sus competencias y en los que puede efectuarse el análisis crítico de las formas y usos de la lengua, se espera que este represente un aporte para su proceso de aprendizaje de lenguas (De Villa, 2018).

El interrogante que surge es si los estudiantes de la LLM y futuros docentes de L2 acuden a estas prácticas comunicativas fuera del aula, concibiéndolas como espacios de análisis lingüístico crítico de manera consciente, o si la búsqueda y participación en estas comunidades se fundamenta en otras creencias de efectividad y potenciación de competencias comunicativas. Si la implicación en CP ocurriera sin el objetivo expedito de desarrollar CL y así mejorar competencias en L2, como creemos que sucede, surge el segundo interrogante de si las CP potencian el aprendizaje y las destrezas en L2.

6.3 Estrategias de aprendizaje de lenguas

Al momento de aprender y enseñar una lengua nueva es necesario tener en cuenta diferentes factores como la motivación, el contexto social, la personalidad, los estilos de aprendizaje y las *estrategias de aprendizaje* (Nhem, 2019). Este último concepto empezó a ser investigado por varios lingüistas desde los años 70; el interés continuó en los años 80 y se extiende hasta la actualidad como se evidencia en los múltiples estudios que se centran en las estrategias de aprendizaje de lenguas (traducción hecha por los autores de esta investigación) (Griffiths y Oxford, 2014).

El concepto de *estrategias de aprendizaje (EA)* ha sido de interés por muchos autores; se cuenta con gran variedad de definiciones. Sin embargo, se identifican puntos en común para el concepto. Las EA pueden definirse como los “recursos que representan un acercamiento y un control, por parte del estudiante, del proceso que constituye su propio aprendizaje” (Selinker, 1972; como se citó en Pinilla, 2004, p.436). También “son herramientas, trucos, procedimientos a los que recurre el aprendiz, que le facilitan el estudio de la segunda lengua” (Pastor, 2004, p.124). Oxford (1990) agrega que el proceso es “más agradable, auto dirigido, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (p.8).

Las estrategias de aprendizaje son elegidas por los estudiantes de manera consciente y les permiten regular y monitorear su aprendizaje (Griffiths, 2013; Ortega, 2014). Es decir, el

usar estrategias de aprendizaje ayuda a los estudiantes a mediar con su proceso de aprendizaje de la lengua (Hall, 2001, como se citó en Chostelidou, Griva y Tsakiridou, 2015). En general, “las definiciones de las estrategias de aprendizaje de lenguas se centran en las herramientas y la facilidad de los aprendientes de lenguas para adquirir efectivamente nuevos inputs”(Nhem, 2019, p. 34).

6.3.1 Clasificación de estrategias de aprendizaje

Los autores que han trabajado el concepto de estrategias de aprendizaje también han propuesto algunas *clasificaciones*. O'Malley y Chamot (1987; como se cita en Fernández, 2004) proponen una tipología que está compuesta por tres grupos. En el primero, *las estrategias metacognitivas*, el aprendiente usa esta estrategia al llevar un control de su proceso de aprendizaje practicando por su cuenta por ejemplo los elementos lingüísticos que aprenderá. El segundo, *la cognitiva*, el aprendiente analiza los componentes lingüísticos una vez que se los han presentado. Por ejemplo, hacer el ejercicio de recordar. El tercero, *las sociales/afectivas*, el aprendiente interactúa, discute, clarifica, pide ejemplos, da o recibe retroalimentación con sus compañeros o con el profesor (Nhem, 2019).

Oxford (1990 como se citó en Nhem, 2019) presenta otra clasificación de las estrategias de aprendizaje: *directas e indirectas*. Una explicación más detallada de la división de estas estrategias la ofrece la misma autora.

El grupo de estrategias de aprendizaje directas incluye: (1) estrategias de memoria que tratan sobre recordar o almacenar nueva información del lenguaje; (2) estrategias cognitivas para comprender y crear el lenguaje; y (3) estrategias de compensación, que se utilizan para tratar la lengua a pesar de las lagunas de conocimiento. Por otro lado, las estrategias indirectas compuestas de (1) estrategias metacognitivas, que coordinan el proceso de aprendizaje del lenguaje; (2) estrategias afectivas, que se utilizan para controlar las emociones de los alumnos; y (3) estrategias sociales, que los alumnos utilizan para trabajar con otros (p.36).

Al hacerlo los aprendices pueden llegar a pedir aclaraciones, verificaciones o correcciones: interactuar con los otros en clase o fuera de ella con hablantes nativos y empatizar con los demás (intentar comprender la cultura, los pensamientos y sentimientos). Además, pueden unirse a un grupo y fingir comprensión; valerse de compañeros para conseguir ayuda; crear oportunidades para practicar; cooperar con compañeros para obtener información y recreación (Oxford, 1990; Rubin, 1989; como se citó en Fernández, 2004).

Griffiths y Oxford (2014) afirman que “diferentes estudios han demostrado una correlación positiva entre el uso de estrategias y un aprendizaje de la lengua exitoso” (p.2). Al respecto, Pastor (2004) dice que los programas de enseñanza de lenguas incorporan la preparación de los estudiantes en el uso de estrategias por los beneficios que representa hacerlo. Cuando los aprendices desarrollan la capacidad de usar estrategias pueden mejorar sus habilidades en la nueva lengua o desarrollar la *competencia estratégica*, cuyo objetivo es que el estudiante pueda usar los recursos verbales y no verbales de la nueva lengua para comunicarse de manera efectiva o no, por los aspectos de la lengua que desconoce, y que compensa al usar esta competencia (AA. VV, 2008).

6.3.2 Competencia estratégica

Igualmente, Fernández (2004) define la *competencia estratégica* como un “componente de la competencia comunicativa y, la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaces” (p. 415). Los beneficios de desarrollar esta competencia son que gracias a esta “somos capaces de reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas en cualquiera de las otras subcompetencias y de incrementar la eficacia de la interacción” (Pinilla, 2005, p. 436).

Así como existen varios métodos y acciones para potenciar nuestras habilidades al aprender una lengua nueva, participar en comunidades es parte de ese grupo de actividades que podemos hacer como aprendientes. En estos espacios los estudiantes de

lenguas complementan su proceso de aprendizaje, interactúan con otros estudiantes, resuelven dudas o repasan contenidos. En este punto, entran las estrategias de aprendizaje, más que otras, las estrategias sociales las que nos llevan a ver la participación como el paso final de poner en práctica estas estrategias y otras.

En la teoría se menciona que el uso de estrategias es algo consciente; se convierte en un propósito de esta investigación comprender si los estudiantes que participan en comunidades son conscientes de las estrategias de aprendizaje que usan y de los beneficios que estas aportan a su aprendizaje y si desarrollar esta conciencia cambiaría la forma en que se usan esos espacios.

6.4 Comunidades de práctica

Diferentes teóricos, entre los que destacan Jean Lave y Etienne Wenger, presentaron el término *Comunidades de Práctica* (CP) como un modelo teórico del proceso de aprendizaje (Van Benthuisen, 2007). Además, “el concepto de CP se ha aplicado como un marco de investigación y como un instrumento organizativo práctico en las áreas de negocios, gobierno, educación, asociaciones profesionales, proyectos de desarrollo y vida cívica” (Wenger, nd., como se citó en Van Benthuisen, 2007). Por otro lado, Wenger, McDermott y Snyder (2002) se refieren a este concepto como “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan sus conocimientos y experiencias en esta área interactuando de manera continua” (p.4).

Los teóricos parecen tener un consenso en cuanto a que una característica de CP es que están en todas partes. En efecto, “todos pertenecemos a varias de ellas: en el trabajo, en la escuela, en casa, en nuestros pasatiempos” (Wenger *et al.*, 2000, p.5). Además, “somos miembros centrales de algunas y participantes ocasionales de otras. Cualquiera que sea la forma que adopte nuestra participación, la mayoría de nosotros estamos familiarizados con la experiencia de pertenecer a una comunidad de práctica” (p.5). Asimismo, “tenemos una idea

bastante buena sobre quién pertenece a nuestras comunidades práctica y por qué, aunque esta afiliación rara vez se explicita en una lista o en una relación de criterios que cumplir”

(Wenger, 2002, p.24).

Existen algunos beneficios al integrar CP. Uno de ellos es que el proceso de aprendizaje en el plano personal es más transformador al afiliarse a estos grupos (Haneda, 1997). De igual forma, “los aprendices adquieren las competencias necesarias en ciertas actividades mediante la participación efectiva en prácticas junto con miembros expertos, en lugar de recibir una enseñanza explícita” (Haneda, 1997, p.13).

6.4.1 Dimensiones de las comunidades de práctica

Las dimensiones de CP son tres. *La empresa común* tiene que ver con lo que se habla, se hace, y con la práctica común. Esto es negociable por los miembros de cada comunidad de práctica cuantas veces sea necesario. *El compromiso mutuo* tiene que ver con el funcionamiento de los miembros de la comunidad de práctica y con sus reglas como sociedad. *El repertorio compartido* tiene que ver con lo que los integrantes de la comunidad de práctica producen juntos (procedimientos, jerga propia, rutinas, artefactos, documentos, etc.). Este repertorio se construye progresivamente en la discusión de la práctica común (Vásquez, 2011). Dicho lo anterior, es evidente que en CP el aprendiz interactúa al desempeñar varias funciones (traducción hecha por la autora de esta investigación) (Hanks, 1991, como se citó en Haneda, 1997).

6.4.2 Identidad y comunidades de práctica

Al ser parte de una comunidad de práctica, *la identidad* de sus integrantes es un factor relevante. Al respecto, se afirma que los individuos pertenecen a diversas CP en las que desarrollan su identidad al participar en estas comunidades (Haneda, 1997). A lo anterior se agrega que "esta participación no sólo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos" (Wenger, 2002, p.23).

El aprendizaje supone un proceso de transformación de conocimiento además de un contexto en el que se define una *identidad de participación*. En consecuencia, también supone ofrecer un lugar donde se puedan plasmar nuevas maneras de conocer, en la forma de esa identidad. Así pues, si alguien no aprende como se espera, puede ser necesario considerar como causa, la falta de un lugar o de varios contextos como el mencionado. También es importante reconocer la trayectoria de una identidad que se refiere a la incorporación de un pasado y un futuro. Estos elementos deben reconocerse en las comunidades de aprendizaje, para convertirse en lugares de identidad. Como resultado, la participación se puede experimentar como una trayectoria personal (Wenger, 2002).

El fortalecimiento de la *identidad de participación* de los integrantes de una comunidad podría darse de dos formas. La primera, al incorporar la historia y el pasado de los integrantes, permitiendo que lo que han sido, lo que han hecho y lo que saben contribuya a la constitución de su práctica. La segunda, al abrir trayectorias de participación que sitúen el compromiso con su práctica en el contexto de un futuro valorado; es decir, no solo son miembros, sino que también se enriquecerán con su práctica (Wenger, 2002).

6.4.3 Participación y Comunidades de Práctica

En cuanto a la *participación* en CP, este debe ser un proceso activo de inclusión en las prácticas de las comunidades sociales, al construir identidades en relación con estas comunidades (Wenger, 2002). En CP se pueden encontrar tres *niveles de participación*. El primer nivel lo constituye un *núcleo duro de individuos*, quienes participan muy activamente en la comunidad y pueden ser los líderes. Luego están los *miembros activos*, que participan regularmente en las reuniones y discusiones (por ejemplo, en línea) pero sin la regularidad, ni la intensidad de las personas del núcleo duro. Finalmente, la mayoría de los miembros de la comunidad de práctica están en *la periferia* y no participan activamente en las actividades, es

decir, el principiante escucha, lee, pero no dice ni escribe nada. Este último nivel constituye una parte esencial del aprendizaje (Vásquez, 2011).

En síntesis, CP son un contexto para convertir diferentes perspectivas de principiantes y expertos en conocimiento. Una comunidad de práctica es un contexto real que puede ofrecer a los principiantes la oportunidad de tener acceso a la competencia, además de generar una identidad de participación, que puede llevar al participante a tener una experiencia personal de compromiso. Cuando esto ocurre, CP son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimiento (Wenger, 2002).

Teniendo en cuenta que una de las características de CP es que están en todas partes, el concepto puede aplicarse al campo del aprendizaje y enseñanza de lenguas. CP se pueden encontrar igualmente desde las que se crean entre estudiantes y profesores, profesores y profesores o estudiantes que interactúan con hablantes fluidos de la lengua en proceso de aprendizaje (Haneda, 1997). Además, se afirma que “el modelo de comunidad de práctica puede ser una herramienta útil para investigar el aprendizaje de la segunda lengua” (traducción hecha por la autora de esta investigación) (Van Benthuisen, 2007, p. 127). El autor también describe diferentes investigaciones que utilizan el concepto para comprender las prácticas de aprendizaje, la dinámica de grupo o la identidad del alumno.

En relación con nuestra investigación, el concepto de CP representa una parte muy importante, ya que el analizar algunas de las comunidades en las que participan los estudiantes de la LLM nos permitirá alcanzar varios de los objetivos planteados para esta investigación.

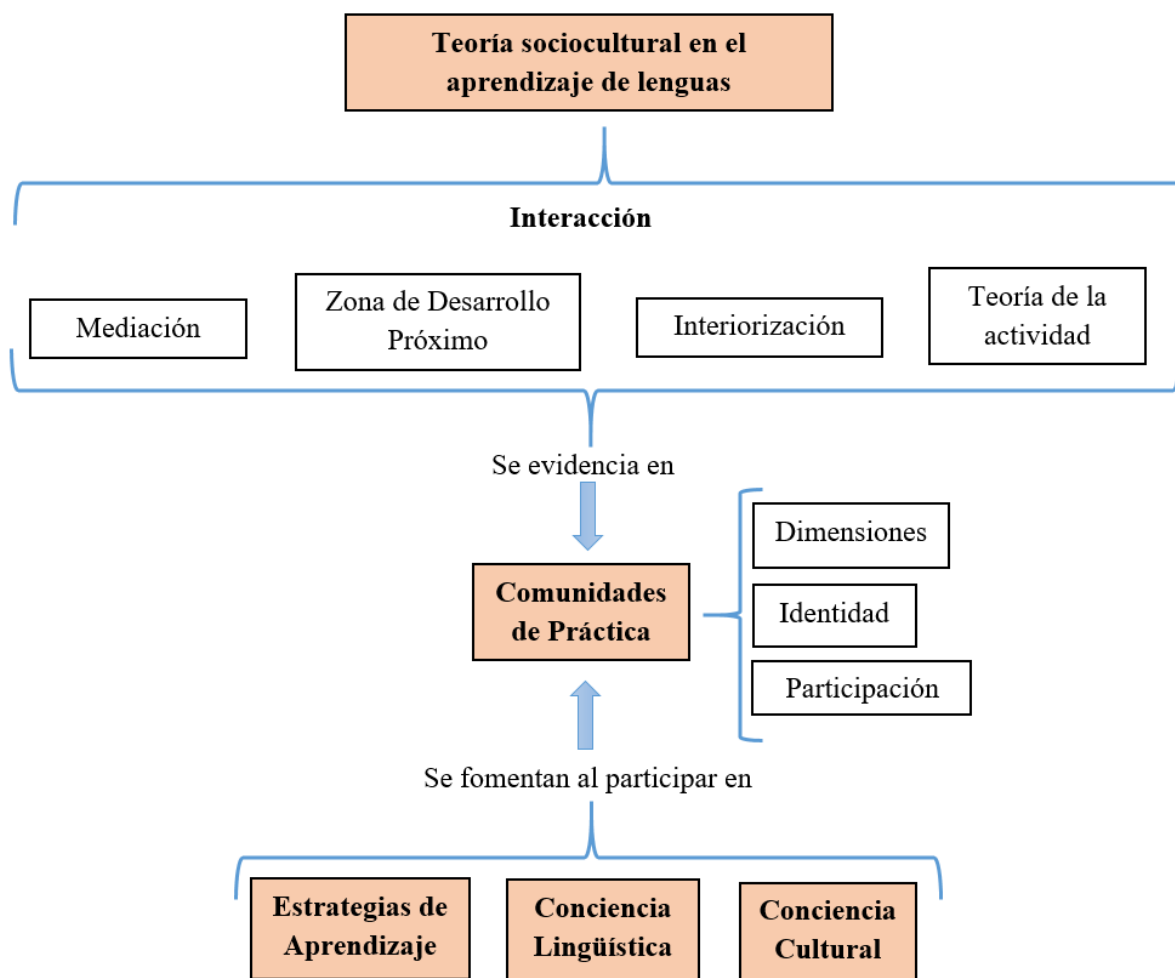


Figura 2. Relación de conceptos del marco teórico. Elaboración propia

7. Marco metodológico

En este apartado de descripción metodológica presentaremos el tipo de investigación, el contexto, la muestra y los instrumentos de recolección de datos. El procedimiento metodológico que se presenta a continuación pretende establecer vínculos directos con los hallazgos derivados de la aproximación teórica, con el fin de situarlos y redefinirlos en el contexto práctico de las dinámicas de aprendizaje de lenguas en los estudiantes de la LLM. Concretamente, pretendemos establecer los efectos de la participación en comunidades de práctica en relación con esos conceptos. Del mismo modo, la metodología definida nos permite identificar la manera en que la participación en comunidades de práctica es influenciada por el significado que los estudiantes dan a estos espacios.

7.1 Tipo de investigación

Con el fin de cumplir nuestros objetivos de investigación, partimos de un acercamiento de carácter cualitativo fenomenológico. En lo que refiere a la investigación cualitativa, esta se utiliza cuando “se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados” (Sampieri *et al.*, 2010, p.364). Para el desarrollo del proyecto es significativo conocer las experiencias y sentimientos de los estudiantes de la LLM con respecto a la participación en CP como el salón de clase, los clubes de conversación, los grupos de estudio con amigos y compañeros o las conversaciones con extranjeros. Específicamente, centramos nuestra atención en la manera en la que estos sentimientos y experiencias influyen la participación y características del proceso de aprendizaje de la lengua como el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural o el uso de ciertas estrategias de aprendizaje. En lo que refiere al carácter fenomenológico, según Mertens (2005; como se citó en Sampieri *et al.*, 2010), este diseño se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. En la

investigación cualitativa fenomenológica se habla entonces de las experiencias del participante o participantes como centro de la indagación (p. 515).

Para nuestra investigación tuvimos en cuenta las experiencias de participación en ciertas comunidades de práctica de los estudiantes de la LLM. Estas experiencias serán la base para analizar lo que ocurre en estos espacios en relación con el proceso de aprendizaje de inglés. En los estudios cualitativos fenomenológicos los fenómenos “se describen y se entienden desde la opinión de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente” (Creswell, 1998, Álvarez-Gayou, 2003 y Mertens, 2005; como se citó en Sampieri *et al.*, 2010). Así, es probable que encontremos perspectivas comunes porque las experiencias, aunque son individuales, han sido vividas en el mismo contexto. En este caso, se trata de un grupo de estudiantes del pregrado de LLM de la PUJ. Las opiniones individuales y colectivas nos permitirán comprender y describir las comunidades de práctica en este contexto.

Por otro lado, “el diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados” (p.515). En nuestra investigación son relevantes las concepciones de los estudiantes en relación con las estrategias de aprendizaje. Por esta razón, en un primer momento, realizamos una encuesta en la que preguntamos por estas concepciones con el fin de validar algunas hipótesis. Este mismo proceso podremos llevarlo a cabo con los temas principales de la investigación.

En cuanto a nuestro papel como investigadores teniendo en cuenta las características de la investigación cualitativa fenomenológica, debemos contextualizar las experiencias en términos del tiempo y del espacio (Sampieri *et al.*, 2010). En el primero, al tener en cuenta las experiencias de estudiantes con un tiempo determinado en la carrera y en los cursos de inglés. En el segundo, al analizar comunidades de práctica tales como el aula de inglés, los

encuentros en las cafeterías² o los clubes de conversación. Asimismo, “se debe obtener la información de las personas que han experimentado el fenómeno que se estudia” (p.516).

Ampliaremos este aspecto en el apartado sobre la muestra que elegimos para nuestra investigación.

7.2 Contexto

La investigación cualitativa “se enfoca a comprender y profundizar los fenómenos, y los explora desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Sampieri *et al.*, 2010, p. 464). Por esta razón, presentamos la descripción del contexto en el que se llevó a cabo nuestra investigación. En Colombia se requiere el título de bachiller para ingresar a las instituciones de educación superior. Los programas de licenciatura pertenecen a este tipo de formación y tienen una duración entre 8 y 10 semestres. Además, comprenden desde 160 hasta 180 créditos académicos y permiten al egresado ejercer la docencia en los diferentes niveles educativos dependiendo del énfasis de la formación (Ministerio de Educación Nacional, s.f.).

La PUJ es una institución de educación superior privada y católica. De los programas de pregrado que ofrece, realizaremos nuestra investigación en la Licenciatura en Lenguas Modernas con énfasis en Inglés y Francés. Su plan de estudios ofrece la posibilidad de desarrollar ampliamente competencias comunicativas y pedagógicas en inglés y francés. El programa ofrece cuatro énfasis: tres niveles de una tercera lengua, tres cursos de traducción, cuatro seminarios de pedagogía y dos cursos de enseñanza de español a extranjeros (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.). La formación alcanzada por los estudiantes que se gradúan del pregrado de LLM equivale a la formación en países como Alemania, donde el título de bachelor es comparable al título de pregrado colombiano. Al realizar estudios de

² Encuentros que pueden o no ser de carácter académico.

bachelor, los estudiantes obtienen un primer título luego de 3 o 4 años para ejercer una profesión. Además, tienen la opción de continuar con una maestría (Servicio Alemán de Intercambio Académico, s.f.).

7.3 Muestra

En la investigación cualitativa, la muestra se define como “el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades sobre el cual se habrán de recolectar los datos” (Sampieri, 2010, p. 294). En nuestro caso, solicitamos la participación de 6 estudiantes de la LLM de la PUJ del programa anterior de formación (LLM02). En documentos relacionados con el proceso de admisión a la LLM se afirma que el aspirante a este programa debe tener cualidades como interactuar con otros y trabajar en equipo, tomar de decisiones de liderazgo, tener interés y aptitud para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras y ser sensible por el rol de la educación y las humanidades en la realidad social, nacional e internacional (Pontificia Universidad Javeriana, s.f.).

Para hacer una descripción más específica de los participantes tuvimos en cuenta las definiciones de las muestras diversas o de máxima variación y de las muestras homogéneas. Las muestras diversas o de máxima variación son utilizadas cuando “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien, documentar diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Sampieri *et al.*, 2010, p. 397). El perfil general de los participantes fue el siguiente: hombres y mujeres entre 17 y 27 años quienes se graduaron de colegios bilingües o no bilingües. Algunos han tenido la experiencia de viajar a países donde la lengua de comunicación es el inglés. Estas variables nos permiten identificar aspectos que pueden resultar relevantes para describir el fenómeno de participación en CP. Estas características son variadas y a través de

ellas posible describir el perfil general a los estudiantes de la LLM de la PUJ, lo que nos permite afirmar que la muestra de investigación es pertinente.

