

CREACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC A LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

THE CREATION OF A COMMUNITY OF PRACTICE TO QUALIFY TEACHERS
IN THE INTEGRATION OF ICTs INTO FOREIGN LANGUAGE LEARNING
AND TEACHING PROCESSES

CRÉATION D'UNE COMMUNAUTÉ DE PRATIQUE POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS
SUR L'INTÉGRATION DES TIC DANS LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET ENSEIGNEMENT
DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Juan Rodrigo Bedoya González

Doctor en Educación, Universidad de Antioquia.
Profesor de tiempo completo, Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
Mailing address: calle 44 # 86-32, Apto 310, Medellín, Colombia.
E-mail: rodrigo.bedoya@udea.edu.co

Miguel Orlando Betancourt Cardona

Doctor en Educación, Universidad de Antioquia. Traductor e intérprete oficial. Profesor de la Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia.
Mailing address: calle 61 #56-51, Apto 827, Medellín, Colombia.
E-mail: miguel.betancourt@udea.edu.co

Fabio León Villa Montoya

Magíster en ciencias del lenguaje. Profesor cátedra de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia.
Mailing address: calle 42 # 84-60, Copacabana, Antioquia, Colombia.
E-mail: fabiovillam@gmail.com

RESUMEN

Este artículo describe el desarrollo y los hallazgos finales de un proyecto de investigación que consistió en la creación de una comunidad de práctica (CP), conformada por un grupo de docentes de lenguas extranjeras, interesados en aprender y construir conocimiento sobre los aspectos didácticos e instrumentales para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta de apoyo a su práctica docente. Los miembros del grupo núcleo trabajaron durante dos semestres en la fundamentación teórica, la creación de los materiales audiovisuales y el diseño e implementación de las actividades dinamizadoras para incentivar y promover la participación de los demás miembros de la comunidad. Los hallazgos muestran un impacto positivo en el interés y la apropiación de las TIC en los miembros del núcleo y algunos de los miembros activos. Un desafío constante de la comunidad fue el de integrar a más miembros del grupo periférico en las actividades presenciales y virtuales.

Palabras clave: comunidad de práctica, didáctica de las lenguas extranjeras, TIC en la educación, lenguas extranjeras, TPACK (conocimiento tecnológico pedagógico del contenido)

ABSTRACT

This article presents the development and final results of a research project, involving the creation of a community of practice (COP) with a group of language teachers, interested in learning and building knowledge about pedagogical and instrumental aspects in integrating ICTs into their teaching practices. COP members worked collaboratively during 2 semesters designing the theoretical foundations, creating video tutorials and designing and implementing encour-

Este texto es producto de la investigación titulada "Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras", llevada a cabo en 2013, y financiada por la Universidad de Antioquia, Comité para el Desarrollo de la Investigación (CODI), acta 754 de 2013. El proyecto terminó oficialmente el 2 de agosto de 2017.

aging activities to motivate more colleagues to become members. Findings show how the core group and some COP active members increased their pedagogical and instrumental knowledge about the integration of ICT into L2 learning and teaching processes. Involving new members in the encouraging activities was a permanent challenge for the core group of the COP.

Keywords: community of practice, pedagogy, ICT integration, foreign languages, TPACK (Technological, Pedagogical Content Knowledge)

RÉSUMÉ

Cet article décrit le développement et les découvertes réalisés suite à la création d'un projet de recherche consistant à créer une communauté de pratique (CP) de professeurs de langues étrangères intéressés à intégrer les TIC dans leurs classes. Les participants actifs de la CP ont travaillé pendant deux semestres pour réaliser une recherche théorique, créer des documents audiovisuels et mettre en pratique des activités de dynamisation pour promouvoir la participation d'autres membres de la communauté. Les données collectées montrent un impact positif sur la maîtrise et la motivation envers les TIC chez les participants actifs. Le défi de la communauté était de promouvoir la participation des membres du groupe périphérique dans les différentes activités réalisées.