En las muestras homogéneas “las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema a investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social” (Sampieri, 2010, p. 398). Algunos participantes cursaron todos los niveles mientras que otros cursaron al menos 4 semestres. Además de las anteriores características, consideramos que es importante resaltar que los participantes son estudiantes con experiencia en el aprendizaje y enseñanza del inglés. Por las características del programa, los participantes también tienen experiencia en el aprendizaje y enseñanza del francés. No obstante, nos centramos en la primera pues en Colombia la primera lengua extranjera de aprendizaje obligatorio es el inglés, y en general hay más posibilidades de acceso a herramientas que permiten el aprendizaje de esta lengua. De igual forma, en el programa anterior al LLM02 la intensidad horaria de los cursos de inglés era más alta, y la cantidad de cursos dictados en inglés era mayor.

7.4 Instrumentos

7.4.1 Entrevista semiestructurada

De los instrumentos de recolección de datos propuestos por Nunan (1992) escogimos la entrevista. Describiremos la razón por la cual este instrumento fue apropiado para realizar la investigación, su estructura y la manera en que la aplicamos.

Teniendo en cuenta su formalidad, las entrevistas pueden ser clasificadas en tres tipos: desestructuradas, semiestructuradas y estructuradas. Para el desarrollo de nuestra investigación, hicimos uso del segundo tipo ya que “el entrevistador tiene una idea general de a dónde quiere ir a la entrevista, y qué debe salir de ella, pero no entra en la entrevista con una lista de preguntas predeterminadas (Nunan, 1992). Los temas y cuestiones, más que las

preguntas, determinan el curso de la entrevista” (traducción hecha por la autora de esta investigación) (p. 149). Consideramos que estas características se adecuaron a nuestros intereses investigativos porque realizamos las preguntas de las entrevistas enfocadas en los temas de investigación. El no tener todas las preguntas preestablecidas nos permitió ampliar y precisar las respuestas de los entrevistados, al mismo tiempo que seguíamos los temas centrales.

El proceso que realizamos se relaciona con las ventajas de la entrevista semiestructurada. En esta, el entrevistador tiene cierto grado de control, flexibilidad y acceso a lo que ocurre en las vidas de las personas a lo largo de la entrevista lo que lleva a que las interacciones sean ricas exponencialmente (Nunan, 1992). En nuestro caso, la información recolectada fue valiosa en su mayoría, ya que las respuestas de los entrevistados coincidieron con ciertos aspectos que habíamos considerado a partir de la definición del perfil y del contexto. El haber escogido la entrevista permite que, además de estas coincidencias, los entrevistados proveyeran nueva información relacionada con los temas centrales, lo que nos permitió realizar análisis más profundos.

7.4.2 Recolección virtual

La situación de confinamiento a causa del COVID-19 nos hizo considerar el uso de herramientas virtuales para continuar con nuestra investigación. Al respecto, “la evolución de Internet hace posibles nuevas formas de recolectar datos cualitativos, así como nuevas escenas en dónde recolectarlos, lo que hace del trabajo de campo una práctica diferenciada a la práctica cualitativa convencional” (Orellana y Sánchez, 2006, p. 205). Una forma de recolección es el uso de una *webcam* para visualizar a la persona entrevistada o de la videoconferencia.

Como ya mencionamos, utilizaremos la entrevista para la recolección de datos. Ahora, presentaremos algunos detalles de lo que implica realizar entrevistas de manera virtual.

Primero, el tiempo, pues “es probable que las interacciones entre entrevistador y entrevistado sean asíncronas, con las variadas pausas de longitudes entre las interrupciones de comunicación” (p. 216). Segundo, el espacio porque la falta de presencia física de los participantes “limita la obtención de datos derivados de la información no verbal como son: gestos, posturas, tono de voz, ambiente. La comunicación se transmite por señales que no provienen directamente del cuerpo o del entorno” (p. 216).

7.4.3 Descripción de la estructura entrevista

Para la realización de la entrevista utilizamos la plataforma Teams porque esta fue la más accesible para los participantes. Dividimos la entrevista en cinco secciones (ver anexo 2) de acuerdo a las temáticas que describiremos a continuación.

Contextualización. Empezamos la entrevista saludando y agradeciendo al participante por su colaboración y por su autorización para la grabación de la sesión y el uso de la información para fines investigativos. Además, ofrecimos información general acerca de la investigación como también la posibilidad de contactarnos para seguir el avance de nuestra investigación.

Datos generales del entrevistado. A continuación, requerimos los datos para determinar el perfil del participante. Preguntamos por su edad, las características del colegio de donde se graduó, el semestre y los niveles de inglés cursados en la carrera. Asimismo, indagamos por las experiencias en países de comunicación en inglés (si tenían alguna), y la preferencia y razones de preferencia entre el inglés o el francés.

Acercamiento. En esta sección, estuvimos interesados en conocer las ideas, conocimientos u opiniones sobre las comunidades de práctica, las estrategias de aprendizaje, y la conciencia lingüística y cultural de los entrevistados. De igual forma, les preguntamos por su posición frente a la importancia de reconocer estas temáticas en su proceso de formación como docente de inglés.

Profundización. Las preguntas de esta sección fueron más específicas y las relacionamos con los temas centrales de la investigación en tres comunidades de práctica: los clubes de conversación que tienen lugar en la universidad, el salón de clase de inglés y los encuentros con amigos

Cierre. Concluimos la entrevista agradeciendo por el tiempo y la información brindada. Ofrecimos la oportunidad de seguir el proceso de la investigación tanto como el participante quisiera.

8. Interpretación de resultados

8.1 Análisis de datos

En este capítulo presentamos el análisis de la información recolectada de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a seis estudiantes de la licenciatura en Lenguas Modernas que cumplen el perfil descrito en la muestra. Lo anterior lo realizamos teniendo en cuenta que “los propósitos centrales del análisis cualitativo son darle estructura a los datos lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones” (Patton, 2002; Willig, 2008; como se citó en Sampieri, 2010, p.440).

Como primera medida, clasificamos la información de las entrevistas en tablas según las preguntas; luego definimos colores para subrayar la información según las categorías teóricas (las estrategias de aprendizaje, las teorías sociales de aprendizaje de lenguas, la conciencia lingüística y cultural, y las comunidades de práctica). Seguido a esto procedimos a profundizar en las respuestas de los entrevistados con el objetivo de hallar relaciones y contrastes con los conceptos teóricos y así lograr una descripción y análisis. Es preciso aclarar, que a partir del análisis podemos presentar una descripción de estos conceptos en el marco del aprendizaje de inglés en la LLM.

8.1.1 “Uso de herramientas que ayudan a aprender”³: estrategias de aprendizaje

Desde los soportes teóricos de esta investigación se estableció que las EA son los recursos que usa el estudiante que le permiten un control del proceso de aprendizaje (Selinker, 1972; como se citó en Pinilla, 2004). Parte de la entrevista solicitaba a los participantes la definición de EA con el fin de conocer sus creencias acerca del concepto y hacer el contraste con la teoría. A partir de esto, hallamos que efectivamente las respuestas de los estudiantes demuestran que existe conocimiento de lo que constituyen las EA. Por ejemplo, un participante presenta una perspectiva estrechamente relacionada con la teoría expuesta

³ Los títulos de las categorías de análisis son fragmentos de las entrevistas realizadas.

anteriormente; así define las EA como el “uso de herramientas que ayudan a aprender. En el caso de lenguas, manejo de herramientas para mejorar el idioma”.

Seguido a esto, es preciso aclarar que con base en las prácticas individuales para aprender algo nuevo, en este caso, una segunda lengua, el estudiante puede escoger aquellas EA que puede aprovechar, proceso que realiza de manera consciente (Griffiths, 2013; Ortega, 2014). Tal aspecto teórico también se evidencia en los datos de las entrevistas, “algo muy individual, la autorreflexión de darme cuenta cómo aprendo y ponerlo práctica”. Un último aspecto teórico que cabe retomar son los beneficios que representa el uso de EA; en este orden de ideas, el proceso de aprendizaje es “más agradable, más efectivo y más transferible a nuevas situaciones” (Oxford, 1990, p.8). Tales beneficios son reconocidos por los estudiantes así: “(...) una de mis estrategias de aprendizaje yo diría que es repetir todo lo que escucho y tratar de utilizarlo en diferentes contextos para interiorizarlo.”

Para continuar, nos referimos a las propuestas teóricas concernientes a la clasificación de las estrategias de aprendizaje planteadas por O'Malley y Chamot (1987) y Oxford (1990). Las preguntas de la primera sección de la entrevista las realizamos con el objetivo de acercarnos a las prácticas de aprendizaje de los estudiantes, relacionadas con su proceso de aprendizaje del inglés. De la misma manera, quisimos saber si reconocen diferentes espacios en los que desarrollan sus estrategias. Es decir, si reconocen que la participación en CP les permite implementar diferentes EA. Teniendo en cuenta las prácticas a las que hicieron mención los estudiantes, realizamos un análisis para relacionar tales prácticas con la clasificación teórica de las EA.

En cuanto a la producción oral se evidencia que los estudiantes tienen prácticas tanto individuales como sociales (ver tabla 1). En cuanto a las estrategias individuales, podemos notar que estas son una preparación de aspectos específicos de la producción oral. En este caso, las estrategias que mencionan se centran en la práctica de la pronunciación y la

articulación. Así, realizan ejercicios como repetir canciones y diálogos o preparar exposiciones. Cabe mencionar que una de las prácticas que más mencionan es entablar relaciones discursivas dialógicas consigo mismo, lo que representa en sí una actividad en soledad, pero no se adscribe a las prácticas o usos monológicos de la lengua.

Lo anterior demuestra que los estudiantes monitorean su proceso antes de cualquier tipo de interacción grupal a través del uso de estrategias metacognitivas que se centran en el control y práctica por cuenta propia de los elementos lingüísticos que forman parte de su proceso de aprendizaje (O'Malley y Chamot, 1987). Esto puede ocurrir porque trabajar solo es una manera de sentirse cómodo con la lengua meta al escucharse y así poder corregirse y mejorar. Además, hacerlo permite trabajar en el acento, el tono o el desarrollo de los músculos para producir sonidos nuevos.

Por otro lado, hay un mayor reconocimiento de las estrategias sociales para mejorar la producción oral. En general, los estudiantes se centran en la interacción con otros: amigos, compañeros de la carrera, profesores o hablantes nativos de la lengua meta. Con la realización de estas actividades, los aprendientes ponen en práctica las estrategias sociales/afectivas presentes en discusiones, debates, diálogos o retroalimentaciones (Nhem, 2019). Además, mencionan la realización de tutorías y la participación en grupos de apoyo. De esta manera, aplican lo que han logrado al trabajar de manera individual no solo a nivel lingüístico, sino también pedagógico.

Producción oral	Prácticas individuales	Prácticas sociales
	<ul style="list-style-type: none"> - Canciones para pronunciación - Hablar consigo mismo en inglés. (III) - Repetir diálogos de películas (II) - Preparar exposiciones - Practicar sonidos del inglés 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar con amigos y con extranjeros, en inglés. - Dar tutorías y grupos de apoyo. (II) - Hablar con compañeros de la carrera. (III) - Hablar con compañeros de trabajo y con clientes - Tomar clases en inglés - Participar en las clases de inglés

Tabla 1. *Prácticas para mejorar la producción oral.* Elaboración propia.

Nota, el símbolo I, presente en las tablas 1, 2 y 3, representa las veces que los participantes hicieron mención a tal práctica a lo largo de las 6 entrevistas.

Para la práctica de la gramática los participantes también mencionan estrategias individuales y sociales (Ver tabla 2). En lo que concierne a las primeras, se usan las estrategias cognitivas que hacen parte de las estrategias directas de aprendizaje que tienen por objetivo comprender y crear nuevos elementos lingüísticos, en este caso, del inglés (Oxford, 1990). En el caso de los entrevistados, los datos permiten evidenciar actividades como realizar ejercicios de gramática en libros, en páginas de internet, ver videos explicativos y seguir contenido online. Caso contrario ocurre con el uso de estrategias sociales, ya que este solo se da en el momento en que aparecen limitaciones al realizar trabajo individual o cuando se trata de temas académicos. En el primer caso, los participantes mencionan que recurren a profesores y compañeros si hay dudas de algún tema. En el segundo caso, cuando estudian en grupo para los parciales de uso del lenguaje. Asimismo, como estrategia social también se incluye “el

enseñar temas”. Esto quiere decir que los conocimientos pedagógicos permiten afianzar, en este caso, los elementos morfosintácticos de la lengua.

Gramática	Prácticas individuales	Prácticas sociales
	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar ejercicios del libro (III) - Seguir contenido online - Hacer ejercicios en páginas de internet - Ver videos explicativos de gramática - Revisar los temas de los parciales (II) - Hacer los trabajos de clase 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar a profesores o compañeros por dudas - Estudiar en grupo para los parciales - Enseñar temas

Tabla 2. *Prácticas para mejorar el manejo de la gramática.* Elaboración propia.

En lo que concierne a la habilidad de comprensión oral los participantes aplican más estrategias individuales que sociales para su práctica (Ver tabla 3). Para comenzar, ver vídeos, series y películas son las que más realizan, ya que les permite enfrentarse a contextos de la lengua que se caracterizan por no ser únicos. Esto es, los estudiantes entrenan el oído gracias a la variedad de acentos y expresiones comunicativas del común que se encuentran en estos recursos audiovisuales. Es en este momento en el que los estudiantes pueden desarrollar la competencia estratégica como componente de la competencia comunicativa para expresarse de manera eficaz (Fernández, 2004). Precisamente, los estudiantes toman elementos del material verbal o no verbal de la lengua inglesa presente en los recursos a los que acceden, para usarlos en las situaciones comunicativas en las que tengan que hacer uso de la competencia estratégica.

Por otro lado, solo una estrategia social (interactuar en su trabajo con hablantes nativos de la lengua meta, o individuos con quienes la L de comunicación es el inglés) fue

reconocida por uno de los participantes para la mejora de esta habilidad. Podemos afirmar que esta práctica se realiza en interacción con otra persona cuando el estudiante tiene un nivel de comprensión superior al haber terminado los cursos de inglés de la licenciatura.

Probablemente por esta razón, ningún participante nombró estrategias sociales que haya utilizado durante su proceso de aprendizaje de la lengua en tales cursos.

Comprensión oral	Prácticas individuales	Prácticas sociales
	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar canciones (II) - Ver videos (<i>Youtubers, TEDtalks</i>) IIII - Usar apps - Escuchar podcasts (II) - Ver series y películas (III) - Reproducir dibujos animados mientras duerme 	<ul style="list-style-type: none"> - Interactuar con extranjeros (por trabajo)

Tabla 3. *Prácticas para mejorar la comprensión oral.* Elaboración propia.

A manera de conclusión, encontramos que predomina el uso de estas estrategias individuales. Por esto no hay tanto reconocimiento de espacios (salón de clase, grupos con amigos) donde se refuerce la lengua. Además, el uso de estrategias por parte de los estudiantes se centra en sus campos temáticos de interés, gustos, personalidad, modos de estudio, o en sus preferencias en cuanto a las disposiciones físicas y logísticas para aprender la lengua.

8.1.2 “Aprender de otros”: teorías sociales de aprendizaje

Antes de presentar el análisis de esta categoría, es importante aclarar que las preguntas están formuladas desde una perspectiva de aprendizaje grupal. Por esta razón, las respuestas de los

entrevistados revelan sus concepciones siguiendo esta misma línea. Al respecto, los estudiantes mencionan las teorías sociales de aprendizaje sin precisar los conceptos teóricos relacionados a estas. De hecho, sus respuestas evidencian que reconocen los procesos de andamiaje, interiorización, mediación, teoría de la actividad e interacción como parte de su proceso de aprendizaje de la lengua.

Para empezar, los entrevistados mencionan de manera más repetitiva que el conocimiento de la lengua puede alcanzarse al interactuar con sus compañeros. Lo anterior con el fin de aprender cooperativamente al “contribuir al conocimiento de la otra persona y viceversa” (ver anexo 5, apartado 3.3.1). Asimismo, algunos entrevistados indicaron que “el no tener a alguien como guía puede generar fosilización de errores, uno nunca podrá saberlo y será difícil corregirlo si solo trabaja de manera individual” (ver anexo 5, apartado 2.2). A partir de estas ideas, podemos sostener que la guía del otro (para algunos estudiantes es el profesor y para otros sus compañeros) es relevante para interiorizar los temas de manera correcta, y una vez lo logran, pueden ayudar a que otros aprendientes también lo hagan. Las anteriores concepciones reafirman lo estipulado por Lantolf (2000) sobre la zona desarrollo próximo en la que los estudiantes aprenden con el apoyo de otro logrando prácticas que no harían de manera individual.

Para ampliar un poco la información que expresan los estudiantes con relación a la guía de otros en el proceso de aprendizaje, presentamos ciertas ideas respecto a este tema. Por un lado, un estudiante mencionó que en ciertas ocasiones no reconoce a sus docentes como una guía debido a que este representa una figura de poder (ver anexo 5, apartado 3.2.1). Esto hace que lo vea como una limitación. Sin embargo, el mismo estudiante explica que esta concepción depende de la perspectiva que tenga cada estudiante, ya que para algunos la guía estricta puede tener beneficios para el proceso de aprendizaje. En contraste, un limitante que mencionan los participantes es que “los estudiantes introvertidos pueden sentirse intimidados

e incómodos si trabajan con aquellos que tienen nivel superior” (ver anexo 5, apartado 3.1.1). Caso contrario afirman otros participantes pues “la diferencia de nivel de inglés entre los estudiantes del mismo nivel ayuda a mejorar y aprender” (ver anexo 5, apartado 3.2.1).

En relación con lo anterior, traemos a colación el concepto de andamiaje (Maybin, Mercer y Stierer, 1992) expuesto en el marco teórico. Según su propuesta, lo que representa para el estudiante una guía no está estrictamente relacionado con que esta tenga un nivel superior al propio, ya que a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua aquel que tenga un nivel similar también puede aportar.

Por el contrario, si esta guía no está presente en el proceso de aprendizaje puede ocurrir la interiorización de errores que no se corrigieron en el momento preciso. Al respecto, algunos estudiantes opinan que “compartir errores en grupo ayuda a aprender” (ver anexo 5, apartado 2.2). Asimismo, los entrevistados exponen otras ventajas de la interacción. Primero, “si una persona se enreda mucho en su idea, aparecen los otros a ayudarlo” y le preguntan “¿Qué es lo que quieres decir?” (ver anexo 5, apartado 3.1.3). Además, discutir con los otros permite “entender el porqué de las respuestas” (ver anexo 5, apartado 3.2.2) y “es más sencillo resolver dudas en comunidad. Se comparte conocimiento de manera más rápida” (ver anexo 5, apartado 2.2). En este orden de ideas, tal como sustentan Wasser y Bresler (1996), a través de la interacción entre pares los individuos intercambian conocimientos, experiencias y creencias lo que aumenta su visión de mundo respecto al aprendizaje de la lengua.

Además, los participantes exponen que: “interactuar y dialogar con un grupo de personas diferentes aumenta la confianza” (ver anexo 5, apartado 3.1.1) al mismo tiempo que se pueden “escuchar expresiones que usan los otros para poder usarlas en otros contextos” (ver anexo 5, apartado 3.1.2). Teniendo en cuenta lo anterior, corroboramos la importancia de la interacción como proceso en el que se corrige o recibe retroalimentación de los enunciados

(Gass y Mackey, 2007). Por ejemplo, al explicar y resolver dudas o al intentar colaborar con las expresiones que presentan dificultad para algunos aprendientes.

Igualmente, en estos ejemplos es posible evidenciar que se dan procesos de mediación del otro. Este concepto tal como afirma Aimin (2013) se refiere a la interacción que existe entre aquellos estudiantes que inician su proceso de aprendizaje de la lengua (novatos) y quienes tienen más trayectoria en el proceso (expertos). En nuestra investigación se refleja cuando los participantes exponen que a veces pueden “buscar temas y analizarlos para luego compartir lo que ya sé en la comunidad” (ver anexo 5, apartado 3.3.2). A raíz de esto, podemos evidenciar la mediación profesional (Consejo de Europa, 2018) ya que el compartir conocimiento ocurre no solamente usando el lenguaje, sino también ejerciendo la pedagogía, la cual hace parte del contexto profesional en el que se desenvuelven los alumnos.

Cerramos este apartado describiendo algunas nociones que están relacionadas con la teoría de la actividad. Un participante manifiesta que “en Colombia habrá gente que habla inglés, pero frecuentemente no lo hace porque todo el mundo habla español” (ver anexo 5, apartado 2.2). Con este planteamiento podemos confirmar que la lengua es una necesidad cultural (Lantolf, 2000). El hecho de que en Colombia sea posible sobrevivir con el español representa un limitante para la práctica del inglés. En cuanto al contexto de la licenciatura, un participante indica que “a la clase de inglés uno va a aprender inglés, pero hace parte de un componente, de un programa” (ver anexo 5, apartado 3.2.1). Esta percepción nos permite comprobar la afirmación de Lantolf (2000) y Gillette (1994) de que el contexto influye en los objetivos y motivaciones específicas de los individuos. El mismo participante aclara que puede que a los alumnos no les guste la clase, sin embargo, deben asistir. Así, las razones para continuar con el aprendizaje de la lengua están permeadas por el requisito académico.

8.1.3 “Los porqués de la lengua”: conciencia lingüística y cultural

En lo que concierne a esta categoría, las preguntas estuvieron centradas en conocer las concepciones de los estudiantes sobre el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural en su proceso de formación como docentes de inglés. Además de proveernos con esta información, los participantes se refirieron a los enfoques de la carrera; es decir, a los momentos en los que se aprende, la manera en que se hace y las razones para hacerlo.

En primer lugar, al hacer referencia a la conciencia lingüística, varios participantes convienen en que, desde la perspectiva docente, sí es importante desarrollarla para ser capaz de contestar preguntas de grupos iniciales o avanzados. Al respecto, un participante menciona:

“como yo voy a ser el que va a enseñarla afuera me voy a enfrentar a grupos que no van a saber nada de inglés o van a saber mucho del inglés (...) le van a decir a uno “Profe, por qué esto y por qué lo otro, y por qué la regla y por qué no sé qué” (...) que uno sea capaz de, pues uno no se las sabe todas, contestarles esas preguntas” (ver anexo 5, apartado 2.3).

La conciencia que se ha desarrollado como profesor también es importante para lograr que una persona comprenda cómo funciona la lengua y que pueda usarla de manera adecuada. En relación con esta idea, un estudiante afirma que:

“(...) el hecho de que uno ya lo tenga interiorizado pues se lo puede explicar a las otras personas y, nuevamente el hecho de que uno sepa ese porqué disminuye la probabilidad de que esa falta, o ese error se cometa o queda claro digamos el contexto donde yo pueda utilizar una palabra o una frase” (ver anexo 5, apartado 2.3).

Asimismo, los participantes reconocen el proceso de reflexión ligado al desarrollo de conciencia lingüística (Cots *et al.*, 2007). Tal planteamiento se evidencia en que en las ocasiones en que se usa la lengua los estudiantes se cuestionan “¿qué es lo que estoy haciendo con la lengua y por qué lo estoy haciendo de esa manera?” (ver anexo 5, apartado

3.1.3). Para ilustrar, en ideas tales como “corregir errores, uno mismo y a los compañeros” (ver anexo 5, apartado 3.3.3) o “analizar el *feedback* (...) aunque a uno no le guste este mismo” (ver anexo 5, apartado 3.2.2) se evidencia que si uno tiene la capacidad de identificar y corregir al otro es porque de alguna manera ya se tiene cierta CL desarrollada lo que “permite la mejora continua del idioma” (ver anexo 5, apartado 3.2.2). Lo anterior resulta en que los estudiantes puedan realizar juicios sobre la lengua a partir de los elementos que han adquirido a lo largo de su proceso de aprendizaje (Cots *et al.*, 2007).

En segundo lugar, la conciencia cultural y la conciencia lingüística están directamente relacionadas; así lo mencionan varios participantes: “la cultura permea ya sea digamos al aprendizaje de la lengua, la lengua misma o a la concepción de la lengua” (ver anexo 5, apartado 2.3). Por esto mismo, es importante desarrollarlas en la misma medida tal como lo presenta Gu (2017). En el mismo orden de ideas, las concepciones de los participantes nos permiten reafirmar la idea que presenta Byram (2012) pues se percibe que reconocer la relevancia de ser conscientes culturalmente, les permitirá a los estudiantes ser críticos entre la relación de la lengua con su contexto.

En adición, creen que “hablar de la cultura es importante porque al final, ciertas cosas de la cultura van a decirte cómo usar ciertas palabras, ciertas expresiones que al final van a primar más que las reglas” (ver anexo 5, apartado 2.3). Al respecto, Cakir (2006) plantea que cada cultura al tener sus propias reglas es distinta a otras culturas. Esta diferencia debe ser tomada en cuenta por los aprendices para no generar choques culturales. Los participantes también mencionan que “hay una lengua que es la común digamos el inglés o el español, pero cada individuo, cada comunidad en su habla la empieza a modificar un poco” (ver anexo 5, apartado 2.3). Esto se refiere a que, aunque hay una lengua común, dependiendo de los diferentes lugares cambian ciertos aspectos de la lengua como expresiones y acentos; y es precisamente el desarrollo de la conciencia cultural el que permite adaptarse a esos cambios.

Una percepción notable la encontramos en la siguiente cita: “la cultura que se maneja en Estados Unidos es diferente a la que se maneja en Canadá con respecto al idioma (...) si uno tiene un buen manejo de la lengua, independientemente de las dos culturas se adaptaría más fácil estando en ese contexto” (ver anexo 5, apartado 2.3). Aquí, el estudiante tiene la perspectiva de que desarrollar conciencia cultural no es un proceso sencillo, pues sería necesario aprender la cultura de todos los países donde se hable inglés. Por esta razón, para él, prima tener un buen nivel de lengua y aunque no se esté en el contexto, es este nivel el que permitirá ampliar o desarrollar la conciencia cultural. Además, Gu (2018) plantea la importancia de aprender a profundizar en las diferencias culturales y así ampliar las perspectivas de la lengua meta.

Finalmente, nos parece importante retomar que todos los estudiantes manifestaron que las dos conciencias tienen la misma relevancia en el proceso de aprendizaje de la lengua. Sin embargo, los entrevistados presentaron opiniones acerca de la manera como la conciencia cultural es enseñada en la Licenciatura. “Yo siento que, en nuestro proceso de la carrera, sobre todo del inglés, se refiere mucho más a la CL; aprender todas estas cosas de la lengua específicas, pero la parte cultural no es tan evidente” (ver anexo 5, apartado 2.3). Otro participante añade que: “en las clases (de inglés) no es tan evidente la formación de conciencia cultural, lo noto más en las clases de francés” (ver anexo 5, apartado 2.3).

Los estudiantes perciben que hay un mayor énfasis en la presentación de la conciencia cultural en los cursos de francés que en los de inglés. De hecho, uno de los participantes estipula que es en los últimos niveles de inglés cuando se trabaja la conciencia cultural de la lengua inglesa: “fue muy triste que hasta el último nivel de inglés pudimos ver el tema a profundidad (...) las variantes lingüísticas, (...) diversidad de acentos, expresiones y que la gente se comporta de diferentes formas, al saludar, el humor es diferente” (ver anexo 5, apartado 2.3).

8.1.4 “Grupos que se reúnen para practicar la lengua”: concepciones de comunidades de práctica

A continuación, presentamos el análisis de las concepciones de los participantes sobre CP. A pesar de que varios estudiantes mencionaron no haber escuchado el concepto en su vida académica, lograron describirlo en términos generales al pedirles la definición. Esto se debe a que, como afirma Wenger *et al.*, (2000, p.5), todos estamos envueltos en diferentes comunidades de práctica (familia, trabajo, educación) sin que sea necesario reconocerlas de manera consciente.

Para comenzar, el primer entrevistado hace una diferencia entre la práctica y el entrenamiento de la lengua meta. Según él, la comunidad “si es de práctica es para practicar, me imagino que debe ser para estudiar inglés, más que estudiarlo de pronto practicarlo”. Desde su concepción, CP constituyen un espacio en el que los estudiantes pueden acercarse a contextos comunicativos más que a realizar ejercicios para perfeccionar la gramática, aprender conjugaciones, vocabulario o conocer la estructura para redactar ensayos. Además, presenta la relevancia de que los temas deben ser de preferencia de los estudiantes: “pienso que es un grupo de personas que tienen un mismo interés y que se reúnen por ese interés” (ver anexo 5, apartado 2.1). En estas concepciones se evidencia la similitud con la definición teórica de CP que presentan Wenger, McDermott y Snyder (2002) que sostiene que una CP está conformada por un grupo de personas que se reúnen de manera constante para discutir experiencias y conocimientos basados en un mismo interés o preocupación.

La definición que ofrece otro participante permite evidenciar que reconoce a los amigos como una comunidad de práctica y resalta que la participación se realiza por voluntad. Así, define estos espacios como un “grupo de personas que deciden practicar una lengua en específico, por ejemplo, los grupos con amigos” (ver anexo 5, apartado 2.1). Referente a las actividades que se pueden realizar en estos espacios con relación a la lengua ciertos participantes exponen una posición amplia y proveen ejemplos. Las CP son “esos

grupos que se reúnen para practicar la lengua, hacer ejercicios y dialogar juntos con el propósito de practicar la lengua” (ver anexo 5, apartado 2.1). Del mismo modo, otro aprendiz agrega que:

“Por ejemplo, un taller para hablar de alguna película y donde se maneja solo el inglés, yo lo considero como una CP donde las personas tienen el mismo propósito; más que ver la película es mejorar y producir las habilidades en esa lengua, hacer conversatorios y dar su punto de vista sobre algo, pero usando la lengua” (ver anexo 5, apartado 2.1).

Estas últimas ideas nos permiten evidenciar las dimensiones de CP que propone Vásquez (2011) puesto que existe la práctica común, el compromiso mutuo y el repertorio compartido. Asimismo, es posible analizar las creencias referentes a los objetivos de CP. Por un lado, algunos estudiantes consideran que allí se da la práctica de diferentes habilidades; por otro lado, hay estudiantes que creen que estos espacios se centran en la práctica de una habilidad específica. Concretamente, un estudiante expone que CP son “cualquier espacio en el que podemos expresarnos en esa lengua con otras personas” (ver anexo 5, apartado 2.1). La perspectiva anterior es común en algunos participantes quienes reconocen CP como espacios de práctica de la lengua, pero hacen énfasis en la práctica de la producción oral.

8.2 Taxonomía de las comunidades de práctica

En lo que se refiere a este capítulo, a partir de lo que reflejaron los datos recolectados, presentamos una taxonomía de tres espacios frecuentados por los estudiantes de la LLM en cuanto al aprendizaje de inglés. Es importante resaltar que enmarcamos lo presentado en el concepto de CP. Asimismo, expondremos las razones por las que estos espacios deben ser tenidos en cuenta en el contexto de la LLM, pues potencian el aprendizaje de la lengua inglesa gracias a sus beneficios. De igual forma, en el apartado dedicado a cada comunidad

mencionaremos algunos aspectos que, según los datos, limitan su aprovechamiento. Las tres comunidades son: los clubes de conversación, las clases de inglés y los grupos con amigos.

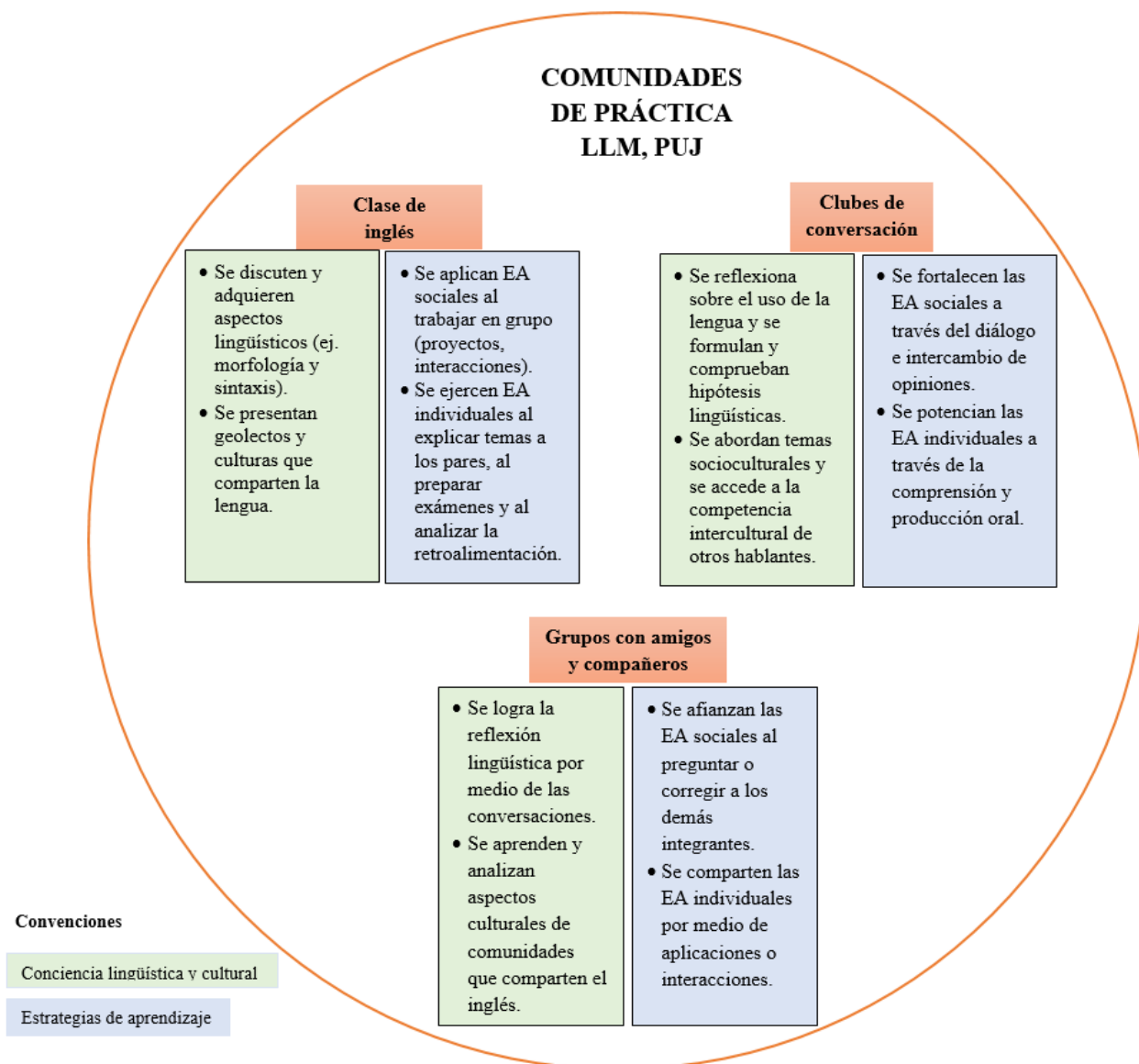


Figura 3. Síntesis de los beneficios de la participación en CP en CC, CL y EA. Elaboración propia

8.2.1 Clubes de conversación

Para comenzar, los clubes de conversación que ofrece la Licenciatura tienen características que los convierten en un espacio de beneficio para el proceso de aprendizaje de inglés de los estudiantes del programa. Gracias a la variedad de temas que presentan los clubes de conversación, la posibilidad de que las preferencias de los asistentes concuerden con ellos son

muy altas. A raíz de esto, al trabajar desde el campo afectivo, los estudiantes pueden producir enunciados con mayor facilidad, pues basarse en experiencias personales y aproximaciones emotivas es una garantía de acceso a la variedad de repertorio al momento de comunicarse. De este modo, los estudiantes pueden practicar su expresión oral casi de cualquier tema referido a ciertos temas universales juveniles, como lo son conversar sobre mascotas, fotografía, anime, música o películas.

En estos espacios los errores de carácter gramatical pasan a un segundo plano, pues se hace énfasis en la interacción de los asistentes. A medida que se incrementa la frecuencia de las interacciones entre los estudiantes, aumenta la confianza al expresarse y genera un desenvolvimiento favorable para el progreso del estudio de la lengua meta. Por otro lado, en algunas ocasiones, la participación de los estudiantes en eventos de intercambio lingüístico se ve permeada por el carácter académico de los mismos. Sin embargo, los clubes de conversación se alejan de ese carácter y aspectos como la calificación, la presión por la presencia de un docente, o el uso del libro de texto no constituyen un impedimento para el aprovechamiento genuino del espacio de interacción oral.

En cierta medida, la asistencia a estos espacios permite impulsar el desarrollo de la CL y la CC. En el primer caso, mientras se da la interacción, los estudiantes pueden hacer ejercicios de reflexión sobre la lengua que están usando. Por ejemplo, prestan atención a la conjugación de verbos o a la coherencia de los enunciados. Asimismo, si algún estudiante tiene dificultad al comunicar sus ideas, puede hacer uso de la competencia estratégica al intentar formular hipótesis lingüísticas (estructurales) de manera más básica. En el segundo caso, las sesiones permiten abordar temas socioculturales como información sobre los países donde se habla la lengua meta y las costumbres del mismo. De igual manera, al club pueden asistir participantes con experiencia internacional, y la competencia intercultural alcanzada por este hablante podrá ser compartida de cierta manera a través de la comunicación. En este

proceso, los estudiantes prestan atención de maneras conscientes a las expresiones que usan los otros hablantes y se apropian de ellas para usarlas en otros contextos.

En lo que concierne al desarrollo de EA, tanto las individuales como las sociales son implementadas por los estudiantes en los clubes de conversación por medio de la interacción. Es bien sabido que, gracias a la socialización, las personas pueden acceder a diferentes puntos de vista y así generar un intercambio de saberes, capacidades y perspectivas esenciales para el crecimiento intelectual y la construcción intercultural. Esto es posible en los clubes gracias a la convergencia de aprendientes con diferentes niveles de lengua, quienes logran aportar no solo desde su conocimiento lingüístico, sino también aspectos socioculturales de las lenguas. Es por esto que, en los clubes de conversación, el diálogo e intercambio de opiniones y el debate de temas permite que los participantes se aproximen a esta forma de aprendizaje y a la vez fortalezcan las estrategias sociales. No solo se afianza la construcción de conocimiento colectivo y se practica el uso de la lengua, sino que se ejercita el pensamiento crítico en la lengua meta.

Referente a las estrategias individuales, el aprendiente potencia aquellas relacionadas con la comprensión oral al estar atento a las intervenciones de otros, y las de producción oral al comunicar sus ideas. De manera que ambos grupos de estrategias se retroalimentan en el momento en el que un estudiante, que se desenvuelve mejor en una habilidad, utiliza su conocimiento para apoyar el aprendizaje de otro.

Lo anterior está relacionado con los aportes al proceso de aprendizaje de la lengua de los estudiantes. No obstante, al tener en cuenta que los participantes están inscritos en una Licenciatura es preciso mencionar el aprovechamiento de sus prácticas en los clubes para su formación docente. Dado que los clubes de conversación abarcan diferentes metodologías dependiendo de las temáticas, enfoques, público y objetivos, el estudiante puede tener estos elementos en consideración al momento en que se desempeñe como docente de lenguas.

Además, si se da la posibilidad de planear y guiar alguna actividad, los estudiantes tendrán la oportunidad de afianzar las habilidades y capacidades para enseñar la lengua, lo cual incrementa su seguridad en la práctica docente.

Limitaciones. Si bien participar en los clubes de conversación favorece el proceso de aprendizaje de la lengua meta, con el análisis de las entrevistas encontramos aspectos que generan el efecto contrario o en ocasiones impiden un primer acercamiento a estos espacios. En primera instancia, si no se cuenta con un horario flexible que se ajuste a la disponibilidad de los estudiantes y un espacio físico o virtual adecuado para la realización del club, el interés por asistir tiende a disminuir. Asimismo, algunos estudiantes creen necesaria una guía o un acompañamiento similar al que se presenta en el salón de clases. Es decir, la creencia de que el salón de clases es un espacio donde el profesor controla y supervisa el proceso de los estudiantes es “garantía de aprendizaje”, puede converger en una creencia subyacente, en la que la ausencia de este actor educativo en el club de conversación signifique aprendizajes defectuosos o prácticas irrelevantes en la adquisición de la lengua meta. Esta circunstancia limita la credibilidad en estos espacios de aprendizaje y, por ende, la participación en ellos.

Del mismo modo, la autoconfianza es una característica relevante para asistir a estos espacios. Algunos estudiantes deciden no participar en esta comunidad debido a que se sienten inseguros con su nivel de inglés y limitan su interacción por temor a cometer errores o a ser juzgados por personas que tienen niveles más avanzados, en aspectos como la pronunciación, la fluidez o el acento. Lo anterior puede generar emociones negativas hacia la lengua.

8.2.2 Clase de inglés

La siguiente comunidad de práctica es la clase de inglés establecida como parte del programa de la LLM. Desde un principio, en las entrevistas consideramos relevante saber, si esta CP

era reconocida como tal. Por esto, les preguntamos a los estudiantes sobre su concepción acerca de la clase de inglés contenida en el programa de la LLM, lo que demostró la tendencia entre los estudiantes a no reconocer la clase de inglés como una CP. Sin embargo, luego de exponer la definición de CP como parte de la entrevista, los participantes replantearon la concepción de la clase de inglés como un espacio en el que los integrantes tienen un objetivo común como lo es practicar la lengua inglesa.

El hecho de reconocer el aula de inglés como CP permite destacar algunos de los beneficios que aporta a los aprendientes. En primer lugar, el aula de inglés se convierte en un lugar que incentiva el proceso de aprendizaje, ya que en esta el estudiante practica y adquiere diferentes aspectos relativos al dominio de la lengua tales como reglas gramaticales, vocabulario y expresiones fijas. En este proceso, la figura del profesor es esencial, pues es quien orienta a los estudiantes por medio de explicaciones, correcciones, ejercicios, presentaciones; es decir, es una fuente confiable a los aspectos de la lengua inglesa. Una característica de las clases de inglés es que en ellas pueden estar inscritos más de 10 estudiantes, es decir, un estudiante puede discutir, trabajar, interactuar con sus compañeros, porque representan un par con quien practicar la lengua. Así se fortalecen las habilidades como la producción y la comprensión oral.

Por otro lado, una característica de la clase de inglés como CP es que está conformada por estudiantes con diferentes perspectivas y conocimientos, si bien se enfoca en un nivel de dominio específico y al compartir este espacio con varios estudiantes se favorecen los saberes culturales y lingüísticos de todos sus participantes. Se pueden llegar a discutir temáticas relacionadas con el funcionamiento de la lengua, como lo son los porqués de la lengua, las conjugaciones verbales, las particularidades morfológicas, la pronunciación o la sintaxis. Precisamente, una característica de los cursos de inglés de la LLM es que existe un énfasis en la formación lingüística de sus estudiantes.

Esto no significa que se deje a un lado la formación de conciencia cultural, pues en los últimos niveles se trabajan un poco más a fondo temas como variación lingüística geolectal y variaciones culturales. Por ejemplo, los proyectos en los últimos niveles están enfocados en mostrar diferentes culturas anglófonas alrededor del mundo. A través de estas actividades, los estudiantes comprenden que la lengua hace parte de diferentes culturas y que es importante reconocer sus características. Es importante resaltar que en los datos se refleja la creencia de que los aspectos culturales de la lengua se abordan en niveles superiores porque en este punto los estudiantes cuentan con la capacidad de razonar y argumentar en la segunda lengua. Sin embargo, podemos afirmar que el desarrollo de CC en esta CP puede darse desde niveles iniciales gracias a la implementación de temas culturales adaptados a los diferentes niveles.

Las actividades desarrolladas en el aula de clase suponen la implementación y desarrollo de diferentes EA. En términos generales, la información recolectada permite constatar que la LLM promueve el trabajo en grupo, lo que permite el uso de diferentes estrategias sociales. De esta manera los estudiantes tienen la posibilidad de realizar presentaciones en grupo o proyectos de *listening*, *reading* o *writing* en los que está presente el intercambio de ideas para llegar a consensos. A parte de esto, cuando los estudiantes realizan actividades lingüísticas en grupo, llevan a cabo ejercicios comunicativos en los que discuten y analizan las razones de una respuesta. En este intercambio de ideas, en el que enseñan o explican diferentes temáticas, los participantes pueden poner en práctica las estrategias individuales que han adquirido. En un mismo sentido, el ejercicio individual está presente en el momento en el que el estudiante prepara los exámenes parciales, y cuando analiza y reflexiona sobre los comentarios hechos por sus compañeros o su docente; en conjunto, estas prácticas favorecen el aprendizaje de la lengua.

Desde el punto de vista pedagógico, las actividades que presenta el profesor en el aula de inglés constituyen ciertas ventajas para la formación profesional de los estudiantes. En la clase de inglés el estudiante tiene la oportunidad de determinar el nivel de lengua que tiene y el nivel que necesita para ser docente. Teniendo en cuenta el énfasis de la formación docente de la carrera, el estudiante puede generar una crítica a partir de las metodologías con las que el profesor aborda la clase. Así, el estudiante puede tomar fragmentos del desarrollo de las sesiones para futuros ejercicios de docencia; aunque puede ocurrir lo opuesto, ya que no siempre las metodologías del profesor serán del agrado de los participantes o referente de buenas prácticas.

Otro aspecto que favorece la instrucción profesional de los estudiantes en esta CP son los proyectos de enseñanza (conocidos en la licenciatura como *teaching projects*). Estas actividades propician la búsqueda de estrategias de enseñanza de la lengua, puesto que los estudiantes se cuestionan sobre la pertinencia de las actividades planeadas teniendo en cuenta la población que conforma la CP.

Limitaciones. Es necesario tener en cuenta algunas de las concepciones que limitan el aprovechamiento del aula de inglés como CP. En primer lugar, los participantes consideran que el hecho de que la clase haga parte de un componente obligatorio limita su participación en ella. Además, creen que es un espacio muy estructurado en cuanto a los roles del profesor, los compañeros, el libro y las actividades. Estas características convierten a esta CP en un espacio en que los procesos comunicativos de la lengua no se dan de manera natural. En vez de esto, priman algunos aspectos afectivos y sociales tales como la preocupación por las notas o aprobar el curso, lo que genera cierta presión en la manera en que los estudiantes se desenvuelven en el aula. Por esta razón, se evidencia que el no reconocer el aula como CP se debe al carácter académico en lo referido a los marcos institucionales que la caracteriza.

Igualmente, un estudiante no elige los compañeros que conforman esta CP, y a ella llegan individuos con diferentes personalidades. En el momento en el que estas personalidades son opuestas, puede limitarse la interacción que se da en este espacio; por ejemplo, si un estudiante no desarrolla la confianza para interactuar con los otros, su proceso y participación en el aula no va a ser beneficioso.