Mots clés : communauté de pratique , pédagogie , intégration des TIC , langues étrangères , TPACK (connaissance technologique et pédagogique du contenu)

Introducción

La integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramienta de apoyo al aprendizaje y la enseñanza de una lengua extranjera (L2), requiere de docentes que integren los conocimientos tecnológicos, didáctico y del saber específico. Sin embargo, recientes estudios muestran que los docentes, a menudo, carecen del conocimiento suficiente que les permita integrar efectivamente la tecnología a sus prácticas de enseñanza (Koehler, Mishra, Kereluik, Shin y Graham, 2014).

La utilización de las TIC en la enseñanza de L2 es actualmente un gran reto en la formación de futuros docentes, así como en el desarrollo profesional de quienes están en ejercicio, pues en la medida en que surgen paradigmas de interacción y de aprendizaje colaborativo, pierde vigencia la imagen del docente como transmisor de conocimiento (Elliot, 2009). En este sentido, la participación en comunidades de práctica (CP) se presenta como una alternativa de formación y de aprendizaje colaborativo que permite a sus miembros generar y compartir conocimiento sobre un tema específico.

Este artículo da cuenta de los procesos de conformación y dinamización de una CP de docentes de L2, interesados en compartir y construir conocimiento acerca de los aspectos didácticos y tecnológicos de la integración de las TIC a la enseñanza de L2.

Comunidades de práctica

El término “comunidad de práctica” fue propuesto por Étienne Wenger (1998), quien, al observar la manera en que las comunidades científicas construyen y difunden conocimiento, quiso llevar esta metodología de trabajo al campo corporativo para facilitar y dinamizar los procesos de construcción e intercambio de conocimiento. Para Bozu e Imbernon (2009), una CP no aplica solamente para comunidades científicas, “ya que su

planteamiento no es la ciencia sino la experiencia de la práctica y la gestión compartida del conocimiento” (p. 3). Estas características hacen que las CP sean una alternativa de desarrollo profesional que se viene implementando para incentivar la formación de grupos en ámbitos como la educación.

Wenger, McDermott y Snyder (2002) definen las CP como

[...] un grupo de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o un interés común acerca de un tema, y que profundizan su conocimiento y su pericia en esta área a través de una interacción continua (p. 7).

Rodríguez (2008) agrega que “las comunidades de práctica son organizaciones que mantienen una continuidad temporal, pero que sobre todo están definidas por compartir una práctica entre sus diferentes miembros” (p. 14).

En su trabajo sobre la implementación de una CP para la educación superior, Bozu e Imbernon (2009) plantean que una CP creada por y para docentes universitarios es

Un grupo de personas (docentes e investigadores) unidas por intereses comunes para compartir y construir de forma colaborativa conocimientos especializados, intercambiar información y experiencias sobre la propia práctica profesional, interactuar para seguir aprendiendo y relacionarse entre sí, de tal manera que se desarrolla un repertorio común de pensamiento y acción y se constituyen así espacios para la mejora de la formación docente y el desarrollo profesional (p. 5).

Con base en las definiciones anteriores y en la experiencia fruto de este proyecto, definimos una *comunidad de práctica* como un grupo de docentes que, motivados por el interés compartido de mejorar sus prácticas profesionales, interactúan virtual o personalmente para la búsqueda y la construcción de conocimiento.

Wenger (1998) establece tres dimensiones para el desarrollo de una CP: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. El *compromiso mutuo* alude al intercambio

de conocimiento que realiza cada miembro de la CP. La *empresa conjunta* hace referencia a los objetivos y las necesidades comunes. El *repertorio compartido* son las “rutinas, palabras, herramientas, maneras de hacer, símbolos o conceptos que la CP ha producido o adoptado en el curso de su existencia y que han formado parte de su práctica” (Sanz, 2005, p. 27).

Wenger *et al.* (2002), en el capítulo 3 de su libro *Cultivating Communities of Practice*, definen los siguientes siete principios sobre los que se fundamentan la implementación y la dinámica de una CP:

1. Diseñar para la evolución.
2. Abrir un diálogo entre las perspectivas internas y externas.
3. Fomentar diferentes niveles de participación.
4. Desarrollar espacios públicos y privados para la interacción de la comunidad.
5. Centrarse en el valor de las comunidades.
6. Combinar familiaridad y novedad.
7. Crear un ritmo para la comunidad.