8.2.3 Grupos con amigos y compañeros

La tercera y última CP son los grupos con amigos y compañeros de la Licenciatura que también presenta varios beneficios para el proceso de aprendizaje del inglés. Como algunos entrevistados expresaron, los grupos son, principalmente, otro espacio para practicar la lengua fuera del salón de clases. Es un espacio para hablar de la lengua en un mundo real en el que todos crecen lingüística e intelectualmente, en el que no se presentan influencias de aspectos formales como lo son el profesor, exámenes o calificaciones por participación de cualquier tipo. Además, al ser una CP fuera de un contexto académico, los participantes tienden a sentir más confianza pues los otros asistentes no son solo colegas de la LLM con los que trabajan en diferentes clases y demás, sino también amigos con los que realizan actividades extracurriculares. Cabe anotar que estos amigos se eligen debido a que se tienen metodologías similares para el estudio de la lengua. Es gracias a esta camaradería y amistad entre los estudiantes que procesos como el monitoreo o correcciones son realizados fácil y naturalmente.

En lo que concierne al desarrollo de la conciencia lingüística y cultural, aunque las dos se trabajan en los grupos con amigos y compañeros, la segunda se trabaja más gracias a las conversaciones que se generan dentro del grupo. Es una manera de contribuir al conocimiento entre los mismos compañeros pues la interacción está nutrida por los saberes, capacidades y disposiciones culturales de cada participante, se pueden analizar y aprender en conjunto algunos aspectos culturales referentes a las comunidades que comparten el inglés

como lengua nativa o vehicular, el argot, el contexto histórico y social. Por otro lado, los entrevistados reconocen que, por medio de las conversaciones y la discusión de los temas pueden reflexionar acerca de los porqués de la lengua, aportando al desarrollo de la conciencia lingüística.

El reconocimiento de los grupos con amigos como CP y la participación en estos, promueve la aplicación e intercambio de estrategias sociales e individuales. Los estudiantes fortalecen las estrategias sociales al preguntar o al corregir a los otros. También les es posible compartir con los amigos, a través de aplicaciones como *Whatsapp* o a manera de consejo, las estrategias que utilizan de manera individual y que son efectivas en su proceso de aprendizaje de la lengua. El uso de estrategias individuales se presenta cuando los estudiantes reflexionan, retoman sus apuntes o el libro para compartir sus dudas con la comunidad y hacen ejercicios, para luego compararlos en grupo.

Referente a los beneficios que esta CP representa para los estudiantes interesados en la docencia, en ella se logra explorar una variedad de estrategias de enseñanza para explicar o ayudar a sus pares a entender ejercicios de la clase o temas relacionados con la lengua que no estén necesariamente dentro de los contenidos del curso, pero que son útiles para la formación docente. Asimismo, es un espacio que fomenta la distribución de material para el aprendizaje y la enseñanza del inglés pues al compartir las actividades y ejercicios que ha archivado cada compañero, se convierte en un banco de recursos colectivo, los cuales pueden ser implementados para la eventual práctica docente. Del mismo modo, estos recursos pueden tener una valoración del grupo con el fin de hacer cambios si es necesario. Así, al recibir retroalimentación y análisis de las prácticas de enseñanza de los participantes, se generan apreciaciones críticas desde el estudiante en su formación como docente de lenguas.

Limitaciones. No solo encontramos beneficios al participar en los grupos de amigos y compañeros, sino también aspectos que limitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes

de la LLM de la PUJ. En un primer momento, si el nivel de dominio de los integrantes del grupo es básico, pueden cometer errores que no van a ser corregidos por nadie. Sin la presencia de un guía, como un profesor o un estudiante con un dominio más elevado de la lengua, puede darse la fosilización. No obstante, el salón de clase es el lugar para corroborar lo que se discuta en estos espacios. Otro rasgo limitante es el manejo de la confianza que existe entre el grupo de amigos, ya que el no hacerlo de la manera adecuada puede dificultar el aprovechamiento de esta CP. Es decir, la comunidad puede perderse en el momento en que los participantes deciden cambiar la práctica de la lengua por otras actividades o dirigir las conversaciones a otros aspectos. A raíz de esto, el inglés se usa al momento de practicar para aprobar un examen, y no se da un proceso comunicativo natural pues se conversa en español. No obstante, existe un objetivo común como lo es practicar y mejorar en la lengua meta, aun cuando se utilice la lengua materna para comunicarse.

En síntesis, existe relativa unanimidad en la concepción de que las tres CP expuestas anteriormente son un espacio que promueve la práctica de la producción oral en la lengua meta. Sin embargo, a partir de la descripción que presentamos sobre esta CP, podemos afirmar que se desarrollan procesos subyacentes o paralelos de aprendizaje de la lengua, de orden estratégico y cognitivo que se retroalimentan y potencian durante las interacciones orales en lengua extranjera. En general, los participantes pueden reflexionar sobre la lengua, la cultura presentada en las temáticas, implementar estrategias individuales y sociales, y fortalecer su formación profesional. Por otro lado, se hace necesario considerar las características que pueden restringir los beneficios de cada CP.

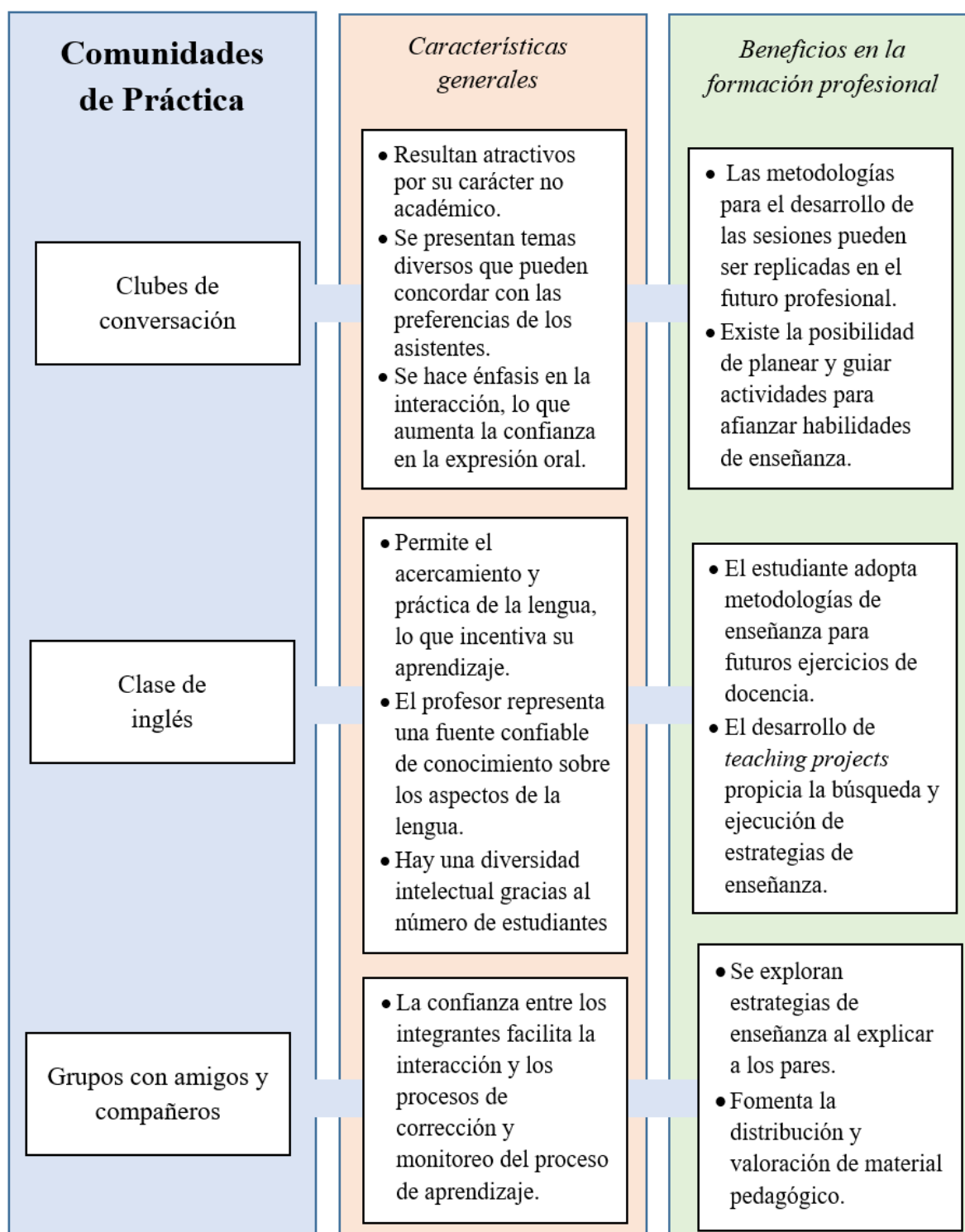


Figura 4. Síntesis de las características generales y beneficios en la formación pedagógica de CP.
Elaboración propia

8.3 Propuesta

El presente apartado lo dedicamos a la presentación y descripción de una propuesta para transformar la cotidianidad de los estudiantes de la LLM. No proponemos la creación de una cuarta CP porque comprobamos que existen diferentes grupos en la LLM que cumplen esta función. Contrario a esto, retomamos la idea planteada al inicio de esta investigación relacionada con la relevancia que tiene el reconocimiento de estos espacios como CP. A partir del análisis de la información de las entrevistas y el planteamiento de la taxonomía, encontramos que existe el predominio del trabajo individual, aunque también se reconoce el trabajo grupal como parte del proceso de aprendizaje. Esto permite que hayamos encontrado que los estudiantes tienen estrategias diversas que pueden aportar a sus pares si se da la posibilidad para que sean intercambiadas. Asimismo, nos fue posible identificar que los espacios físicos y humanos conforman el material base para la creación de una CP.

De esta manera, planteamos la creación de Estaciones de Intercambio Lingüístico. La materialización de esta propuesta constituye un puente entre los hallazgos principales de la investigación y las prácticas de aprendizaje de los estudiantes de la LLM. Además, tenemos la posibilidad de dar a conocer la investigación y de ofrecer una herramienta que apoya el aprendizaje de la lengua inglesa en el contexto de la universidad. No solo nos posicionamos como investigadores, sino también como estudiantes de la LLM a punto de culminar el programa; por esta razón, consideramos que el material es de utilidad para los aprendices de lenguas que aún se encuentran en su proceso de formación.

Los objetivos de la creación de las estaciones se centran en compartir e impulsar el aprendizaje de la lengua meta; de esta manera, con el material y las diferentes actividades buscamos:

- Dar reconocimiento a las CP de la LLM como espacios en los que se potencia el aprendizaje de la lengua.
- Fomentar la participación en los clubes de conversación, la interacción con los amigos y compañeros y el aprovechamiento de la clase de inglés.
- Incentivar el intercambio de estrategias y las prácticas de estudio del inglés.
- Motivar a la reflexión del proceso de aprendizaje de la lengua que están siguiendo los estudiantes.

Las Estaciones estarán ubicadas en espacios de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, en el edificio 67 José Rafael Arboleda. Por ejemplo, en la entrada de los ascensores del primer piso, la sala del cuarto piso ubicada en frente del Centro de Escritura, y en el sexto piso en el que se encuentra la recepción de la facultad. Elegimos estos espacios de manera estratégica puesto que a ellos acuden frecuentemente estudiantes de la LLM. Asimismo, si existe la posibilidad, podrían incluirse estaciones en diferentes lugares del campus universitario.

Cabe aclarar que el acceso al campus se vio restringido por la situación de salud mundial por la que atraviesa el mundo; razón por la cual las actividades de aprendizaje se llevan a cabo en ambientes virtuales. En este punto, nos parece importante resaltar que la propuesta pudo presentarse para un ambiente remoto. No obstante, nos parece apropiado retomar que los apartados (teórico, metodológico y de presentación de resultados) se centran en el aprendizaje grupal que ocurre de manera presencial. De igual manera, en las entrevistas notamos que existe un mayor reconocimiento de CP que tienen lugar en el campus de la universidad. En virtud de ello, describimos la propuesta para un ambiente de educación presencial, con el objetivo de guardar la relación entre el proceso investigativo y el presente apartado.

En cuanto al público, tal como lo presentamos en el contexto, la investigación está planteada para los estudiantes de la LLM. Sin embargo, la realización de esta proposición permite la inclusión y participación de toda la comunidad Javeriana. Lo anterior es posible gracias a la interdisciplinariedad que promueve la universidad, lo que permite que por el edificio de la facultad transcurran estudiantes de todas las carreras, además de profesores. Así, el público que puede hacer uso de las estaciones serán todos los aprendientes y hablantes de la lengua inglesa de la comunidad educativa.

Esta investigación se centra en indagar sobre el aprendizaje de esta lengua inglesa, lo cual no restringe la creación de estaciones centradas en las prácticas de aprendizaje de otras lenguas ofrecidas por la LLM como lo son el francés y el español como lengua extranjera. Ahora bien, presentamos a continuación una descripción de lo que compone una de estas Estaciones de Intercambio Lingüístico. La restricción de acceso al campus universitario no nos permitió realizar una prueba piloto de la propuesta. Sin embargo, presentamos una idea visual de lo que sería el material para que sea aplicado una vez la comunidad educativa vuelva a la presencialidad (ver anexo 6).

En primer lugar, presentamos una contextualización del surgimiento y el objetivo de la estación. Luego, para compartir las EA se incorporarán dos espacios, a manera de tablero, para que los estudiantes puedan escribir respuestas a preguntas relacionadas con el uso de estrategias en la práctica de la producción y la comprensión oral. Al quedar consignadas en el tablero, las estrategias estarán disponibles para quienes se interesen en leer y hacer uso de la estación. En la parte inferior de cada tablero, incluimos una caja que contiene actividades que permiten incentivar la práctica de cada habilidad y también cuenta con unos parámetros de retroalimentación que pueden seguir los estudiantes. La realización de las actividades les permite a los estudiantes estimular el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural y el uso de estrategias de aprendizaje.

Para la producción oral, como ejemplo, tenemos la presentación de variedad de actividades que se basan en los temas recolectados en las entrevistas (hablar sobre películas, series, anime, mascotas, viajes o libros). Los estudiantes improvisarán su producción oral y se les sugerirá grabar los ejercicios breves para que tengan la posibilidad de revisar su intervención en otro momento. Referente a los parámetros de retroalimentación y reflexión, la actividad incluye instrucciones como: *“How was your fluency? Did you hesitate between your ideas? Was your vocabulary accurate? Were you able to paraphrase an idea when you did not find the words that you needed? What can you say about your accent or intonation? How accurate was your grammar? Would you make any changes on your language use to express yourself better?”* (Ver anexo 6.1).

Para la comprensión oral, proponemos actividades en tarjetas que ayudan a los estudiantes a practicar esta habilidad. Para ilustrar, en la tarjeta el estudiante encontrará un código QR que podrá escanear con su celular y que lo dirigirá a un audio (noticias, fragmentos de películas o canciones) sobre el cual deberá responder dos o tres preguntas. Las preguntas de retroalimentación y reflexión pueden incluir: *How often do you watch the news in English? Have you tried following the audio while you read the transcription? Seek for topics that you like and you will have fun while you learn. On pages such as NPR or BBC, you will find different topics and news to enjoy* (ver anexo 6.2).

Para continuar, decidimos dedicar el espacio seguido a los tableros y actividades de las habilidades a la reflexión sobre las prácticas de aprendizaje de inglés de los estudiantes. Asimismo, pretendemos promover la participación y aprovechamiento de las CP como espacios en los que se pueden llevar a cabo las actividades propuestas y aquellas en las que los estudiantes encuentren beneficios. Para lograr este objetivo, los estudiantes encontrarán tarjetas con ideas, situaciones y preguntas (ver anexo 6.3) como las siguientes:

- **Clubes de conversación:**

Have you ever participated in a conversation club? If you have not, is it impossible for you to do so?

Try organizing your agenda and attending some conversation clubs. You can take advantage of the activities presented there. For instance, you will discuss your opinion and ideas, make friends and improve your language skills.

- **Clase de inglés:**

When was the last time you talked about culture in your English class?

Try to analyze your English teachers' methodologies. What activities do they use? Would you change something?

If you want to be a teacher, what would be the teaching methodologies you have learnt from your teachers and that you would like to follow?

- **Grupos con amigos y compañeros**

Challenge your friends to talk in English while you are having lunch. Make sure you do so as much as you can until it becomes part of your routines.

Look for vocabulary games to play with your friends.

Para finalizar, los estudiantes encuentran un buzón para que dejen comentarios sobre su experiencia y sugerencias de nuevas actividades. También incluimos el icono de *Instagram* para que sigan el proyecto en esta red social. Consideramos que, al hacerlo, ofrecemos un entorno virtual que complementa la promoción de las CP en la universidad.

9. Conclusiones

El objetivo principal de este apartado es discutir las ideas concluyentes luego del proceso investigativo. Para ello, planteamos las conclusiones desde los objetivos de este trabajo y la hipótesis. Asimismo, incluimos ciertos aspectos que limitaron nuestra metodología inicialmente planteada, y presentamos propuestas para la realización de nuevas investigaciones, con el fin de ampliar el entendimiento de las temáticas abordadas en este proyecto.

Para comenzar, con respecto a las concepciones de los estudiantes de inglés en torno a las CP, nos es posible concluir que es un concepto que no es reconocido de manera teórica. No obstante, al deducir lo que implica, los estudiantes aciertan en las bases de lo que compone una CP. Por ejemplo, reconocen que las CP están conformadas por un grupo que tiene objetivos e intereses comunes, que comparten un repertorio y un espacio determinado, con el fin de practicar la lengua meta. En este punto, nos parece relevante mencionar que los estudiantes consideran que las CP se enfocan en la práctica de la producción oral, aunque también hay prácticas alrededor de las otras habilidades de la lengua.

Además, se encontró que una CP se determina por su característica no académica, pues comunidades como los clubes de conversación o los grupos con amigos son las de mayor reconocimiento, ya que cumplen con esta característica. Contrario a esto, los estudiantes describen el salón de clase como un espacio en el que el acercamiento a la lengua meta se hace de manera formal y donde hay énfasis en el carácter académico. Esta concepción causa que el aula de inglés no sea completamente reconocida como una CP.

Seguido a esto, referente a la influencia de las concepciones sobre las CP en la participación de los estudiantes en estos espacios, se halló que existen ciertos factores tanto positivos como negativos para que se de este proceso. En relación con los primeros,

determinamos que la variedad de temáticas presentes en CP, especialmente los clubes de conversación, permite que la probabilidad de participación de los estudiantes sea mayor, puesto que sus preferencias fácilmente pueden concordar con alguno de los tópicos tratados. Asimismo, al no estar envueltos en un ambiente académico o inscrito en marcos institucionales, al posicionar a la interacción como el eje central del proceso de aprendizaje y al reconocer al error como parte de esta interacción, se genera en los estudiantes mayor confianza para expresarse en la lengua meta, lo que implica que CP se conviertan en un atractivo lingüístico y comunicativo para asistir.

De igual forma, el proceso investigativo nos permite corroborar que el salón de clase representa un espacio en el que las perspectivas y los conocimientos entre los estudiantes son compartidas como parte del desarrollo intelectual en la universidad. Es por eso que los cursos de inglés ofrecidos por la LLM se convierten en una fuente de intercambio lingüístico e intelectual en el que el estudiante fundamenta y accede a los conocimientos de la lengua, hablando de la parte estructural y social. Además, en este espacio, el profesor representa una fuente confiable de conocimiento de la lengua meta. Lo anterior lleva a que los estudiantes perciban y participen en el aula de inglés no solo por el requisito académico que subyace a esta, sino también porque tienen la oportunidad de ampliar y fortalecer los conocimientos de la lengua inglesa. En cuanto a los grupos con amigos y compañeros destacamos que la confianza es un factor relevante para considerar la participación y aprovechamiento de esta CP. De manera concreta, es la confianza existente entre los amigos la que favorece el intercambio de prácticas de estudio y de conocimiento de la lengua.

Pese a los beneficios expuestos, nos es posible poner en relieve algunos aspectos que limitan la participación en las CP descritas. De esta manera, encontramos que la participación en clubes de conversación se reduce puesto que en ocasiones los horarios ofrecidos no

concuerdan con la disponibilidad de los estudiantes para asistir. Además, el no encontrar un espacio físico o virtual propicio para las actividades de un club de conversación limita su aprovechamiento. Otro factor es la relevancia que tiene para los estudiantes el acompañamiento de un actor con un mayor dominio de la lengua (sea un compañero, amigo o profesor). En CP tales como los clubes de conversación o los grupos con amigos y compañeros tal guía puede no estar presente, por lo tanto, la participación disminuye.

Igualmente, con base en el análisis de la información proporcionada por los participantes, hallamos que el término confianza influye como limitante en la participación en las tres CP. Primero, en los clubes de conversación los estudiantes tienden a sentir inseguridad para expresar sus ideas frente a un grupo desconocido debido a que no tienen confianza respecto a su nivel de lengua. Segundo, en el salón de inglés encontramos que establecer relaciones de confianza con los compañeros inscritos en el curso, en ocasiones no se logra por factores individuales de personalidad, lo que lleva a una reducción de la participación e interacción. Tercero, no manejar la confianza entre los amigos y compañeros puede ser visto como un limitante, ya que genera la desviación de las acciones del grupo hacia el trato de temas no relacionados con la práctica de la lengua.

Por otra parte, inferimos que efectivamente existe una relación estrecha entre las teorías sociales de aprendizaje y los comportamientos de los estudiantes de LLM al participar en CP. A la vez, confirmamos que los conceptos que presentamos en la Figura 1 se encarnan en la participación en CP. Así, la interacción sí es la parte central en la clasificación, y los demás conceptos residen y se confirman alrededor de este proceso. A partir de la información recolectada en las entrevistas, encontramos que predomina el reconocimiento del trabajo individual. No obstante, concluimos que el trabajo y aprendizaje en grupo hace parte de las

prácticas de los estudiantes, lo que les permite aprovechar y complementar sus conocimientos, aportar a sus pares y explotar habilidades lingüísticas y comunicativas.

Por último, exponemos los efectos de la participación en CP para los estudiantes de la LLM en relación con el desarrollo de la CL y CC y el uso de EA. Para ello, nos basamos en la taxonomía de tres CP (ver numeral 8.2) que surgió a partir de la recolección y análisis de los datos. Como primera conclusión, el desarrollo de CL y CC se favorece principalmente a través de la interacción al participar en las tres CP. Así pues, los participantes reflexionan e intercambian experiencias sobre los conocimientos culturales (costumbres, dialectos, expresiones) y lingüísticos (morfología, sintaxis, y lexicología) de la lengua meta. La interiorización de estos saberes de la lengua inglesa son el fruto del proceso de participación en las CP.

La participación en CP favorece el desarrollo y aplicación de EA tanto individuales como sociales. Por ejemplo, en los clubes de conversación, se ejercen EA sociales a través del intercambio de opiniones y la defensa de argumentos en la lengua meta; y las EA individuales se refuerzan en las actividades que competen a la comprensión y producción oral. Además, desde un primer momento, el salón de clase es un lugar para socializar en la lengua meta, lo que permite fortalecer las EA sociales, sin que esto signifique que las EA individuales no se desarrollen, pues hay lugar para la reflexión de la lengua en ejercicios como la preparación de un parcial. En los grupos con amigos y compañeros, los saberes individuales posibilitan el trabajo en grupo, lo cual fortalece las EA sociales al preguntar y corregir.

Un acierto metodológico fue centrarnos en estudiantes con formación pedagógica de lenguas, pues nos permitió incluir en la taxonomía ciertos beneficios de la participación en CP para la formación profesional de los estudiantes. Por consiguiente, en los clubes de conversación o en el salón de clase de inglés, los participantes pueden tomar como referencia las diferentes metodologías usadas ya sea por sus pares o por el profesor, y ganar seguridad

para enseñar la lengua si dirigen alguna actividad. Por ejemplo, en el aula se desarrollan habilidades pedagógicas a partir de los *teaching projects*. Por último, con los amigos y compañeros nace la posibilidad de reflexionar sobre la práctica como futuros docentes, y a su vez se pueden compartir metodologías, comentarios, materiales o explicaciones.

Ahora bien, se mencionan algunas limitaciones que se presentaron durante el desarrollo de esta investigación y que su única razón fue el confinamiento obligatorio por COVID-19. Por un lado, al iniciar el proyecto planteamos la aplicación de las entrevistas de manera presencial; sin embargo, las realizamos en un entorno virtual. A pesar de esto, el proceso de recolección de información fue óptima gracias a la disposición de los participantes. Por otro lado, el no tener acceso al campus y la poca afluencia de estudiantes no permitió la prueba piloto de la Propuesta de las Estaciones de Intercambio Lingüístico. Aun así, planteamos ilustrar lo que podría ser su aplicación en el contexto de la presencialidad.

Ahora, considerando los resultados de esta investigación cualitativa, exponemos las sugerencias para futuras investigaciones. Para empezar, teniendo en cuenta que la investigación se enmarca en un contexto de formación de estudiantes en la docencia de lenguas, consideramos factible investigar las perspectivas de los profesores sobre las CP con el fin de hacer un contraste de concepciones entre los estudiantes y profesores.

Seguidamente, aunque nos centramos en las CP de habla inglesa, creemos que trabajar las CP en cuanto al aprendizaje de francés en la LLM ofrecería un espectro más amplio de cómo funcionan las CP para ambas lenguas. La relevancia de realizar investigaciones de este tipo radica en que el énfasis del programa se hace en inglés y francés.

Para terminar, la investigación se limitó a describir tres comunidades de práctica presenciales. Pese a lo anterior, pensamos que el estudio de comunidades de práctica virtuales sería un campo que ofrece datos suficientes para estudiar los conceptos que trabajamos en este

proyecto, y más después de un evento como la pandemia en la que los procesos de aprendizaje se reformulan y se llevan a cabo de manera virtual.

10. Referencias

- Aimin, L. (2013). The study of second language acquisition under socio-cultural theory. *American journal of educational research*, 1(5), 162-167. https://www.researchgate.net/publication/274531088_The_Study_of_Second_Language_Acquisition_Under_Socio-Cultural_Theory
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts, *Rev Language awareness*, 21(1-2), 5-13. https://www.researchgate.net/publication/254330591_Language_awareness_and_critical_cultural_awareness_Relationships_comparisons_and_contrasts
- Cakir, I. (2006). Developing cultural awareness in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7 (3), 154 - 161. https://www.researchgate.net/publication/26442289_Developing_Cultural_Awareness_In_Foreign_Language_Teaching
- Chostelidou, D., Griva, E., & Tsakiridou, E. (2015). Language Learners' Skills and Strategies: Assessing Academic Needs in a Multilingual Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1472-1478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.442>
- Cots, J., Armengol, L., Arnó, E., Irún, M., & Llorca, E. (2007). La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas. Barcelona: Graó.
- Dawadi, S. (2014). Mediation in peer interaction. *Journal of NELTA*, 19(1-2), 47-55. <https://doi.org/10.3126/nelta.v19i1-2.12079>
- De Europa, C. (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Estrasburgo: Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

- De Villa, A. (2018). El Enfoque de la Conciencia Lingüística. La reflexión crítica en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77 (2), 163-174. <https://doi.org/https://doi.org/1035362/rie7722843>
- Fäcke, C. (Ed.). (2014). *Manual of Language Acquisition*. Berlín, Alemania: De Gruyter.
- Fahim, M., & Haghani, M. (2012). Sociocultural Perspectives on Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(4), 693 - 699. doi:10.4304/jltr.3.4.693-699
- Fandiño-Parra, Y. J., Bermúdez-Jiménez, J. R., & Lugo-Vásquez, V. E. (2012). Retos del Programa Nacional de Bilingüismo. Colombia Bilingüe. *Educación y educadores*, 15(3), 363-381. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n3/v15n3a02.pdf>
- Fernández, M (2004) Las estrategias de aprendizaje. Santos ,I. (2004) *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 411-431) Madrid, España: SGEL.
- Fernández Vítors, D. El español: una lengua viva. Informe 2019. Instituto Cervantes, 2019. https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. *Theories in second language acquisition: An introduction*, 175-199.
- Gass, S. M., Selinker, L., (1993). *Language transfer in language learning*. Amsterdam John Benjamins.
- Gillette, B. (1994). The role of learner goals in L2 success: Sociocultural theory and children with special needs. In: J.P. Lantolf & G. Appel. (eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 195-210.

- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning* (Vol. 67). Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1-10.
- Gu, H. (2018). Developing related cultural awareness in TELF. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 185, 471-474.
- Haneda, M. (1997). Second language learning in a 'community of practice': A case study of adult Japanese learners. *Canadian Modern Language Review*, 54, (1), 11-27. <https://doi.org/10.3138/cmlr.54.1.11>
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning* (Vol. 78, No. 4). Oxford University Press.
- Lantolf, J. P. (2007). Sociocultural theory: A unified approach to L2 learning and teaching. *International handbook of English language teaching*, 2, 693-700.
- López, D. M. O., & Gómez, M. C. S. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa*, 24(1), 205-222. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/97661>
- Maybin, J., Mercer, N., & Stierer, B. (1992). Scaffolding learning in the classroom. *Thinking voices: The work of the national oracy project*, 186-195. https://www.researchgate.net/publication/45514998_Scaffolding_Learning_in_the_classroom
- Nhem, D. (2019). Language Learning Strategies: A Comparative Study of Young and Adolescent Cambodian Learners. *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(2). <https://doi.org/10.36892/ijlls.v1i2.43>
- Nunan, D., & David, N. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

- Ortega, L. (2014). *Understanding second language acquisition*. Routledge.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies*. New York, 3.
- Pastor Cesteros, S. (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Digitalia.
- Pinilla, R. (2004). Las estrategias de comunicación. En I. Santos. (Ed.), *Vademécum para la formación de profesores*. (pp. 435-446). Madrid, España: SGEL.
- Robinson, P., Mackey, A., Gass, S. M., & Schmidt, R. (2012). Attention and awareness in second language acquisition. *The Routledge handbook of second language acquisition*, 247-267.
https://www.researchgate.net/publication/257603488_Attention_and_awareness_in_second_language_acquisition
- Van Benthuisen, R. (2007). Communities of practice: A framework for second language learning research. *Journal of Bunkyo Gakuin University*, 7, 119-129.
- Varios autores, *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Editorial SGEL; Instituto Cervantes, 2008. 628 pp. ISBN: 978-84-9778-416-0.
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47(1), 51-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/3421/342130836004.pdf>
- Wasser, J. Davidson & Bresler, L. (1996). Working in the interpretive zone: Conceptualizing collaboration in qualitative research teams. *Educational Researcher*, 25 (5), 5-15.
<https://doi.org/10.3102%2F0013189X025005005>
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Massachusetts, Estados Unidos: Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, Ediciones S. A.

11. Anexos

Anexo 1: Preguntas sondeo inicial

Pontificia Universidad Javeriana
Licenciatura en Lenguas Modernas
Proyecto de grado

Fecha: _____

Semestre: ____

1. Seleccione los niveles de inglés que ha cursado en la PUJ.

- Elemental
 Básico I (Básico)
 Básico II (Pre Intermedio)
 Intermedio I (Intermedio bajo)
 Intermedio II (Intermedio)
 Avanzado I (Intermedio bajo)
 Avanzado II (Avanzado bajo)

2. ¿De qué manera aprendes mejor?

- Individual En grupo Las dos

3. ¿Qué haces para aprender inglés?

4. ¿Qué haces para mejorar tu producción oral en inglés?

5. Una comunidad de práctica se define como “un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan sus conocimientos y experiencias en esta área interactuando de manera continua. Además, todos pertenecemos a diferentes comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones” (Wagner, McDermott y Snyder, 2000). Teniendo en cuenta esta definición y llevándola al plano de la LLM, ¿en cuáles comunidades de práctica participas dentro y fuera de la universidad para mejorar tus competencias en inglés?

6. ¿Qué te motiva a participar en estas comunidades?

7. ¿Crees que el salón de clases es una comunidad de práctica? sí no ¿por qué?

Anexo 2: Sondeo inicial completado

Pontificia Universidad Javeriana
Licenciatura en Lenguas Modernas
Proyecto de grado
Fecha: Febrero 10/2020
Semestre: 7

1. Seleccione los niveles de inglés que ha cursado en la PUJ.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Elemental | <input checked="" type="checkbox"/> Intermedio II (Intermedio) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Básico I (Básico) | <input checked="" type="checkbox"/> Avanzado I (Intermedio alto) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Básico II (Preintermedio) | <input type="checkbox"/> Avanzado II (Avanzado bajo) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Intermedio I (Intermedio bajo) | |

2. ¿De qué manera aprendes mejor?

- Individual En grupo Las dos

¿Por qué?

Porque es complicado encontrar personas que se adapten a mi forma de aprender y prefiero no perder mucho tiempo buscando estar de acuerdo con los otros sino concentrarme en aprender solo.

3. ¿Qué haces para aprender inglés?

Uso la lengua constantemente a través de conversaciones, viendo con regularidad social media y streaming en inglés y trabajando con lo que veo en clases, lecturas, textos, etc.

4. ¿Qué haces para mejorar tu producción oral en inglés?

Tengo la opción de usar mis conocimientos y hablar con hablantes nativos en mi trabajo, lo cual ha fortalecido mi producción oral.

5. Una comunidad de práctica se define como "un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan sus conocimientos y experiencias en esta área interactuando de manera continua. Además, todos pertenecemos a diferentes comunidades de práctica. En casa, en el trabajo, en la escuela, en nuestras aficiones" (Wagner, McDermott y Snyder, 2000). Teniendo en cuenta esta definición y llevándola al plano de la LLM, ¿en cuáles comunidades de práctica participas dentro y fuera de la universidad para mejorar tus competencias en inglés?

Las clases de inglés y aquellas que se imparten en inglés. Además en mi casa en mi trabajo y cuando estoy con amigos de vez en cuando.

6. ¿Qué te motiva a participar en estas comunidades?

La motivación en cuestión de gusto es poder poner en práctica mis conocimientos, pero también está la motivación por supervivencia en dichas comunidades.

7. ¿Crees que el salón de clases es una comunidad de práctica? Sí No ¿Por qué?

Porque apesar de ser un ambiente un poco limitado se puede hacer uso de la lengua constantemente.

Anexo 3: Guía de la entrevista semiestructurada

1. Contexto

Hola, *nombre del entrevistado*. Queremos agradecerle por aceptar la grabación de esta entrevista que hace parte del desarrollo de nuestro proyecto de investigación llamado "Taxonomía de comunidades de práctica: una descripción de espacios frecuentados por los estudiantes de la licenciatura" el cual tiene como objetivo comprender las prácticas de aprendizaje del inglés de los estudiantes de la LLM de la PUJ. La información que recolectemos la utilizaremos con fines investigativos, puede contactarnos si desea seguir el proceso de la investigación y con gusto lo pondremos al tanto.

Las preguntas de la entrevista se centran en conocer su perfil como estudiante de la licenciatura, preguntas generales de algunas temáticas relacionadas con el aprendizaje de lenguas, y finalmente preguntas de profundización sobre estas temáticas.

2. Perfil del participante

- ¿Cuántos años tiene?
- ¿El colegio del que se graduó era bilingüe o no? ¿Qué intensidad horaria en inglés tenía el colegio? ¿Qué nivel de inglés considera que tenía al graduarse del colegio?
- ¿En qué semestre está?
- ¿Cuántos niveles de inglés de la licenciatura ha cursado?
- ¿Ha estado expuesto (por temporadas largas) en un lugar en el que la lengua de comunicación haya sido el inglés? Por ejemplo, un intercambio o un trabajo.
- El programa se enfoca en la enseñanza de inglés y francés ¿Cuál es su lengua de preferencia y por qué?

3. Acercamiento

Observación preliminar: se especificó que todas las preguntas están relacionadas con el aprendizaje y enseñanza del inglés.

a. Comunidades de práctica

- ¿Cómo practica la producción oral?
- ¿Cómo practica gramática?
- ¿Cómo practica comprensión oral?
- ¿Ha escuchado alguna vez el concepto de **Comunidad de Práctica**?
- ¿Qué es una comunidad de práctica en el ámbito del aprendizaje de lenguas?
- Como aprendiente de lenguas, ¿cuáles reconoce y en cuáles comunidades participa?

b. Estrategias de aprendizaje

- ¿Cómo definiría el concepto de “estrategias de aprendizaje”?
- Las estrategias de aprendizaje pueden ser individuales y sociales. ¿Cuáles cree usted que son más importantes para su proceso de aprendizaje de inglés?
- ¿Cuáles cree que son los beneficios y limitaciones de cada una?

c. Conciencia lingüística y cultural

Observación preliminar: se le dio al entrevistado una definición de conciencia lingüística:

La conciencia lingüística puede definirse como “el conocimiento explícito acerca de la lengua, la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, al enseñarla y al usarla”

- ¿Considera que es importante en su proceso de formación como docente de inglés el desarrollo de conciencia lingüística? ¿Por qué?

Observación preliminar: se le proveerá al entrevistado una definición de conciencia cultural si no la mencionó o se refirió de cierta manera a esta.

El aprendizaje de lenguas no puede separarse de la cultura en la que el idioma está profundamente arraigado. También implica el desarrollo de una conciencia cultural conexa y una comprensión plena de los sistemas de creencias, costumbres, moral y emociones de la cultura que se trate.

- ¿Considera que es importante en su proceso de formación como docente de inglés el desarrollo de conciencia cultural? ¿por qué?

4. Profundización

Observación preliminar: Si las ideas o la definición del entrevistado sobre las comunidades de práctica está muy desinformada, le ofreceremos la definición.

Un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan sus conocimientos y experiencias en esta área interactuando de manera continua.

a. Clubes de conversación

Observación preliminar: la primera pregunta sobre esta comunidad depende de si el entrevistado la reconoció en la primera sección.

- Si no lo reconocieron, ¿por qué no mencionó los clubes de conversación como una comunidad?

- Si lo reconoció, ¿por qué participa en estos grupos?

- ¿Qué beneficios y limitaciones considera que existen en estos grupos como CP en cuanto a su aprendizaje de la lengua y a su formación como profesor de la misma?

- En esta comunidad, ¿cómo utiliza estrategias individuales o sociales? ¿Por qué?

- ¿Cómo se trabaja el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural?

b. Clase de inglés

Observación preliminar: la primera pregunta sobre esta comunidad depende de si el entrevistado la reconoció en la primera sección.

- Si no lo reconocieron, ¿por qué no mencionó al salón de clase como una comunidad?

- ¿Qué beneficios y limitaciones considera que existen en el salón de clase como CP en cuanto a su aprendizaje de la lengua y a su formación como profesor de la misma?
- En esta comunidad, ¿utiliza estrategias individuales o sociales? ¿Por qué?
- En los cursos de inglés, ¿cómo se trabaja el desarrollo de la conciencia lingüística y cultural?

c. Las comunidades con amigos y compañeros

Observación preliminar: la primera pregunta sobre esta comunidad depende de si el entrevistado la reconoció en la primera sección.

- Si no lo reconocieron, ¿por qué no mencionó comunidades con amigos y compañeros como una comunidad?
- Si lo reconoció, ¿por qué participa en estos grupos?
- ¿Qué beneficios y limitaciones considera que existen en estos grupos CP en cuanto a su aprendizaje de la lengua y a su formación como profesor de la misma?
- En esta comunidad, ¿utiliza estrategias individuales o sociales? ¿Por qué?
- ¿Cree que participar en esta comunidad fortalece la conciencia lingüística o cultural? Sí, no, ¿por qué?

5. Cierre

Gracias por la información que nos brindó. Le recordamos que si está interesado en conocer el progreso de la investigación puede contactar a alguno de los investigadores y con gusto le daremos información.

Anexo 4: Compilación de análisis de entrevistas

Categorías de análisis

- Teorías sociales (Zona de Desarrollo Próximo, Andamiaje, Interiorización, Necesidad Cultural, Interacción)
- Conciencias (C.L., C.C.)
- E.A(individuales-sociales)
- C.P (Dimensiones, Identidad, Participación)
- Relación con la hipótesis-previsto

Entrevistado	Compilación entrevistas	Semestre	Séptimo a décimo
Edad	21 a 26	Colegio	No bilingüe - Bilingüe
Experiencia internacional	Sí, No. ¿Dónde?	Niveles de inglés	4 a 7
Lengua de preferencia			Francés - Inglés
1. Prácticas			
1.1 Producción oral	<ul style="list-style-type: none"> • Hablar con amigos en inglés (extranjeros y de la LLM) (Social) • Tutorías, grupos de apoyo (Social) • Canciones (pronunciación) (Individual) 		
1.2 Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios del libro (Individual) • Páginas en redes sociales (tips) YouTube, Instagram (Individual) 		
1.3 Comprensión oral <ul style="list-style-type: none"> • Individual 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicaciones - Escuchar canciones (Lyrics training) • Youtubers • Podcasts (BBC 6 minutes) • Series 		
Conceptos	2. Concepciones del entrevistado		
2.1 Comunidades de práctica	<p>Entrevistado 1: No lo ha escuchado. “Pienso que es un grupo de personas que tienen un mismo interés y que se reúnen por ese interés. Entonces en este caso pues si es de práctica es para practicar. Me imagino que debe ser para estudiar inglés, más que estudiarlo de pronto practicarlo.”</p> <p>Entrevistado 2: No lo ha escuchado. “Grupo de personas que deciden practicar una lengua en específico. Por ejemplo, grupos con amigos.”</p> <p>Entrevistado 3: Sí lo ha escuchado. “Un lugar o espacio en el que uno puede practicar la lengua con otros usuarios de esa misma lengua. Por ejemplo, un taller para hablar de alguna película y donde se maneja solo el inglés. Yo lo considero como una CP donde las personas tienen el mismo propósito además</p>		

	<p>que ver la película es mejorar y producir las habilidades en esa lengua, hacer conversatorios y dar su punto de vista con respecto a algo, pero usando la lengua”.</p> <p>Entrevistado 5: No lo ha escuchado. “Esos grupos que se reúnen para practicar la lengua, hacer ejercicios y dialogar juntos con el propósito de practicar la lengua”.</p> <p>Entrevistado 6: Sí, pero no lo tiene muy claro. “Cualquier espacio en el que podemos expresarnos en esa lengua con otras personas”.</p> <p>Reconoce: “Language coeur. Clubes de conversación y clubes de lectura. Club de cine. ANCLA (inglés y francés). Creo que la biblioteca también tiene clubes de literatura y a veces aborda temáticas en inglés (cuentos, textos en lengua inglesa)”.</p> <p>Participa: En las que mencionó, excepto en la biblioteca.</p>
2.2 Estrategias de aprendizaje	<p>Entrevistado 1: “Un método o un camino, como un camino o unos pasos que debo hacer o que aplico o que encontré para aprender algo, estamos hablando de aprendizaje”.</p> <p>Entrevistado 2: “Uso de herramientas que ayudan a aprender. En el caso de lenguas, manejo de herramientas para mejorar el idioma”.</p> <p>Entrevistado 2: Individuales o sociales: “Depende de cada persona. En su caso, primero está la parte individual. Primero hay que sentirse seguro y con confianza. Luego, se empieza a compartir la lengua con los otros, compartir errores ayuda a aprender en grupo.(ZDP-Interacción)”.</p> <p>Individuales: Para las habilidades de lectura y escritura. “El que escribe eres tú, el que lee eres tú. Aunque la oralidad también puede uno hacerlo solo, por ejemplo, practicar pronunciación. El podcast individual para comprensión oral”. Aunque siempre se necesitará de alguien (ZDP).</p> <p>Sociales: para que se de interacción. Para la producción y comprensión oral. “si tú tienes a alguien que te está hablando todo el día inglés o en francés pues estás educando mucho mejor tu odio a esos sonidos. Entonces por eso siento que esa parte oral, o sea, se puede potenciar bien chévere de forma grupal”.</p> <p>Entrevistado 3: Social: “Es más sencillo resolver dudas en comunidad. Se comparte conocimiento de manera más rápida”.</p> <p>Limitaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> Entrevistado 1: Individual: “el no tener a alguien como guía (ZDP-Interiorización) puede generar fosilización de errores. Uno nunca podrá saberlo y será difícil corregirlo si solo trabaja de manera individual” (Interacción). Entrevistado 1: Social: limitación interna: nivel de lengua que se tenga. La dedicación al estudio de la lengua. No somos nativos, entonces nos toca estudiarla. Si se pierde ese hábito, el nivel va a bajar. Luego, cuando haya que hablar con alguien que sepa inglés va a ser complicado

	<p>(Identidad de participación). Limitación externa: Si no hay espacios (clubes, biblioteca) para practicar, no se hace. No todos los estudiantes de la licenciatura se comunican en inglés fuera de la universidad. En Colombia habrá gente que habla inglés, pero frecuentemente no lo hace porque todo el mundo habla español (Teoría de la actividad). No hay con quien practicar fuera de lo académico.</p>	
2.3 Conciencia lingüística y cultural	<p>C.L.: Entrevistado 1: - Desde la perspectiva docente sí es importante desarrollarla para ser capaz de contestar preguntas de grupos iniciales o avanzados. “El hecho de que uno ya lo tenga interiorizado pues se lo puede, se lo puede como explicar a las otras personas y, nuevamente el hecho de que uno ya sepa ese porqué ehm pienso yo que hace que disminuya la probabilidad de que esa falta, o ese error se cometa en un futuro o queda claro digamos el contexto donde yo pueda utilizar una palabra o una frase”.</p> <p>Entrevistado 2: - “Yo siento que en nuestro proceso de la carrera, sobre todo del inglés, se refiere muchos más a la CL; aprender todas estas cosas de la lengua específicas, pero la parte cultural no es tan evidente”.</p> <p>C.C.:</p> <p>Entrevistado 1: La lengua y la cultura no se pueden separar. Las subculturas forman la lengua. “Hay una lengua que es la común digamos el inglés o el español, pero cada individuo, cada comunidad en su habla la empieza a modificar un poco.”</p> <p>Entrevistado 2: “Porque al final, ciertas cosas de la cultura van a decirte cómo usar ciertas palabras, ciertas expresiones que al final van a primar más que las reglas”. C.C: En las clases no es tan evidente la formación de conciencia cultural, lo nota más en las clases de francés.</p> <p>Entrevistado 3: C.C.: “Sería importante dependiendo del contexto. Es importante tener en cuenta la cultura que rodea la lengua, pero más allá de eso es importante conocer la lengua en sí porque el contexto hace que cambie mucho”. Esto hace que independientemente de la cultura uno logre desenvolverse.</p> <p>Entrevistado 4: C.C.: “fue muy triste que hasta el último nivel de inglés pudimos ver el tema a profundidad, que fue todo este tema cultural, las variantes lingüísticas, uno sale al contexto real y se da cuenta que hay muchos contextos, culturas, diversidad de acentos, expresiones y que la gente se comporta de diferentes formas, al saludar, el humor es diferente”</p>	
3. Comunidades de práctica		
3.1 Clubes de conversación	3.1.1 Beneficios/limitaciones	<p>Beneficios:</p> <p>Entrevistado 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un espacio fuera de lo académico. Es un motivo para decir: (Teoría de la actividad) “Tengo otro espacio para practicar.” Los