Estos principios sirvieron como marco de referencia durante todo el proceso de creación, implementación y dinamización de la CP, lo que se refleja en la creación de los videotutoriales y de las actividades dinamizadoras que se explican más adelante.

Roles de los miembros de una comunidad de práctica

Existen tres niveles de participación que se constituyen en grupos al interior de las CP:

1. El *grupo núcleo*, conformado por aquellos miembros que participan activamente en discusiones, debates y foros. Este grupo asume los proyectos de la comunidad, identifica temas de discusión y hace avanzar la agenda de aprendizaje.
2. El *grupo activo*, que se compone de los miembros que participan regularmente en las actividades que lidera el grupo núcleo.

3. El *grupo periférico*, conformado por la mayoría de los miembros de la comunidad. Su participación es esporádica o nula. Estos miembros permanecen al margen y observan la interacción del grupo núcleo y del grupo activo.

En el siguiente apartado se da cuenta de los tipos de CP y se presenta, brevemente, un estado del arte sobre el uso de las CP en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de L2.

Tipos de comunidades de práctica

La literatura ofrece varias tipologías de CP. En este proyecto abordamos la propuesta de Riel y Polin (2004), quienes las clasifican en función de su intención o finalidad, es decir, el interés común y específico que congrega a los miembros de la CP. Tenemos entonces comunidades centradas en la realización de una tarea, en la mejora de una práctica y en la producción del conocimiento. Las *comunidades centradas en la realización de una tarea* tienen como objetivo final llevar a cabo un proyecto o producto. Las *comunidades centradas en la mejora de una práctica* son aquellas que se conforman para mejorar una práctica académica o laboral; estos grupos tienen un lenguaje común (saber específico), y logran el aprendizaje por medio de las interacciones y de la experimentación. Por último, están las *comunidades centradas en la producción del conocimiento*, que se caracterizan por tener una estrecha relación con el objeto de estudio; sus actividades y organización están dadas en función de la producción intelectual y evolucionan en la medida en que el conocimiento es producido y acumulado.

De acuerdo con la anterior clasificación, la CP aquí descrita se enmarca en el segundo tipo, pues sus acciones estuvieron encaminadas hacia la mejora de la práctica docente, por medio de la construcción de conocimiento tecnológico y didáctico que permitiera a sus miembros enseñar mejor su saber disciplinar.

El impacto de las CP en la formación de docentes en L2 ha sido escasamente estudiado. Sin

embargo, algunos estudios evidencian resultados prometedores. Tal es el caso del trabajo presentado por Gómez y Silas (2016), quienes crearon una CP virtual, cuyo objetivo es el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de las matemáticas en el contexto de las escuelas públicas en México. Mediante el uso de la plataforma Moodle, los docentes interactuaron durante un año, compartiendo sus experiencias y planes de clase mediante los foros. Los resultados del análisis cualitativo de las interacciones indican que los docentes participantes expresaron haber mejorado notoriamente sus conocimientos teóricos y didácticos sobre la enseñanza de las matemáticas.

White, Leon-Urrutia, Borthwick y White (2015) realizaron un estudio en el que desarrollaron cursos masivos en línea para conectar a docentes de L2 y fomentar la creación de CP entre ellos. Los resultados preliminares dejan ver que hubo una participación activa de los docentes en las discusiones del curso y en las redes sociales utilizadas para complementarlo. Esta activa participación, según los autores, sería un indicador inicial de un posible impacto de las CP en los docentes participantes.

Nishino (2012) indagó por el efecto que en un docente de inglés como segunda lengua tuvo la participación en varias CP. Los hallazgos demuestran que el sujeto del estudio amplió sus conocimientos pedagógicos y lingüísticos gracias a la interacción con dichas comunidades. En las conclusiones, la autora sugiere que la participación de docentes en múltiples CP puede tener un impacto positivo en aspectos como la formación de futuros docentes, la innovación curricular y la construcción de metodologías acordes con las necesidades particulares del contexto educativo.