		<p>clubes no tienen temas tan pesados o académicos. En el club se puede hablar de lo que sea. (Pone el ejemplo de Pokémon).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los temas “diferentes” llaman la atención. (Perritos, club de tejido, fotografía). De pronto van a hablar de algo que les gusta. “Estoy participando con una comunidad donde tenemos los mismos gustos y a la vez estoy practicando mi lengua extranjera”. <p>Entrevistado 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Interactuar y dialogar con un grupo de personas diferentes aumenta la confianza”. (ZDP - Andamiaje) • Hay más libertad de participar porque no hay notas. <p>Limitaciones:</p> <p>Entrevistado 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los espacios, los horarios. De pronto todo el mundo no puede acceder al club. En algún momento la inconstancia de no tener como un lugar puede confundir a la gente. <p>Entrevistado 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Las actividades tienen que tener un trasfondo”. Actividades complementarias: escribir opiniones y luego corregir errores entre todos, discutir sobre el vocabulario. <p>Entrevistado 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • temor a ser juzgado por personas que tienen niveles más avanzados (pronunciación, fluidez, acento). <p>Entrevistado 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes introvertidos pueden sentirse intimidados e incómodos si trabajan con aquellos que tienen nivel superior. <p>Entrevistado 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es menos estricto que el salón (no hay tanto control) entonces no tenemos la posibilidad de saber si estamos cometiendo un error o no.
	<p>3.1.2 Estrategias</p>	<p>Entrevistado 1:</p> <p>- Hay algo más social que individual porque se está con otro tipo de personas en donde “lo que quiero es dialogar con ellos, escuchar su opinión y si se da el caso por el tema, debatirlo.”</p> <p>Entrevistado 2:</p> <p>- Individuales: preguntarse a ti mismo (reflexión) para intentar comunicarte de manera social.</p> <p>Entrevistado 3:</p> <p>- Sociales: “Vamos a hacer un monólogo del libro o</p>

		<p>de la película. Los demás pueden prestar atención a lo que estoy haciendo, escribiendo o diciendo para que me ayuden a corregir esos errores”.</p> <p>Entrevistado 5: - Sociales: aprender y cometer(ZDP) errores con otros. Hay interacción y se llega al aprendizaje. - Individuales: usar mis estrategias individuales (ser bueno en una habilidad) para ayudar al otro.</p> <p>Entrevistado 6: - “Escuchar expresiones que usan los otros para poder usarlas en otros contextos. (Aprender de los demás) (interiorización)”.</p>
	3.1.3 Conciencias	<p>Entrevistado 1: C.L.: en estos espacios no se trata tanto de ver el uso de la lengua. Sin embargo, si una persona se enreda mucho en su idea, aparecen los otros para ayudarlo. (ZPD) “¿Qué es lo que quieres decir?” (Interacción). “Puedo estructurar (ejercicio de reflexión) esto de una forma más básica para poder comunicarme. (competencia estratégica)”</p> <p>Entrevistado 3: - C.L.: se trabajaría una vez uno participa y es consciente de lo que está haciendo.(Reflexión). Ser consciente: tener cuidado con la conjugación, la coherencia y el enfoque del ejercicio. - C.C: se podría trabajar con el enfoque que se le dé al club(dimensiones de la CP /empresa común/) “Escuchemos esta banda de Inglaterra o leamos este autor canadiense.”</p> <p>Entrevistado 5: C.L.: “En la interacción uno es consciente de lo que está hablando. Por ejemplo, en los primeros niveles. “¿Qué es lo que estoy haciendo con la lengua y porqué lo estoy haciendo de esa manera? (Reflexión)?”</p> <p>C.C.: n estos espacios se puede hablar de temas socioculturales. Además, si hay gente con experiencia internacional puede compartirlas, “eso también enriquece la charla (sociales-cooperar con otros)”.</p>
3.2 Clase de inglés	3.2.1 Beneficios/limitaciones	<p>No lo mencionó como una CP.</p> <p>Limitaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es un espacio académico (por eso no la reconoce). Es una cuestión de naturalidad (no lo

		<p>considera tan natural, aunque afirma que no es que no lo sea).</p> <ul style="list-style-type: none"> Al salón se va a estudiar, pero el término estudiar es muy académico. Se relaciona sobre todo con la nota o con pasar el curso. “Me están calificando o el profesor está ahí.” <p>Después lo reconoció porque todos tenemos un mismo objetivo “aprender inglés.”</p> <ul style="list-style-type: none"> “Creo que ya está muy estructurado y no lo veo como comunidad por eso.” Tener clase significa: profesor, libro, actividades, compañeros (tercera dimensión). <p>Entrevistado 3: “A la clase de inglés uno va porque, a aprender inglés, pero hace parte de un componente, de un programa”. (Teoría de la actividad). Hay presión de que si uno no habla no va a tener buena nota.</p> <p>Entrevistado 5: El profesor tiene mucho poder (es el centro del aprendizaje). Que no le agrada el profesor puede afectar, hay una repercusión emocional.</p> <p>Beneficios:</p> <p>Entrevistado 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> El aula es el espacio que uno tiene para ir a practicar la lengua que está aprendiendo. Hay alguien ahí que es una guía, lo está calificando, pero aun así es una guía (ZPD e interacción) <p>Entrevistado 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> Estar en comunidad te lleva a interactuar para fortalecer (ZPD) la producción y comprensión oral pues es más fácil de esta manera. <p>Entrevistado 4 - Entrevistado 6:</p> <ul style="list-style-type: none"> “La diferencia de nivel de inglés entre los estudiantes del mismo nivel ayuda a mejorar también y aprender (ZPD)”. Entre más personas, más se puede aportar con el conocimiento (15 personas en el salón de clases) El profesor puede ser una guía en este proceso de aprendizaje. Puede corregir también. <p>Como profesor:</p> <p>Entrevistado 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ciertas actividades que presenta el profesor son un beneficio desde el punto de vista pedagógico. “Yo creo que lo voy a guardar para cuando yo sea profesor.”
--	--	---

		<p>Entrevistado 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las metodologías de enseñanza de los profesores de clases para aplicarlas o evitarlas.
	3.2.2 Estrategias	<p>Entrevistado 1:</p> <p>Social:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Hay que hacer una presentación en grupo, un <i>listening, Reading</i> o <i>writing Project</i>. El hecho de hacerlo en compañía, de ponerse de acuerdo. Nos beneficia a todos. Estrategias pedagógicas: qué actividades considero apropiadas llevar a la clase. <p>Entrevistado 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Individuales: Analizar el <i>feedback</i> permite la mejora continua del idioma, aunque a uno no le guste este mismo. (reflexión) • Sociales: comparar resultados en cuanto a los detalles. Entender el porqué de las respuestas al discutir con los otros. (interacción)
	3.2.3 Conciencias	<p>Entrevistado 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C.L.: Con la temática. En las temáticas se hallan los “porqués” de la lengua. “<i>She does, they do</i>” • C.C.: Transversal: “al momento de hablar de una política; de la medicina, de la naturaleza, de las tradiciones, de la ropa. Todo eso también tiene cosas culturales”. <p>Entrevistado 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C.C.: no está muy presente en las clases hasta los últimos niveles de inglés porque ya tienes capacidad de razonar y argumentar. <p>Entrevistado 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C.L.: Conocer las estructuras lexicales, fonéticas y sintácticas. En esto se centra la carrera. <p>Entrevistado 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C.C.: en los últimos niveles se profundiza en que la lengua está unida a la cultura de las diferentes comunidades de habla inglesa.
3.3 Comunidades con amigos y compañeros	3.3.1 Beneficios/limitaciones	<p>Beneficios:</p> <p>Entrevistado 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir con los amigos. La oportunidad de practicar la lengua. “Es hablar la lengua en un mundo real.” Se sale de lo académico de la universidad.

		<ul style="list-style-type: none"> • “... pareciera que, por nuestro contexto, Colombia, en ese imaginario no se pudiera; pero en realidad (teoría de la actividad), si estoy con mis amigos y estamos hablando inglés y estamos por fuera de lo académico, sí se puede. <p>“Son necesarias las decisiones y concesiones (empresa común). Si la persona sabe y no quiere hablar, pues bueno.”</p> <p>Entrevistado 2: “Todos crecen lingüística e intelectualmente. Yo puedo contribuir al conocimiento de la otra persona y viceversa, esto me hace sentir bien.”</p> <p>Entrevistado 3: Confianza y seguridad. Hablando con amigos no habría limitación o preocupación a la hora de decir algo. El conocimiento se va a dar de forma más natural y fácil. El amigo lo puede corregir a uno de manera más fácil.</p> <p>Limitaciones:</p> <p>Entrevistado 1: - Estudiando sí, pero no se está cien por ciento en la lengua. No hay un proceso comunicativo natural. Se conversa en español. El objetivo común es pasar el examen, no practicar la lengua como tal. Solo en lo académico está el inglés.</p> <p>Entrevistado 2: - Si el nivel de los hablantes es bajo pueden cometer errores que no van a ser corregidos por nadie. Fossilización por repetir sin corrección. En el aula es donde se pueden corregir estos errores.</p> <p>Entrevistado 4: No hay una guía de profesor para resolver dudas.</p> <p>Como profesor:</p> <p>Entrevistado 5: - Se comparten actividades, recursos, estrategias de enseñanza por la confianza (repertorio compartido). No hay limitaciones para recibir retroalimentaciones y análisis de las prácticas (interacción).</p> <p>Entrevistado 2: - Explorar estrategias para explicar o ayudar a entender alguna cosa a los amigos.</p>
	3.3.2 Estrategias	Entrevistado 1: Estrategias de preguntar (social), de reflexionar (individual), de corregir (social). Retomar el libro (individual). Todo eso le sirve a uno, digamos en el momento en que uno está estudiando. Ir a los apuntes.

		<p>Entrevistado 5: “Sociales: aprender de otros (expresiones o pronunciación). (Interiorización.”. Usar todo lo que me funcione y compartirlo (individual y luego social).</p> <p>Entrevistado 3: Individual: “buscar temas y analizarlos para luego compartir lo que ya sé en la comunidad (mediación)”.</p>
	3.3.3 Conciencias	<p>Entrevistado 1: - C.C: El repasar para el examen vocabulario específico: argot. Este hace parte de lo cultural. Es complejo porque se habla de intereses comunes y no siempre esos temas van hacia lo cultural de la lengua. Depende del tema.</p> <p>Entrevistado 2: C.L: corregir errores, uno mismo y a los compañeros.</p> <p>Entrevistado 4:</p> <ul style="list-style-type: none"> • C.C: La otra persona va a aportar mucha información de la cultura, de la lengua, del contexto histórico y social. • C.L.: Uno está estudiando temas gramaticales y ser consciente de lo que se está aprendiendo. <p>Entrevistado 6: - C.C.: Los temas permiten utilizar, implementar o expandir esta conciencia. Aprender expresiones relacionadas con la cultura. C.L: hay que ser conscientes de las estructuras que se utilizan cuando se conversa en estos grupos (gramática).</p>



Language Exchange Station

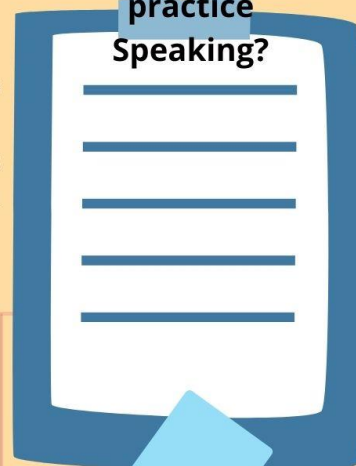
What is this?

The information you find here is part of a research project from LLM students about establishing the effects of participating in Communities of Practice for English language learners.

Speaking Practice

Use the board to share the activities you do in order to practice speaking. In the box, you will find different cards where you can read and perform speaking activities.

How do you practice Speaking?



How do you practice Listening?



Listening Practice

Use the board to share the activities you do in order to practice listening. In the box, you will find different cards where you can listen to some audios and watch some videos to practice this skill.

Awareness

The cards that you will find in this box will ask you some questions for you to reflect upon your language learning process.

In addition, you will find some tips to take an active part in three communities: the English classroom, conversation clubs and your friends and classmates.



Comments and suggestions


Thank you for taking the time to read and complete the activities. We hoped that you have enjoyed and found them useful for your English learning process.

Use the papers to write some comments about your experience, and to suggest new activities for these stations.

If you wish, you can share your experience by following Cpujstations on Instagram, #Learningwithpairsatpuj



Frente:



Time to improvise!

- Use your phone to record your voice.
- If you are with a friend, ask him to pay attention to your intervention.

"Talk about your favorite movie for about two minutes".



You will find some ideas to assess your performance on the back of this card. Your friend can give you feedback, and you can analyze the recording.

Revés:



HOW DID YOU DO?


- Did you hesitate between your ideas?
- Were you able to paraphrase an idea when you did not find the words that you needed?
- What can you say about your accent or intonation?
- Would you make any changes on your language use to express yourself better?



Thank you for taking the time to complete this activity. Now, you can ask somebody else about the topic on this card and practice your English!


Anexo 5.2: Tarjeta para la práctica de la comprensión oral


Frente



Time to listen!

- Search on Google: QR Reader.
- Open the first web page, and scan the QR code.
- Click on the link that will take you to an audio about "Exercise".
- Listen to it carefully.





You will find some questions on the back of this card to check your understanding of the audio that you listened to.

Revés



HOW DID YOU DO?

- How does the person enjoy exercising?
- Have you tried following the audio while you read the transcription?
- Seek for topics that you like and you will have fun while you learn.
- On pages such as NPR or BBC, you will find different topics and news to enjoy.



Thank you for taking the time to complete this activity. Now, you can ask somebody else about the topic on this card and practice your English!

Anexo 5.3: Tarjetas para la reflexión y motivación a la participación en CP



Time to reflect!

- Have you ever participated in a conversation club? If you have not, is it impossible for you to do so?
- Try organizing your agenda and attending some conversation clubs. You can take advantage of the activities presented there. For instance, you will discuss your opinion and ideas, make friends and improve your language skills.



Invite your best-English-speaker friend to join you and enjoy together.



Time to reflect!

- When was the last time you talked about culture in your English class?
- Try to analyze your English teachers' methodologies. What activities do they use? Would you change something?
- What would be the teaching methodologies you would like to follow from your English teachers?



Remember the richness of your English class in terms of language and culture learning or professional models.

Anexo 6: Transcripción de una entrevista

- 1 **Investigador 1 (I1):** Listo, entonces. Nuevamente hola, (entrevistado 1) ehm primero
 2 queremos agradecerle por aceptar la grabación de esta entrevista ehm la cual hace parte del
 3 desarrollo de nuestro proyecto de investigación ehm llamado "Taxonomía de comunidades de
 4 práctica: una descripción de espacios frecuentados por los estudiantes de la licenciatura".
 5 Ehm decidimos hacer este trabajo de investigación con el objetivo de comprender ehm las
 6 prácticas de aprendizaje del inglés de los estudiantes de la Licenciatura de la Universidad
 7 Javeriana. Ehm, cabe aclarar que la información que recolectemos la utilizaremos con fines
 8 investigativos y puede contactarnos a Lina o a mí si desea seguir el proceso de la
 9 investigación y lo vamos a poner al tanto.
- 10 **Entrevistado 1 (E1):** Listo.
- 11 **I1:** Okay, entonces ehm para ubicar un poco, la entrevista tiene 5 partes, ehm empezamos desde
 12 su perfil ehm como estudiante de la licenciatura. Ehm además, tenemos unas preguntas
 13 generales de ciertas temáticas, y finalmente cerramos con preguntas ehm con las que buscamos
 14 profundizar un poco más ehm estas temáticas ¿listo?
- 15 **E1:** Listo, perfecto.
- 16 **I1:** Entonces, empezamos, ehm ¿cuántos años tiene?
- 17 **E1:** ¿Yo? 25
- 18 **I1:** Okay ehm y ¿el colegio del que se graduó era bilingüe o no?
- 19 **E1:** No, no era bilingüe.
- 20 **I1:** Y en cuanto a la intensidad horaria de inglés.
- 21 **E1:** ¿Del inglés? Yo veía dos horas. Perdóname, perdóname. Dos veces a la semana cada una
 22 de dos horas o sea cuatro horas.
- 23 **I1:** Cuatro horas, listo y cuando se graduó del colegio qué nivel de inglés considera que tenía.
- 24 **E1:** Yo diría que un A2.
- 25 **I1:** Okay (risas). Listo y ahora mismo en qué semestre está.
- 26 **E1:** Noveno.
- 27 **I1:** De la licenciatura y ehm en cuanto a los niveles de inglés de la licenciatura ¿cuántos cursó?
- 28 **E1:** Hice los siete. Son siete. Sí, sí siete. Hice los siete.
- 29 **I1:** Los siete niveles. Listo. Ehm, bueno también quisiéramos saber si ha estado expuesto por
 30 temporadas un poco largas o extensas en algún lugar en que la lengua de comunicación haya
 31 sido el inglés. No sé, intercambio o trabajo, alguna estancia.
- 32 **E1:** No. No, hasta el momento no.
- 33 **I1:** Okay, ehm, listo y para terminar con esta sección ehm quisiéramos saber... Bueno, ya
 34 sabemos que el programa de Licenciatura en Lenguas se enfoca en la enseñanza del inglés y
 35 del francés. Entonces quisiéramos, saber en su caso, cuál prefiere y por qué.
- 36 **E1:** Pues a ver. Bueno, creo que en mí no hay una preferencia como tal entre las dos lenguas
 37 ¿sí? pero qué pasa digamos con el francés. No es que sea preferencia, sino que es que,
 38 pues como tú ya sabes y te conté, pues yo en mi colegio solamente vi inglés. Entonces yo, fue
 39 en el ámbito de la licenciatura que yo empecé a ver francés y pues para mí, yo siempre he visto
 40 el francés como un reto. Creo que siempre lo he mencionado o lo he dicho, lo he visto como
 41 un reto mas no quiere decir que el francés sea mi favorito ¿sí? Ni el inglés tampoco. O sea, yo
 42 a veces digo, no pues estoy estudiando esto, ojalá poder enseñar las tres lenguas.
- 43 **I1:** Okay, o sea que la carrera nos formó en esas dos o tres lenguas según el énfasis y no es de
 44 preferencia sino ehm de reto personal.
- 45 **E1:** Exacto y pues hablo de las tres porque pues digamos el español ¿sí? Como tomé el énfasis
 46 de español como extranjera, entonces por eso te hablo de las tres.
- 47 **I1:** Listo, gracias. Ehm, entonces ahora pasamos a la siguiente sección. Ehm, quisiéramos saber
 48 cómo practica la producción oral en inglés.

49 **E1:** Pues bueno. Lo que yo hago es pues, por ejemplo, no he tenido la, como ahorita me
 50 preguntabas si he tenido la posibilidad de viajar o algo así a un país que tenga esta lengua, no
 51 pero bueno digamos que tengo amigos no solo en la licenciatura, sino que por fuera entonces,
 52 por ejemplo, una de esas es pues si ellos saben el inglés y además aceptan practicar, pues
 53 hablamos en inglés. Cuando estaba entre la licenciatura, aparte de las clases pues tenía la
 54 posibilidad de participar en estos ¿cómo se llaman? Estos grupos de apoyo, de tutorías y todo
 55 entonces pues ahí también lo repasaba ¿sí? Ehm, la parte de producción oral. Ehm, otra es con
 56 las canciones que uno a veces, como que, pues obviamente no es tan, tan producción oral, pero
 57 creo que digamos como que ayuda con la cuestión de la pronunciación y toda esta vaina, de
 58 pues de cantar las canciones ¿sí? Entonces como que esa sería la forma.

59 **I1:** Listo y en cuanto a la gramática de la lengua inglesa.

60 **E1:** La gramática. Ah bueno, entonces por ejemplo yo qué hacía. Ehm a veces, bueno no todas
 61 las veces, pero me remito al libro. El libro es importante ¿sí?, ¿qué hacía por ejemplo? Antes
 62 yo tenía redes sociales y yo en *Instagram* seguía a mucha gente que, no a la gente, sino a la
 63 cuenta que era de inglés o de francés. Entonces pues ellos, no sé, cada tres días, o cada cuánto
 64 sacaban su tipcito de gramática y eso. También en *YouTube* hay videos que hablan de, hay
 65 canales, perdón, no video sino canales que se centran en la parte de la gramática. Por ejemplo,
 66 creo que hay uno que se llama ¡Ah sí! Hay uno que se llama *ENGDID* si no estoy mal. Ese
 67 canal es como ahí, bueno son profesores extranjeros y ellos ahí hablan de muchos temas, entre
 68 esos pues temas de gramática ¿sí? Y pues lo suben a *YouTube*. Entonces también es una forma
 69 de practicar como esa gramática.

70 **I1:** Okay, listo y para cerrar con estas preguntas sobre las habilidades ehm ¿cómo practica la
 71 comprensión oral?

72 **E1:** Ehm, la que más me cuesta (risas) pues bueno a ver qué te digo. Ehm mira que, bueno,
 73 digamos que hay una página que se llama *Lyrics Training* no sé si la han escuchado, entonces
 74 pues otra vez con la música. Entonces digamos que ahí te van dando como los, o sea tú vas
 75 escuchando la música y tú tienes que ir escribiendo la palabra. Eso es como la forma ¿sí? O a
 76 veces también que por ejemplo hay *youtubers* y eso ¿sí? Aunque pues yo no escucho muchos
 77 *youtubers* en inglés. Hay uno que es como, ay no me acuerdo cómo es que, es un man británico.
 78 Hay un man británico que se llama ¿cómo?

79 **I1:** ¿*Papa Teaches English*?

80 **E1:** No, no este man es como *Read* o sea yo me acuerdo que como la esta del canal es *ESD*
 81 ¿sí? es *ESD*. En este momento no lo recuerdo entonces por ejemplo lo escucho a él. Él también,
 82 parte de eso también habla de gramática y bueno y eso o a veces uno que otro *podcast* ¿sí? Uno
 83 que otro *podcast*. No lo hago mucho, pero a veces escucho este que es como *BBC six minutes*
 84 ese lo he escuchado ehm, pero pues no es que sean mucho, mucho. Yo podría decir que *Lyrics*
 85 *training* sí lo uso utilizo un poco más.

86 **I1:** Okay

87 **E1:** Y bueno y series y pues, también pues que ver series en por ejemplo si la series está en
 88 inglés en *Netflix* obviamente lo hago con subtítulos en inglés ¿sí? Eso, también lo podría
 89 agregar.

90 **I1:** Listo, gracias. Ehm, bueno, ahora ¿ha escuchado alguna vez el concepto de Comunidad de
 91 Práctica?

92 **E1:** No, la verdad no.

93 **I1:** Listo, entonces para usted, ¿qué es una comunidad de práctica?

94 **E1:** Pues o sea pienso que es un grupo de personas que tienen un mismo interés y que se reúnen
 95 a, y que se reúnen por ese interés. Entonces en este caso pues si es de práctica es para, pues
 96 valga la redundancia, practicar algo ¿sí? O sea, hacer algo, no sé pues digamos en este caso
 97 como tú, yo ahorita como lo que, lo de la entrevista y todo pues me imagino que debe ser para

98 estudiar inglés, más que estudiarlo de pronto practicarlo ¿sí? Eso es lo que yo entiendo porque
99 digamos el concepto teórico o de la definición académica, no, nunca la había escuchado.

100 **I1:** Okay, listo digamos que desde la concepción también es algo similar entonces basándonos
101 en esa concepción y llevándolo al plano del aprendizaje de las lenguas, en este caso del inglés
102 y de la licenciatura Ehm, ¿cuáles comunidades reconoce y en cuáles participa?

103 **E1:** Okay, digamos que entonces yo diría pues que en cuestión de la universidad *Language*
104 *coeur* y todo lo que es *Language Coeur*, es decir, ellos tienen clubes de conversación, ellos
105 tienen clubes de lectura. Alguna vez existió un club de cine, pero ese ya se acabó. También
106 ANCLA porque ANCLA maneja pues también inglés y francés. Ehm, creo que también a
107 veces, no estoy seguro, pero yo sé que la biblioteca también tiene clubes de literatura y creo
108 que a veces aborda temáticas en inglés ¿sí? o sea cuentos, textos en lengua inglesa. Entonces
109 yo diría que esas son como las comunidades que son visibles en el contexto de la licenciatura,
110 en el contexto de la universidad.

111 **I1:** Listo, o sea reconoce esas y ¿en esas mismas ha participado?

112 **E1:** Sí, claro. Sí he participado. Bueno, en los clubes de lectura, no. De la biblioteca. En ese
113 no, pero en los otros sí.

114 **I1:** Listo, gracias. Bueno, pasamos ahora a otro concepto entonces ¿cómo definiría el concepto
115 de Estrategias de Aprendizaje?

116 **E1:** Ehm, a ver yo me imagino una estrategia como un método o un camino, como un camino
117 o unos pasos ¿sí? Que debo hacer o que aplico o que encontré para aprender algo, estamos
118 hablando de aprendizaje.

119 **I1:** Listo, sí. Sí, en este caso aprendizaje de lenguas, aprendizaje de inglés. Entonces sería como
120 buscar ese proceso para aprender inglés ¿sí?

121 **E1:** Sí, exacto.

122 **I1:** Listo y bueno, acá ehm podemos decir que las estrategias de aprendizaje pueden ser
123 individuales y sociales, entonces ¿cuáles cree usted que son más importantes para su proceso
124 de aprendizaje de inglés?

125 **E1:** Yo creo que las dos ¿por qué? Porque es que digamos en la individual pues uno, pues, o
126 sea, ehm hay habilidades, siento yo, no sé qué, refiriéndome a las cuatro pues de cuando uno
127 aprende una lengua. Hay habilidades que pueden ser más potenciadas de forma individual. Por
128 ejemplo, no sé, la escritura, por ejemplo, o la lectura ¿sí? Qué pues, o sea, pues el que escribe
129 eres tú, el que lee eres tú, por eso es que yo siento que se potencia más individualmente, pero
130 las otras que hacen parte de la oralidad también uno las puede practicar. Hay componentes por
131 ejemplo el de producción oral en cuestión de pronunciación pues que yo creo es un componente
132 de eso que podría potenciar de manera individual, pero yo siento que al final tú necesitas como
133 hablar con alguien ¿sí? O sea, para que se de esa interacción, o para que se dé, todos esos
134 componentes que también tiene, no solamente, todos esos componentes que pueden aparecer
135 en un proceso comunicativo. No solamente es hablar y ya ¿sí? Entonces yo siento que las
136 producciones, ehm perdón la producción oral y la comprensión oral pues creo que se pueden
137 potenciar de una forma un poco, mejor, grupal. Obviamente la comprensión oral, nuevamente
138 si yo les digo “ah bueno los *podcasts*” y eso también yo lo puedo hacer individual, pero pues
139 o sea si tú no estás escuchando a cada rato porque pues eso yo lo hago, no te voy a decir a veces
140 todos los días, no probablemente, no sé, a veces dos días, a veces tres días ¿sí? Cada tres días,
141 cada dos días, pero si tú tienes a alguien que te está hablando todo el día inglés o en francés
142 pues estás educando mucho mejor tu odio a eso sonidos. Entonces por eso siento que esa parte
143 oral, o sea, se puede potenciar bien chévere de forma grupal.

144 **I1:** Listo, bueno. Entonces en esa respuesta lo que vemos es que ehm ese uso de estrategias
145 puede depender de las habilidades y ehm pues lo que veo es que, ehm puede depender, pero
146 mencionó ehm los beneficios de cada estrategia, de cada clasificación, ¿qué pasa si pensamos

147 un poco en las limitaciones? ¿cuáles cree que son las limitaciones o de las individuales o de las
148 grupales?

149 **E1:** Pues digamos que la cuestión individual pues sería, un límite es ehm el hecho de que si, el
150 hecho de pronto no tener a alguien que te pueda digamos, voy a decir corregir o guiar ¿sí?
151 Vámonos con guiar ¿sí? porque de pronto, o sea, no sé, uno queda como con ese, uno se puede
152 quedar con un error que al final, no sé lo voy a decir así, se puede fosilizar en uno y uno nunca
153 se va a dar cuenta de ese error si uno solamente lo hace de forma individual ¿sí? Y pues bueno,
154 el día que tengas que salir, o el día que te tengas que encontrar con alguien, obviamente te van
155 a hacer caer en cuenta, pero te va a ser un poco difícil corregirlo ¿sí? Entonces digamos que
156 una de las limitaciones de lo individual es, sí. Es no tener esa parte, su contraparte, que es lo
157 grupal, que puede llegar a fosilizar un error o algo así. Entonces eso es como lo que yo siento.
158 Desde el punto de vista grupal, pues una limitación, bueno. Como una limitación, voy a decirlo
159 así, una limitación interna, una limitación externa. Una limitación interna, y vuelvo otra vez a
160 la cuestión de la dedicación, puede ser el nivel de lengua que uno tenga ¿sí? Qué tanto prácticas,
161 qué tanto le dedicas al inglés, ya sea estudiarlo, repasarlo, como uno lo llame porque pues de
162 cierta manera como no somos hablantes nativos de la lengua pues nos toca estudiarla. Entonces,
163 ehm pues sí, de cierta manera, pierdes ese hábito de estudiar pues vas a perder tu nivel y
164 entonces el limitante sería el día que te toque enfrentarte con una persona que sepa inglés o
165 tienes que iniciar una conversación pues probablemente se te va a hacer duro ¿sí? Entonces
166 bueno, eso pues desde una parte de limitación interna. Y una limitación externa sería como
167 desde el punto grupal es que a veces no hay gente ¿qué quiero decir? Pues nosotros somos
168 afortunados que evidentemente pues en la licenciatura se supone que todos estamos estudiando
169 lenguas y se supone que por tanto pues manejamos el inglés, manejamos el francés. Pero, sin
170 embargo, a veces si no están esos espacios que ahorita mencionábamos específicos por lo
171 general yo veo que los estudiantes de la licenciatura, y no estoy diciendo que eso sea malo, no,
172 para nada, nosotros pues, entre nosotros no hablamos ni en inglés ni en francés. Bueno, de
173 pronto algunos sí lo hacen, no sé los casos, pero digamos no lo hacemos. Y pues, de todas
174 maneras, Colombia es un país, que pues en realidad sí habrá mucha gente que hable inglés,
175 pero pues o sea la gente no lo hace ¿sí me hago entender? Ya sea por pena o ya sea que no le
176 ve la necesidad porque sabe que con el español va sobrevivir. Entonces ahí es cuando uno dice,
177 hay un límite externo porque no hay al final con quién practicar por fuera de lo académico. Sí,
178 entonces esos serían como los limitantes.

179 **I1:** Listo, gracias, gracias por esos ehm aportes.

180 **E1:** De nada.

181 **I1:** Bueno, lo que ehm voy a hacer ahora es que voy a ehm darle una definición de la conciencia
182 lingüística, entonces esta conciencia puede definirse como “el conocimiento explícito acerca
183 de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprenderla, al enseñarla y al usarla”.
184 Entonces, teniendo en cuenta esta definición ehm ¿considera que es importante en su proceso
185 de formación como docente de lenguas ehm el desarrollo de conciencia lingüística?

186 **E1:** Sí, claro, pero parándome desde la perspectiva como profesor. Sí.

187 **I1:** Listo ¿Por qué? ¿por qué cree que es importante?

188 **E1:** Pues, o sea, porque te da, pues parándome desde la posición de profesor, pues yo voy a
189 hacer el que voy a enseñarla ¿sí? y pues como voy a hacer el que va a enseñarla me voy a poder
190 enfrentar a grupos que no van a saber nada de inglés o van a saber mucho del inglés y
191 dependientemente, o sea sí, dependiendo de, a ver quiero decir. Ehm si, pues si, digamos, si mi
192 grupo no, apenas está empezando en su nivel de inglés van a querer aprender de todo y van a
193 decir y le dicen a uno “profe, por qué esto y por qué lo otro, y por qué la regla y por qué no sé
194 qué” y ta, ta, ta. Pues que uno sea capaz, pues uno no se las sabe todas, contestarles esas
195 preguntas. Y además del hecho también de contestar esas preguntas es que si, o sea, si ellos ya
196 la tienen clara, o sea, si tienen claro el porqué, digo yo, pues creo que ese error, o bueno, no el

197 error, bueno el error que ellos puedan cometer al tener esa duda va a desaparecer o a disminuir
 198 ¿sí? Y pues en el caso de los de nivel alto, nuevamente como digo pues uno no se las sabe
 199 todas, habrá algo de ellos pues que sí ya manejará muy bien la lengua y todo, pero el hecho de
 200 que, no sé "profe mire esta expresión", "profe, mire esto que escuché", "profe, ta, ta, ta." Que
 201 si uno de cierta manera ya lo tiene interiorizado y ya lo puede decir de esa forma expresarlo y
 202 saber el porqué ¿sí? Como cuando a uno le dicen los profes, pues o sea chévere cuando un
 203 profesor le dice a uno como "ah, no es que o sea esto se relaciona un poquito la cultura porque
 204 la cultura no sé qué ta, ta, ta" y porque digamos "esta palabra digamos que se dice así" o
 205 cualquier cosa "por eso este *idiom* significa esto ta, ta, ta" cosas así. Entonces, el hecho de que
 206 uno ya lo tenga interiorizado pues se lo puede, se lo puede como explicar a las otras personas
 207 y, nuevamente el hecho de que uno ya sepa ese porqué ehm pienso yo que hace que disminuya
 208 la probabilidad de que esa falta, o ese error se cometa en un futuro o queda claro digamos el
 209 contexto donde yo pueda utilizar una palabra o una frase.

210 **II:** Listo entonces, bueno para resumir más o menos un poco su respuesta, lo que, ehm este
 211 desarrollo de la conciencia lingüística permite a los profesores de lengua ehm tener claridad un
 212 poco sobre los aspectos de, como gramaticales o estructurales de la lengua, pero ehm algo que
 213 quiero resaltar de lo que mencionó es que al final ehm habló sobre la cultura y lo que representa
 214 también ehm la conciencia cultural en este proceso de aprendizaje de lenguas. Entonces, ehm
 215 lo que quisiéramos es ehm como profundizar un poco en por qué es importante en nuestro
 216 proceso de formación como profesores de inglés el desarrollo de conciencia cultural.

217 **E1:** Okay, ajá, bueno pues yo creo que pues yo creo que lengua y cultura no se pueden separar.
 218 Entonces, de todo, o sea, la lengua de una sociedad es por, es debido a los cambios que ha
 219 sufrido, pues no sufrido, que ha tenido dicha comunidad. Y que pues los cambios históricos,
 220 digo yo, ehm que pasan pues de generación en generación de cierta manera. También, por
 221 ejemplo, en cultura podemos hablar también de, bueno esos cambios que pueden pasar de forma
 222 histórica y que pueden ser un reflejo de esa comunidad en general como también podemos
 223 hablar de que dentro la cultura ¿sí? También, perdón también dentro de una comunidad ¿sí?
 224 que maneja una misma cultura hay subcomunidades y pareciera que esas subcomunidades
 225 también forman ¿cierto? Una especie de, voy a llamarlo así, una especie de mini culturas y
 226 también en cada uno de ellos probablemente ¿sí? La lengua, o sea hay una lengua que es la
 227 común digamos el inglés o el español, pero de que cada individuo, cada comunidad en su habla
 228 la empieza a modificar un poco, entonces yo creo que como ser de todo eso hay como uno diría
 229 en la clase, diría como "no, la parte formal y la parte informal de la, de la lengua que, ¿sí? pues
 230 ¿de dónde viene?" Pues de esa unión, de esa unión que tiene con la cultura, que son las que,
 231 que lo imprimen los hablantes ¿sí me hago entender? Entonces, claro, yo considero que tener
 232 una conciencia de la cultura pues es importante y también como por también no solamente por
 233 lengua sino también por cultura general. Digamos, ehm el hecho de bueno yo soy hablante del
 234 inglés y soy hablante del francés, por ejemplo y si uno va a, por ejemplo, bueno eso es lo que
 235 uno escucha porque no he tenido la oportunidad. Y uno dice mira yo estudio inglés y francés,
 236 pero si yo me voy a la historia de, de, de Francia, por ejemplo, pues o sea Francia es uno de los
 237 países y los mismos hablantes dicen que ellos para pronunciar el inglés no es que ellos no lo
 238 sepan hablar, sino que es que a ellos les queda muy difícil ¿cierto? Como tratar de salirse de
 239 ese acento que ellos tienen francés pasar a un acento inglés, pero entonces uno dice "bueno
 240 entonces por qué será eso". Listo, puede ser pensamiento, puede ser idea, puede ser todo, pero
 241 uno también ha escuchado de qué, pero es que los franceses han tenido siempre como una
 242 pullita con los ingleses ¿sí? Entonces, uno dice "será que eso afecta también al momento de
 243 una persona, de una persona que le afecta a la persona, digámoslo así, de una forma muy o sea
 244 que uno ni siquiera se da cuenta para aprender otra lengua" ¿sí? Entonces, mira que ahí abarca
 245 una cosa cultural grandísima o yo lo veo así ¿sí? Que permea, que permea digamos ya sea el
 246 aprendizaje de la lengua, la lengua misma o a la concepción de la lengua.

247 **I1:** Listo, entonces todos estos detalles que menciona ehm indiscutiblemente entran en, con
 248 uno cuando uno entra a la clase y uno mismo es el que también como que potencia el proceso
 249 de formación del estudiante de pronto o conciencia.

250 **E1:** Exactamente, sí eso, sí. Yo creo en lo que tú dices.

251 **I1:** Okay, gracias. Bueno entonces ahora pasamos a otra sección, ehm la tercera de la entrevista
 252 que es de profundización.

253 **E1:** Okay, cuéntame. Espero que en esta den refrigerio (risas). No mentiras. (risas).

254 **I1:** Tal vez. Entonces, lo que haremos acá es ehm, conversar un poco sobre tres comunidades
 255 de práctica y ehm profundizando un poco los temas anteriores.

256 **I1:** Entonces ehm la primera son los clubes de conversación. Ehm, en una respuesta anterior
 257 mencionó estos clubes de la universidad como una de esas comunidades en la que se puede
 258 pues hacer algo con la lengua. Entonces, ehm, además de ehm no sé algunas de las razones que
 259 ya mencionó, ¿por qué participa en estos grupos? Desde su posición.

260 **E1:** Pues, digamos en que en este caso. Bueno, y como lo que te decía, como que, bueno, esto
 261 es hablando desde el ámbito de la universidad cierto, ¿sí? O sea, me meto en la universidad,
 262 como te decía anteriormente. A ver, digamos que nosotros, me fijo mucho en la cuestión de
 263 lenguas y no es que esté juzgando ni nada, para nada y no me parece malo tampoco, tengo que
 264 resaltar eso. Pero digamos que nosotros como estudiantes de lenguas, entre nosotros ni siquiera
 265 hablamos ni inglés ni francés. Que uno diría como “bueno y ¿por qué no?” Ni siquiera con los
 266 profesores o los directivos, los directivos quiero decir la directora de carrera y todo pues por
 267 fuera del aula ¿sí? que debería ser algo como pues digamos que potenciaría eso un poco más
 268 nuestro aprendizaje también debido al contexto de nuestro país. Que nuestro país o sea ehm
 269 pide muchas lenguas, claro está; pero la que domina es el español. Entonces, ¿qué pasa? cuando
 270 ya hay ese tipo de comunidades o ese tipo de ambientes yo creo que, a uno, no sé, será que la
 271 cabeza le hace un chip, ¿sí? y uno dice “mira y es que, si estoy allá, y ese allá es fuera del salón
 272 de clase, ese allá es donde yo tengo que practicar sea inglés” bueno, en este caso estamos
 273 hablando de inglés. Tengo que practicar mi inglés por fuera del salón de clase, por fuera de lo
 274 académico. Entonces, digamos que eso es un motivo para yo decir “tengo otro espacio para
 275 practicar”, además de eso pues digamos en el club sea conversación o de talleres o lo que sea
 276 pues para que, no son temas, no son temas digámoslo así; voy a decirlo entre comillas
 277 “pesados” ¿sí? o académicos. Entonces tú vas al club, y tú puedes hablar de lo que sea. Yo me
 278 acuerdo que una vez estaba escuchando un club que hablaban de Pokemon, por ejemplo ¿sí?
 279 Uno podría decir “no pues es que ¿cómo así? Pokemon es un anime tan, o sea, tan simple el
 280 tema”. No, pero créeme que la gente te llega, y yo me acuerdo que ese día llegó gente, o sea
 281 pues tampoco así el re montón de gente. Ese día yo no participé en el club, sino que estaba pues
 282 ahí en el CEAL escuchándolo. Y entonces ¿qué pasa? Como que ese tipo de temas: hablar de
 283 los perritos, o el club de tejido o el club de fotografía pues también como que el gusto lo jala a
 284 uno y dice “venga yo voy a allá”. Entonces pues estoy allá pues porque estoy participando con
 285 una comunidad donde tenemos los mismos gustos y a la vez también es como, como bueno y
 286 “estoy practicando mi lengua extranjera”. Entonces yo diría que esas dos cositas.

287 **I1:** Listo, esas son las razones. Ehm, pues en esas razones lo que escucho son más beneficios.
 288 Quisiéramos saber un poco de las limitaciones que existen en estos grupos como comunidades
 289 de práctica. Ehm, en cuanto a profesores en formación, si considera que hay alguna.

290 **E1:** Ehm, pues, pues la verdad. Yo creo que de pronto las hay. O sea, de pronto las limitaciones
 291 pueden ser no sé, que de pronto los espacios, los horarios, que de pronto todo el mundo no
 292 puede acceder al curso, al curso no, perdón, al club porque pues digamos que en el caso
 293 *Language Coeur*, ellos dejan unos horarios y pues no todo el mundo tiene esa posibilidad ¿sí?
 294 También a veces los espacios que un día toca, bueno, por lo general, últimamente han sido en
 295 el CEAL y todo, pero yo me acuerdo que antes eran, no que uno en el cuarto que otro en el
 296 CEAL que uno en la biblioteca que la, la, la. Entonces, de pronto también como esa, en ese

297 momento esa inconstancia de no tener como un lugar como que podría ser un limitante porque
 298 la gente podría llegar a confundir y decir “bueno y ¿era en este lugar o era en este lugar o dónde
 299 es que era?” ¿sí? Entonces yo diría que podría ser como pues, esas que en este momento se me
 300 vienen a la cabeza.

301 **I1:** Okay y en cuanto a, ehm, en esta comunidad ¿cómo utiliza estrategias individuales o
 302 sociales y por qué razón unas o las otras?

303 **E1:** Yo creería que, en este caso, pues no sé, de pronto yo me iría más porque hay algo más
 304 social que individual ¿Por qué? Porque pues como que estamos ahí, estoy ahí con otro tipo de
 305 personas en donde lo que quiero es ehm dialogar con ellos, escuchar su opinión y si se da el
 306 caso por el tema, debatirlo. Entonces yo diría que esas, esa, lo que más, en mi caso, pues como
 307 yo lo veo desde mi perspectiva, prima más lo grupal que lo individual. Y pues digamos que la
 308 estrategia podría ser, sí, estar muy pendiente de lo que están hablando y pues hablar todo lo
 309 que más se pueda.

310 **I1:** Listo. Y en cuanto a la conciencia lingüística y cultural, ¿qué pasa en estos espacios, es
 311 posible desarrollarla y si se puede cómo ocurre este proceso?

312 **E1:** Ehm ¿de la conciencia cultural, sí, me hablas de la conciencia cultural?

313 **I1:** Lingüística y cultural.

314 **E1:** Okay, la lingüística, pues yo creo que, si estamos en un, bueno pues por lo general en ese
 315 tipo de clubes pues no se trata como de “Ay, mira, te ehm no estás utilizando la s en tercera
 316 persona ¿sí me hago entender? O sea, no es tanto de ir a no es tanto de, o sea, allá es de hablar,
 317 no es tanto de como de mirar específicamente el uso de la lengua, pero ¿qué pasa? O sea, ¿cómo
 318 uno la podría de pronto ver reflejado? Es, por ejemplo, si ya la persona se enreda mucho en la
 319 idea ¿sí? Que a veces también nos pasa, o me ha pasado. Ehm, quiero decir algo y como a veces
 320 de pronto puede ser un poco complejo como en otra lengua, entonces me enredo. Entonces,
 321 pues, ahí vienen los otros y bueno ¿qué es lo que quieres decir? O de pronto, lo que quieres
 322 hablar es esto o tal cosa ¿sí? Entonces, ah bueno, uno como que dice “bueno, cómo puedo
 323 estructurar esto de una forma más básica para poder comunicarme”.

324 Desde el punto cultural, pues yo creo que ya también, ahí está muy metido de forma transversal
 325 el tema que se está dando porque por ejemplo si digamos que el tema de la conversación es la
 326 inmigración. Mira, ¿qué se puede? o sea, de la inmigración se puede hablar mucho y no
 327 solamente de aquellos, no solamente hablar el caso que se escucha, digamos, como estamos
 328 hablando aquí del inglés ¿no? Como el caso de, no, los de Centroamérica yendo pa’ Estados
 329 Unidos y que Trump no los quiere dejar entrar ¿sí? Entonces, no, se puede hablar también de
 330 la migración ehm venezolana o los colombianos en España, o los colombianos en Europa ¿sí?
 331 Entonces digamos que ahí también, o sea, se hable mucho de problema de, perdón, no es un
 332 problema, pero se habla de temas socioculturales. De pronto habrá otros que tendrán una
 333 experiencia por compartir de “mira, yo estuve en tal, por allá y veía y no sé qué y me pareció
 334 esto, esto y esto”. Y pues eso también enriquece la charla. Entonces digamos que se puede dar,
 335 siento que el tema es el que puede dar que se de esa parte sociocultural.

336 **I1:** Listo. Sí, como lo mencionó ahora, como que, como allá está la libertad de temas y no hay
 337 como esa, el tema puede ser de hecho la cultura de, no sé, de países de habla inglesa o algo así.