Dos estudios de caso descritos por Hanewald (2012), en los que se implementaron CP en línea, demuestran cómo estas pueden tener éxito o fracasar debido a diferentes condiciones. La primera CP en línea, creada para estudiantes que se formaban como docentes, pretendía ayudarles a vencer barreras geográficas en la extensa Australia. La

segunda, para docentes en ejercicio, del mismo país, buscaba formarlos en las lenguas y las culturas asiáticas. La primera CP fracasó debido a la falta de interacción persona a persona y a la carencia de conocimiento tecnológico en los participantes. La segunda CP fue exitosa, ya que sus miembros tenían el conocimiento tecnológico y el acompañamiento permanente, además de la oportunidad de interactuar cara a cara.

En un trabajo efectuado por las investigadoras Acosta y Poveda (2014) se creó una CP de docentes de inglés como L2 para compartir experiencias y construir conocimiento a partir de sus prácticas de enseñanza. Las autoras concluyen que la CP permitió a los miembros comprender y utilizar los distintos recursos web 2.0 y compartir sus experiencias de aula. El trabajo en la CP implicó, entre otras cosas, el adaptarse a la disponibilidad de tiempo y a las diferencias individuales de los participantes.

Una vez explorados los aspectos teóricos que sustentan el concepto de CP, abordamos el enfoque que orientó las acciones del grupo núcleo de la CP hacia la búsqueda de un desarrollo del conocimiento tecnológico y del conocimiento didáctico que, en interacción con el conocimiento disciplinar, facilitara la integración de las TIC a los procesos de enseñanza de una L2.

Enfoque didáctico de la integración de las TIC a la enseñanza de lenguas extranjeras

Siendo el interés de este proyecto la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de L2, se adoptó el TPACK (Technological, Pedagogical And Content Knowledge), modelo de conocimiento en el que interactúan los saberes didáctico, tecnológico y disciplinar para lograr un proceso de aprendizaje y enseñanza más efectivo (Koehler *et al.*, 2014).

El *conocimiento didáctico* consiste en el repertorio de estrategias que el docente utiliza para hacer enseñable su saber específico. Dicho conocimiento, en

palabras de Koehler *et al.* (2014), se refiere “al conocimiento que el docente tiene acerca de una variedad de prácticas de enseñanza, estrategias y métodos para promover el aprendizaje de los estudiantes” (p. 102). El *conocimiento disciplinar* alude a aquellos aspectos del saber específico que un docente tiene a su cargo enseñar. Finalmente, el *conocimiento tecnológico* se define como el uso instrumental de las herramientas, tradicionales y nuevas, que el docente integra día a día al currículo de lenguas para hacer enseñable su saber específico. En la figura 1 se muestran los componentes del modelo TPACK.

Estos tres tipos de conocimiento se relacionan entre sí, creando cuatro espacios de confluencia o intersección, como lo muestra la figura 1. El primero comprende el conocimiento didáctico-disciplinar, centrándose en las estrategias didáctica que el docente utiliza para hacerlo enseñable. El segundo hace referencia al conocimiento tecno-disciplinar. Es el conocimiento que el docente tiene para elegir las tecnologías más adecuadas para la enseñanza de ciertos contenidos. El tercer espacio de confluencia está constituido por el conocimiento

tecnológico, que tiene que ver con el conocimiento sobre el impacto de la tecnología como facilitador o limitante de las prácticas didácticas. Por último, el conocimiento disciplinar-tecnológico del contenido alude a las intrincadas relaciones que existen entre los tres tipos de conocimiento y a cómo estas empoderan al docente para tomar decisiones teniendo en cuenta las características propias del contexto.

La elección del TPACK como referente teórico obedece a la convicción de los miembros del grupo de que la interacción dialógica entre los tres tipos de conocimiento mencionados es un enfoque apropiado para la integración efectiva de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta convicción encuentra asidero en el creciente interés de docentes e investigadores por explorar el impacto del TPACK en los programas de desarrollo profesional de docentes en ejercicio y de formación de formadores en L2 (Hunter, 2015; Liu y Kleinsasser, 2015; Reinders, 2009; Tai 2015). Estos estudios confirman la efectividad del enfoque y abren nuevas posibilidades de investigación en el área.

126

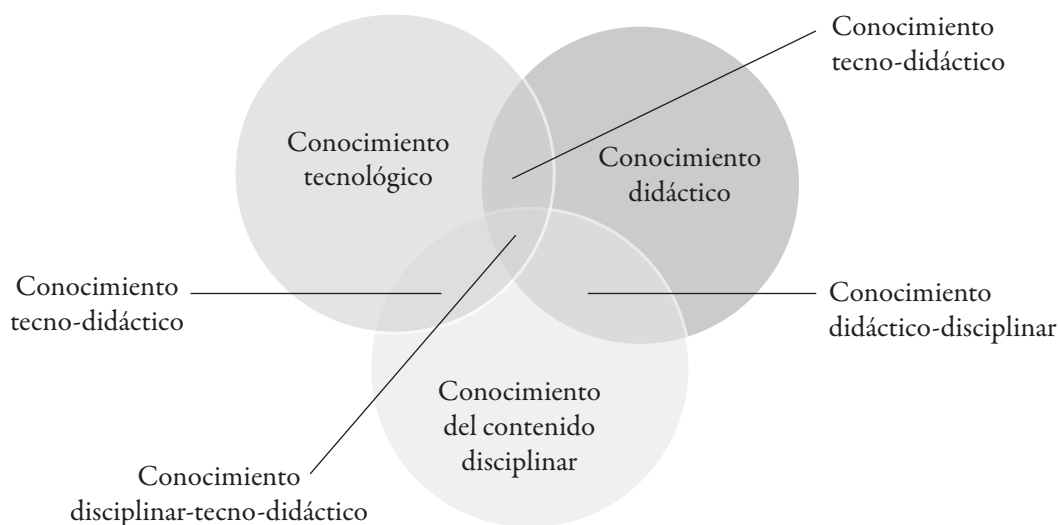


Figura 1 Componentes del modelo TPACK

Fuente: Koehler *et al.* (2014).

Liu y Kleinsasser (2015) estudiaron las percepciones de un grupo de docentes de lenguas sobre las competencias, los conocimientos de contenido didáctico y tecnológico adquiridos en programas de desarrollo profesional fundamentados en el TPACK, y concluyeron que el análisis de estas perspectivas ofrece un gran potencial para los profesionales interesados en integrar la tecnología a su quehacer docente.

En la misma línea de investigación, Tai (2015) analizó cómo los participantes en un programa de formación de docentes de L2, bajo el TPACK en acción, desarrollaron conocimiento tecnológico y cómo lo integraron a sus prácticas docentes. Los hallazgos dan cuenta de un impacto positivo en los participantes, quienes demostraron mejores competencias en la preparación de sus clases, la elección de materiales digitales y un cambio positivo en la manera en que sus percepciones sobre la tecnología se ajustaron a sus conocimientos didácticos.

Aunque aún se requiere de más estudios para ampliar el conocimiento en el área, es evidente que la capacitación de los formadores de docentes en la integración de los componentes del TPACK cobra cada vez mayor importancia, pues como lo reportan las investigaciones arriba mencionadas, la participación en programas y talleres bien fundamentados ayuda a los docentes a integrar efectivamente las TIC a su quehacer pedagógico. Cox y Graham (2009) afirman que la premisa básica del TPACK es que “el conocimiento de los docentes sobre la tecnología tiene múltiples facetas y que la mezcla óptima para el salón de clase es una combinación balanceada entre tecnología, didáctica y contenido” (p. 4042).

En suma, al adoptar este modelo, la CP le apostó a que la enseñanza de un saber particular requiere del manejo adecuado que el docente haga de estos conocimientos y de la manera en que logre relacionarlos y hacerlos interactuar para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes, a través de estrategias didácticas apropiadas y de la mediación efectiva de las herramientas tecnológicas. Es

en este sentido que se orientó la planeación y posterior creación de las acciones de la comunidad, buscando una integración armónica entre los usos tecnológicos y didácticos de las herramientas web 2.0 exploradas.