338 **E1:** Exactamente.

339 **I1:** Okay. Listo, pasamos a otra comunidad. Entonces, voy a tomar una idea anterior. Mencionó
 340 algo sobre la conjugación de la tercera persona, la s como que en estos clubs no se tiene en
 341 cuenta tanto eso. Entonces, esa comunidad de la que vamos a conversar ahora es el salón de la
 342 clase de inglés.

343 **E1:**

Okay

344 **I1:** Retomando un poco la definición que nos dio al comienzo, ehm, en las comunidades que
 345 reconoció no hubo como una mención específica a ese curso de inglés que nosotros tomamos

346 en la licenciatura. Entonces quisiéramos saber por qué no lo mencionó como una comunidad
347 de práctica.

348 **E1:** Okay, yo creo que puede ser porque ehm primero, porque es un espacio en un ambiente
349 académico, yo diría ¿qué quiero decir con esto? Es como un espacio, o sea, es el espacio donde,
350 ehm pues mi objetivo es aprender ¿sí? Entonces pues no lo veo como comunidad, no lo veo
351 como una comunidad porque yo siento que, ehm no sé, creo que, en una comunidad, a pesar de
352 que tenemos un mismo objetivo que es aprender inglés, ahorita que me haces caer en cuenta
353 porque ese es nuestro objetivo ahí en la clase pues yo creo que no sé cómo que también le veo
354 como esa parte ehm, como más digámoslo así natural, por decirlo así. No quiero decir que en
355 el salón de clase no haya las conversaciones no sean naturales, ehm, no es que los profesores
356 sean malos, no, nada de eso, sino que es que no sé cómo que el hecho de que sea como algo
357 académico como que ya me rompe a mí una cuestión, yo creo que ya es pensamiento mío, una
358 cuestión de naturalidad. Como si yo por ejemplo voy a un club, sea dentro o fuera de la
359 universidad, y yo sé que no es un espacio académico entonces como yo sé que no es un espacio
360 académico lo siento más natural porque de pronto no sé, también está la vaina de me están
361 calificando o el profesor está ahí ¿cierto? Aunque nuevamente digo, no es que los profesores
362 de la licenciatura, no son, son muy buenos todos y tampoco están ahí pues como para mirarlo
363 a uno y estarlo calificando a cada rato. No, y pues si le tienen que corregir pues hay que aceptar
364 la corrección porque también uno está aprendiendo. Pero yo creo que ese carácter académico
365 y que invoca en mí todo lo que te estoy diciendo como la calificación, está ehm, que está ahí
366 el profesor ¿sí me hago entender? Que yo sé que el salón de clase, sí yo voy a estudiar, pero el
367 término estudiar para mí es, o sea como, involucra, sí, o sea, relaciona mucho la cuestión de lo
368 académico, de lo, así suene y lo repito otra vez así sea la nota, de pasar el curso, de aprobarlo,
369 de lo que sea, bla, bla, bla. Eso no, de pronto no me hace pensar que sea una comunidad, pero
370 ahorita que tú me dices eso, yo digo pues sí. Tan pendejo yo. O sea, pues tenemos el mismo
371 objetivo, o sea, ¿cuál es el objetivo? Pues estamos compartiendo un objetivo: ir a aprender,
372 pero digamos que ese carácter no, por eso no lo había mencionado como una comunidad.

373 **I1:** Eso es lo que no lo deja a uno como reconocerla, tal vez. Entonces, ehm, de que es algo
374 académico, tal vez la calificación, tal vez los ambientes pueden ser como limitaciones de estos
375 espacios.

376 **E1:** Exactamente, hasta de pronto el mismo libro, porque pues uno va allá y bueno dependiendo
377 de cómo el profesor haga su clase, pues ya uno desde, o sea, es que, en sí, desde que, o en mi
378 caso pues en sí que a mí me dicen “bueno, es que tienes clase”. Pues yo relaciono eso profesor,
379 libro, actividades ¿sí? Y compañeros, todo lo demás ¿sí? pero a la vez siento que es como
380 bueno, pero es que yo voy a un salón de clase a aprender cosas y lo que sea. O sea, creo que ya
381 está muy estructurado y no lo veo como comunidad por eso.

382 **I1:** Ehm, okay.

383 **E1:** ¿Sí me hago entender? En cambio, yo voy al club, y yo digo, bueno, no sé qué va a pasar.
384 ¿sí? Yo solo sé que voy ir a hablar y sé que probablemente no va a estar ni mi profesor, ni me
385 va a tocar sacar el libro de texto, ni ¿sí? y de pronto van a hablar de algo que a mí me gusta,
386 obviamente importante saber de todo ¿sí? Pero por ejemplo que a uno en una clase le hablen,
387 no sé, de política internacional bien pesada, no sé, los grupos, la OCDE, la OTAN todo eso que
388 me parece que, bueno es importante conocerlo porque Colombia está presente ahí, pero digo
389 yo, pero si a mí me dicen algo como, puede sonar infantil, pero yo digo, no, algo como
390 Pokemon, como Digimon, como caballeros del Zodiaco, créeme que yo digo “no, yo me voy
391 por este lado” ¿sí? Por lo de los animes, por lo de las vainas que me gustan a mí, el baile, algo.
392 Entonces, creo que es por eso.

393 **I1:** Okay, entonces, sí en esta comunidad, entonces qué beneficios habría. Ahora que dijo como
394 “ah, listo. Sí, caí en cuenta que sí es una comunidad porque vamos a lo mismo que es aprender

395 el inglés.” Entonces, ya hay ciertas limitaciones que ya discutimos un poco sobre eso, qué pasa
396 con los beneficios.

397 **E1:** Pues digamos que en cuestión de, yo digo que el beneficio más grande, pues es la clase,
398 entonces es el espacio, nuevamente y teniendo en cuenta el contexto de Colombia de la gente
399 y todo, es el espacio donde uno tiene que ir a hablar una lengua extranjera, va a hablar su lengua
400 extranjera, la lengua que está aprendiendo. Entonces, yo creo que ese es el beneficio más
401 grande. Adicionalmente pues volvamos y retomamos, tienes a alguien ahí que te esté guiando
402 ¿sí? que también, que uno de sus papeles es calificar. Sí, pero también está el papel del que
403 guía, del que por ejemplo si uno tiene una pregunta, él o ella te tratará de dar la mejor respuesta
404 ¿si me hago entender? Entonces, ehm eso sería para mí como de los beneficios que encuentro.
405 A veces también hasta, ehm de pronto ehm con ciertas como, pues ciertas actividades, de pronto
406 también que presenta el profesor también pueden ser de beneficio.

407 **I1:** Okay, tal vez para nosotros como profesores de esa lengua porque nosotros vamos al aula,
408 vamos a aprender esa lengua, pero vamos a ser profesores. Entonces, puede que haya también
409 beneficios para...

410 **E1:** Ah sí, claro. Tienes toda la razón. ¡En ese caso, por ejemplo, no sé, a veces uno dice “uy!”
411 el día, mira a mí me gustaría de pronto, por ejemplo, este profesor hace esto, “uy de pronto yo
412 creo que lo voy a guardar para cuando yo sea profesor lo voy a hacer”. Entonces digamos,
413 también desde el punto de vista pedagógico, sí.

414 **I1:** Ajá. Listo, lo pedagógico es un beneficio grande en un programa como el nuestro ¿no? En
415 el salón como comunidad.

416 **E1:** Sí, claro. Claro que sí.

417 **I1:** Listo, y ahora en cuanto a las estrategias, nuevamente lo individual, lo social ¿qué pasa en
418 el aula, en el curso de inglés? ¿cuáles se utilizan?

419 **E1:** Pues digamos que, a ver, ehm, pues, ahí en el aula de inglés, digamos que en el aula de
420 inglés pues son cinco días, pues nos tratan de potenciar todas las habilidades con todas las
421 actividades que el profesor presenta o con la guía que se presenta o con el libro que se tiene.
422 Entonces yo creo que, claro, entre esos beneficios que uno practica digamos si uno dice “¡uy!,
423 pues, ¿cuánto practicas a la semana por fuera de clase el inglés o el francés?”. Y uno dice, no
424 pues de pronto póngale por ahí cuarenta por ciento. Yo digo que en la clase uno diría no pues
425 el cien por ciento, sí, porque entonces, nuevamente actividades, guía, texto pues hacen de que
426 tú estés ahí ¿sí? Ahí trabajando en esa lengua que pues que, que digamos en nuestro caso por
427 ser la licenciatura pues, debemos aprender ¿sí? Entonces se potencian, nuevamente, las
428 habilidades individuales como las habilidades grupales porque también en la clase que te ponen
429 a por ejemplo “escriba un texto, o lea esto, o la, la, la”, bueno, digamos lo individual. Pero, ah
430 bueno, que hay que hacer una presentación en grupo o que hay que hacer un proyecto *listening*
431 *Project, reading Project, writing Project*, bueno todos los *Project* entonces (risas) pues o sea,
432 el hecho de que uno lo tenga que como que hacer en compañía y planearlo en clase, y bueno
433 “¿qué vamos hacer?”, todo eso nos beneficia a nosotros no solamente en cuestión de lengua
434 ahorita que tú tomas lo pedagógico pues también en tomar decisiones en ese aspecto “¿qué
435 actividades llevo a la clase? que no sean ni tan largas ni tan tediosas pero tampoco que sean
436 cortas, pero que sí llamen la atención”. Entonces, digamos que todo eso potencia de una forma
437 buena ¿sí? ehm lo grupal, lo individual y pues ehm en cuestión de la estrategia pues es buscar
438 qué es lo mejor ¿sí? qué es lo mejor para uno.

439 **I1:** Okay, dependiendo de, no sé, de la actividad, dependiendo del estudiante, no sé. Todo como
440 que.

441 **E1:** Sí, exacto. Todo empieza a jugar un rol. Exactamente.

442 **I1:** Listo, bueno y es la última pregunta de esta comunidad. Nuevamente, la conciencia
443 lingüística y cultural. Entonces, ¿cómo se trabaja el desarrollo de estas conciencias en el aula
444 de inglés?

445 **E1:** Pues yo creo, pues en el aula la conciencia lingüística pues con la temática ¿sí? O sea, con
 446 la temática propia de lo que hay que enseñar, pues si nos vamos a remitir a la gramática
 447 diríamos pues que sí. Ahí es como donde uno lo ve más explícito el porqué. El porqué es *she*
 448 *does* y por qué *they do*. Entonces yo siento que sí, digamos en ese aspecto se ve explícitamente
 449 eso. La conciencia cultural pues también se ve como, y digo que siempre es transversal. Es
 450 transversal porque en el momento de hablar, nuevamente, lo decía anteriormente. Por ejemplo,
 451 al momento de hablar de una política; al momento de hablar de la medicina, al momento de
 452 hablar de la naturaleza, al momento de hablar de las tradiciones, el momento de ¿sí? todo eso
 453 que va ahí. Por ejemplo, ehm de la ropa ¿sí? pero pues eso también tiene cosas culturales. Todo
 454 eso ahí, entonces ahí se ve la conciencia cultural.

455 **I1:** Okay, listo. Gracias. Entonces ahora pasamos a la última comunidad de esta sección, y son
 456 las comunidades con amigos y compañeros. Esta sí, algo de eso mencionó al comienzo, como
 457 estos amigos extranjeros o amigos en general en la licenciatura. Entonces, ehm, lo que
 458 quisiéramos saber acá es ehm ¿por qué participar en estos grupos o por qué incentivar el, estas
 459 comunidades con amigos y compañeros para el aprendizaje de la lengua?

460 **E1:** Ehm bueno, pues digamos que la respuesta yo creería es pues digamos por compartir con
 461 los amigos, digámoslo así. Sería como pues mi razón fuerte. Y pues el hecho de que ellos, haya
 462 la oportunidad de utilizar una lengua extranjera, ¿sí? pues con ellos me parece muy chévere
 463 porque también es como, bueno estás en él, digámoslo así, mundo real hablando la lengua
 464 ¿sí? O sea, cuando quiero decir mundo real es, me estoy apartando de lo académico porque
 465 obviamente la clase, estoy en el mundo real, en el club de conversación estoy en el mundo real
 466 ¿sí? pero digamos que estar ese amigo pues no estoy en la universidad ¿sí? y pues digamos el
 467 hecho de la universidad pues como, ¿qué refleja la universidad? pues lo académico, lo que es
 468 la lectura ¿sí? lo que es el estudio. Entonces el hecho de que yo practique digamos el inglés en
 469 la casa de un amigo, o acá en mi casa, o bueno nos fuimos pa' un centro comercial. Mira, estoy
 470 por fuera de ese ámbito, en mi caso. Entonces digamos que yo diría “no, pues chévere” y estoy
 471 expandiendo cada vez más el uso de esa lengua extranjera ehm a otros, a otros espacios que,
 472 pues pareciera que, por nuestro contexto, Colombia, pues ehm, en ese imaginario no se pudiera,
 473 pero en realidad, si estoy con mis amigos y estamos hablando inglés y estamos por fuera de lo
 474 académico, pues mira, sí. Ehm sí, sí se puede, sí existe. Pero pues de eso también hay como lo
 475 que ahora decíamos como una especie de decisiones, una especie de decisiones ehm y
 476 concesiones porque si la persona sabe y no quiere hablar, bueno. Por ejemplo, yo tengo mi
 477 hermana, que mi hermana vivió un tiempo en Inglaterra y mi hermana sabe inglés, pero esa
 478 hiju madre no habla conmigo inglés (risas). No habla conmigo en inglés. Entonces como, okay
 479 ¿sí? y yo le trato de hablar y ella dice “ay no, tal cosa.” ¿sí? Entonces por eso digo, bueno, si
 480 la persona me dice que sí uff estoy expandiendo esos, estoy teniendo más espacios para
 481 practicar esa lengua.

482 **I1:** Okay, listo y si, si hablamos un poco de su caso como estudiante de la licenciatura, ehm
 483 ¿participa en grupos con amigos también de la licenciatura y por qué lo hace? Como, sí, en
 484 comunidades con amigos.

485 **E1:** ¿Pero de los de la universidad o los de la universidad?

486 **I1:** Sí. Con gente de la licenciatura.

487 **E1:** Bueno, pero este “con amigos” es diferente al de los clubes, sí, ¿cierto? porque eso es lo
 488 que entiendo.

489 **I1:** Sí. Ehm, podría tal vez hacerse esa distinción.

490 **E1:** ¿Sí? Bueno. Pues entonces si hago esa distinción, digamos que en ese caso no ha pasado
 491 ¿sí? No ha pasado en cuestión de la licenciatura porque como te digo o sea no sé, no sé, no sé.
 492 A pesar de que todos tenemos ehm amigos que pues, o sea todos estamos allá y estamos en el
 493 mismo semestre y de pronto nos conocemos desde principio de semestre y bueno cada uno
 494 tiene su grupito, comparte con otros, pero digamos que los grupos donde yo he compartido ¿sí?

495 o donde yo he estado, pues nunca, ni yo ni ellos, porque también eso es cuestión de voluntad
496 también. O sea, es voluntad de todos. No lo practicamos, entonces pues eso sería.

497 **I1:** Ehm, okay. Ehm, pero entonces, o sea, podría poner el ejemplo de cuando tenemos que
498 repasar o estudiar temas, ciertos temas para la misma clase de inglés.

499 **E1:** Bueno, en ese caso sí, pero digamos que pues sí, sí no, sí ahí sí. Ahí sí, pero digamos que
500 ¿cuál es el punto?, sí se está estudiando la lengua, tienes toda la razón, pero no estamos cien
501 por ciento en la lengua ¿sí? Entonces, por ejemplo, bueno, ehm si es vocabulario bueno y ¿qué
502 significa esto? ¿sí?, ¿sí me hago entender? O sea, no le veo lo, como lo que, por ejemplo, uno
503 le dice una palabra o la tradujo, en español es esto, o la persona ehm dice un sinónimo o dice
504 una definición como tal, pero no estoy viendo como tal ahí un proceso comunicativo natural.
505 O sea, una conversación, porque ya después de ahí lo que pasas es que hablamos en español
506 ¿sí? O sea.

507 **I1:** O sea, como una limitación de estos grupos es que uno. Aunque sea, listo, tenemos el
508 objetivo común de estudiar de inglés.

509 **E1:** Exacto, para hacer el examen ¿sí? Para pasar el examen, porque al final pues todos tenemos
510 el examen, pero que nos vaya bien. Pero digo yo entonces... Bueno “dame la definición de esto
511 ta, ta, ta” ah bueno, listo, sí. Entonces ahí me lo dice, entonces la persona. Entonces bueno, otra
512 palabra ¿sí ves? Entonces “otra palabra a ver otra palabra que no te he preguntado” hasta que
513 llego a la palabra que le quiero preguntar y ahí si le cambio al inglés y después “ahora te toca
514 a ti.” Y la otra persona pues me dice y yo se lo digo en inglés. “Bueno, otra palabra.” ¿Sí ves?
515 Pero entonces hay más, o sea siento que está más el español que el inglés. El inglés en dónde
516 está, en esas partecitas donde nos estamos preguntando pues para examinarnos la cuestión de
517 ehm pues de lo académico ¿sí? De lo que tenemos que saber del conocimiento para poder
518 presentar nuestro examen y pues pasarlo, que nos vaya bien ¿sí? pero no es como “*next*
519 *question*” y bueno te la da la pregunta... ah bueno okay: “*so, okay ehm I think I’m tired today,*
520 *so I stop studying right now and okay so, let’s talk the other topic*” Y pues, no lo hacemos, pero
521 eso ¿cómo lo diríamos?, lo empezamos a decir en español, ¿sí me hago entender? ¿sí soy claro
522 en eso en lo que quiero decir?

523 **I1:** Lo entiendo. Entonces, como para resumir. Tal vez una limitación es que no se hace tanto
524 uso de la lengua. Un beneficio puede ser como la confianza que existe con esos esos amigos.
525 ¿Tal vez hay otros beneficios que encuentre?

526 **E1:** Ehm, pues yo siempre diría que el beneficio grande, y lo diría en todo, es poder encontrar
527 ese espacio diferente al aula de clases para practicar ¿sí? o para estudiar.

528 **I1:** Okay. Listo. Ehm, y nuevamente la pregunta sobre estrategias en este caso con los amigos,
529 con los compañeros ¿qué estrategias se utilizan y por qué?

530 **E1:** Pues digamos que la estrategias de preguntar de reflexionar de ¿sí?, de corregir, ¿sí? eso
531 de volver y retomar el libro, de volver y mirar el libro. Todo eso pues le sirve a uno, digamos
532 en el momento en que uno está estudiando, eso sirve. De volver e ir a los apuntes, todo eso
533 todo eso sirve.

534 **I1:** Okay, entonces esto de reflexión se relaciona un poco como con ese desarrollo de
535 conciencia lingüística ¿tal vez? lingüística, cultural.

536 **E1:** Sí, sí sí. Yo creo que sí. No creo, estoy seguro.

537 **I1:** Listo. Listo ehm entonces, en estos espacios ¿qué pasa con la conciencia cultural? Digamos
538 que la lingüística la reflexión y con la conciencia cultural ¿puede fortalecerse tal vez?

539 **E1:** No sé creo que tal vez la veo un poquito. Bueno, digamos que la cuestión si uno está
540 estudiando, otra vez, entre los amigos y estamos estudiando pa’ el parcial, pues el hecho de por
541 ejemplo saber ese vocabulario específico, ¿sí? del tema, ehm, porque pues lo que a nosotros
542 nos han enseñado, pues las temáticas que uno lo ve, es lo general ¿sí? O sea, no estamos
543 estudiando ni inglés para negocios ni inglés para técnicos. No, un inglés muy general porque
544 como profesores podemos llegar a enseñar cualquier temática ¿sí? Entonces digamos que el

545 saber decir vocabulario específico ¿sí? Pues yo creo que ahí se refleja mucho lo, pues como lo
 546 cultural, como cuál sería ese argot, creo que es la palabra es el argot. Creo que es eso de como
 547 de ¿cómo hablarían estas personas que están metidas dentro de ese campo? Entonces digamos
 548 en ese caso sí, pero digamos que en el caso de que “ah, yo salgo con mi amigo o estoy hablando
 549 con mi hermana o lo que sea” pues creo que de pronto, si de pronto se puede ver algo difícil
 550 ver esa conciencia cultural porque probablemente lo que uno va a hablar es de qué, pues de que
 551 por ejemplo los intereses comunes, pero los intereses comunes es decir por ejemplo yo creo
 552 que mi hermana nunca le voy a no ser que tengamos que discutir una noticia pero si yo hablara
 553 con mi hermana pues no le voy a decir “ve y hermana a ti qué te parece entonces la” bueno sí
 554 se da en una conversación normal bueno “¿Qué te parece el número de las muertes de Estados
 555 Unidos en comparación con el número de muertos en China?” ¿sí? No creo que eso sea una
 556 conversación de nosotros, de mi hermana y yo. De una no. Nosotros de pronto hablaríamos de
 557 bueno y ¿cómo has estado? y ¿cómo te ha ido? y ¿qué cuentas de nuevo?, ¿qué has hecho? y
 558 ta, ta, ta” ¿sí? Entonces digamos que ahí por eso también dependerá de la conversación creo
 559 que ahí esa conciencia cultural, pues ehm, se podría presentar, pero diría yo que muy mínimo
 560 porque al final de qué estamos hablando, pues de nuestra familia, de lo que hemos hecho el día
 561 a día ¿sí? Entonces yo lo digo así. Igual con los amigos, uno sería, Bueno y “¿cómo te ha ido?
 562 y ¿cómo va la universidad o el trabajo?” O tal cosa, no sé qué” y pues si se da el, si se da el
 563 aspecto de “Bueno vamos a discutir acerca de esto y esto la problemática actual ta, ta, ta”

564 **II:** O sea, podría decirse que este proceso de la conciencia cultural ocurre... puede que sea
 565 algo ehm, como no tan consiente. No sé, tomo el ejemplo de lo del argot con los amigos puede
 566 que sí ehm lo cultural un poco sin que sea pues específico, pero ocurre, digamos.

567 **E1:** Sí, digamos que en el momento de la estudiada porque está presente porque es lo que nos
 568 reúne para estar ahí estudiando, para estar ahí en la conversación, ¿sí? pero si ya hablo del otro
 569 tipo, pues de pronto si está presente, pero yo diría que, o sea se vería menos ¿si me hago
 570 entender? Por lo que ahorita te estaba comentando, de los temas que yo hablaría con mi
 571 hermana o con mis amigos, pero que se puede dar se puede dar. Yo creo que sí.

572 **II:** Okay. Bueno, Fabio entonces muchas gracias. Ya completamos las secciones. Muchas
 573 gracias por la información que nos brindó. Ehm, estamos seguros de que va a aportar mucho a
 574 nuestro proyecto de investigación. Nuevamente, le recordamos que todo esto lo vamos a tratar
 575 pues con ese mismo fin investigativo y que si está interesado en el proyecto en conocer cómo
 576 va avanzando, pues nos contacta y con gusto ehm le comentamos ¿listo?

577 **E1:** Listo, listo. Yo de pronto los llamo pa’ decir “bueno y ¿el refrigerio?” (risas). Espero les
 578 haya podido colaborar, les haya podido colaborar. En serio que les deseo lo mejor, lo mejor,
 579 en su investigación.

580 **II:** Listo, Fabio, muchas gracias. Entonces ya voy a detener la grabación.

581 **E1:** Bueno.