Metodología

Para esta investigación de corte cualitativo se utilizó el *estudio de caso* como estrategia metodológica, ya que, como indica Galeano (2004), aquel “busca comprender el significado de una experiencia, e implica el examen intenso y profundo de diversos aspectos de un mismo fenómeno” (p. 66). Con base en esta metodología se pueden estudiar diferentes situaciones, como prácticas, interacciones, actitudes de un individuo o de una comunidad en un espacio o tiempo definidos. Para recoger los datos de estudio se utilizaron una encuesta, una entrevista, un grupo focal y las transcripciones de los videos realizados por algunos miembros de la CP.

La encuesta fue aplicada al grupo periférico, para conocer las motivaciones que los llevaron a suscribirse a ella, el uso que hacían del espacio virtual de la comunidad y el tiempo dedicado a las actividades propuestas. La entrevista semiestructurada, efectuada por un investigador externo, pretendió recoger las experiencias vividas en la CP por cada uno de los miembros del grupo núcleo y por un miembro del grupo activo. Se realizó, además, un grupo focal, moderado por el mismo investigador externo, para conocer, mediante la interacción de los participantes, la experiencia del colectivo en la CP. Se optó por un investigador externo, para facilitar la participación de todos los miembros en la recolección de datos y para garantizar la objetividad de las respuestas. Finalmente, los videos referenciados más adelante presentan las reflexiones y experiencias de algunos miembros de la CP en cuanto a la utilización de las TIC como herramienta de apoyo a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras (véase anexo). Estos videos fueron creados por algunos de los participantes para narrar sus experiencias en la utilización e integración de las TIC a su práctica

docente. Se tomaron aquellos en los que se hicieron reflexiones personales sobre el impacto que las TIC han tenido en su formación profesional.

Participantes

En sus orígenes, la CP estuvo conformada por 5 miembros del grupo núcleo (cuatro docentes y un estudiante en formación) y se contó con la participación ocasional de 3 miembros del grupo activo, de los cuales uno participó en la entrevista. El grupo periférico, de acuerdo con la lista de inscritos en la plataforma Moodle, estaba constituido por 34 docentes, de los cuales 16 contestaron la encuesta electrónica.

Para efecto de la discusión de los resultados, los miembros del grupo núcleo y el miembro del grupo activo se denominan de M1 a M6, respectivamente. Los comentarios de los miembros del grupo periférico, tomados de la encuesta, se citan como M7 y M8.

Conformación de la comunidad de práctica

La CP surgió del interés de dos docentes por crear un programa de formación continua en el que ellos y otros colegas pudieran profundizar en los conocimientos didáctico y tecnológico de la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de L2. La idea se concretó en un proyecto de investigación que obtuvo apoyo financiero de la universidad pública en la que se realizó este trabajo (Universidad de Antioquia, Comité para el Desarrollo de la Investigación —CODI—: acta 754 de 2013). Días después, se vincularon tres docentes más y se contó con la colaboración de un estudiante en formación en investigación.

Luego de varias reuniones preliminares, se desarrolló el siguiente cronograma:

1. Fundamentación teórica del proyecto.
2. Producción de los videotutoriales y creación del sitio web.
3. Presentación y promoción de la comunidad a los colegas.

4. Realización de las actividades dinamizadoras.
5. Presentación de los resultados a la comunidad académica.

Durante los primeros meses, el grupo núcleo trabajó intensamente en la exploración de literatura especializada, con el fin de profundizar en sus conocimientos didáctico y tecnológico sobre la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de una L2. Evidencia de estas exploraciones son los conceptos que se despliegan en el marco teórico de este artículo.

En cuanto a la exploración del conocimiento tecnológico, el grupo núcleo revisó un sinnúmero de videotutoriales para aprender a crear y utilizar diversas herramientas web 2.0, como wikis, blogs, sitios web, y para la creación de videos, *podcast*, ejercicios interactivos, entre otros. Fue, a la vez, un proceso de descubrimiento para aquellos miembros del grupo núcleo que incursionaban apenas en el tema, y de profundización para quienes ya habían trabajado con algunas de las herramientas a nivel personal o profesional.

Una vez realizada la fundamentación teórica, el grupo núcleo consideró diversas alternativas para sistematizar lo aprendido y poder así compartirlo con los nuevos miembros que se integrarían cuando la comunidad se abriera a los demás colegas de la universidad. Se decidió entonces que los miembros del grupo núcleo producirían sus propios videotutoriales, para luego alojarlos en un canal de YouTube y en un sitio web creado en la plataforma Moodle institucional.

La razón principal por la que el grupo núcleo decidió embarcarse en esta tarea fue el deseo de crear materiales hechos por docentes para docentes, en los que se combinaran los elementos didácticos y tecnológicos fruto de las exploraciones teóricas y de la experiencia adquirida con la práctica. Otra razón de peso es que la mayoría de los videotutoriales revisados ofrecían instrucción instrumental, es decir, cómo operar la herramienta, pero no se encontraron materiales que suministraran información

sobre sus usos didácticos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas.

Se inició entonces un proceso de exploración de la literatura, de aprestamiento en el manejo de herramientas de edición de audio y video, y de planeación de los guiones, que tuvo como resultado la creación de cincuenta videos tutoriales, en los que se explica tanto el uso tecnológico como el didáctico de cada una de las herramientas web 2.0.

El siguiente paso fue la creación del punto de encuentro virtual para los miembros de la comunidad en el Moodle institucional.¹ El sitio está dividido en seis módulos: “Presentación”, “Herramientas Web 2.0”, “Producción de audiovisuales”, “Materiales Interactivos”, “Otros Recursos” y “Experiencias TIC”. Los módulos contienen videotutoriales, sección de actividades dinamizadoras para practicar lo aprendido, y una sección de recursos, en la que se sugieren enlaces a otros sitios y materiales de interés.

El primer módulo, de “Presentación”, contiene dos secciones: la información general sobre la CP y herramientas de comunicación, como foros de discusión y de noticias, chat y mensajes (véase figura 2).

El segundo módulo está dedicado a la creación y los usos didácticos de algunas herramientas web 2.0, como blogs, wikis y sitios web (véase figura 3). Los videotutoriales demuestran paso a paso el proceso de creación y proponen posibles usos didácticos de estas herramientas para apoyar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

El tercer módulo se ocupa de la producción y los usos didácticos de materiales audiovisuales. Se explora aquí el potencial didáctico de herramientas de autor gratuitas, como Audacity, *software* para la creación y la edición de *podcast*, y de Movie Maker, herramienta para la producción de videos (véase figura 4).

1 Véase Aprende en línea (s. f. 1).

En los videotutoriales del cuarto módulo se demuestran el uso tecnológico y el potencial didáctico de herramientas gratuitas para la creación de ejercicios y exámenes interactivos. Algunas de esas herramientas son Cuadernia, Hot Potatoes y formularios de Google (véase figura 5).

En el quinto módulo, dedicado a otros recursos web, se demuestran los beneficios que docentes y estudiantes de una L2 pueden obtener con herramientas como: sistemas de administración del aprendizaje, servicios de almacenamiento en la nube, utilidades de comunicación sincrónica, como Skype, y de comunicación asincrónica, como grupos o foros de discusión (véase figura 6).

En el último módulo se habilitó un espacio para que los miembros de la comunidad compartan, a través de videos, sus experiencias con la integración de las TIC a sus prácticas docentes. Los miembros del grupo núcleo ofrecieron asesoría técnica para que cualquier docente de la CP pudiera crear y contar su vivencia (véase figura 7).

Una vez creados los tutoriales y el sitio web en Moodle, la comunidad estaba lista para involucrar a más colegas que quisieran construir y compartir conocimiento sobre la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

Atendiendo al principio de Wenger de mantener el ritmo en la comunidad y para atraer a los nuevos miembros, el grupo núcleo diseñó una serie de actividades a las que llamaron *dinamizadoras*, que consistían en:

1. El ofrecimiento a los docentes miembros de la CP de talleres presenciales sobre la utilización de herramientas web 2.0 como apoyo al aprendizaje de lenguas. Estos talleres fueron servidos en horarios flexibles, aprovechando las salas de computadores de la dependencia.
2. El envío periódico, a través del correo electrónico, de enlaces a los tutoriales creados por la comunidad o a sitios web relacionados con las TIC.

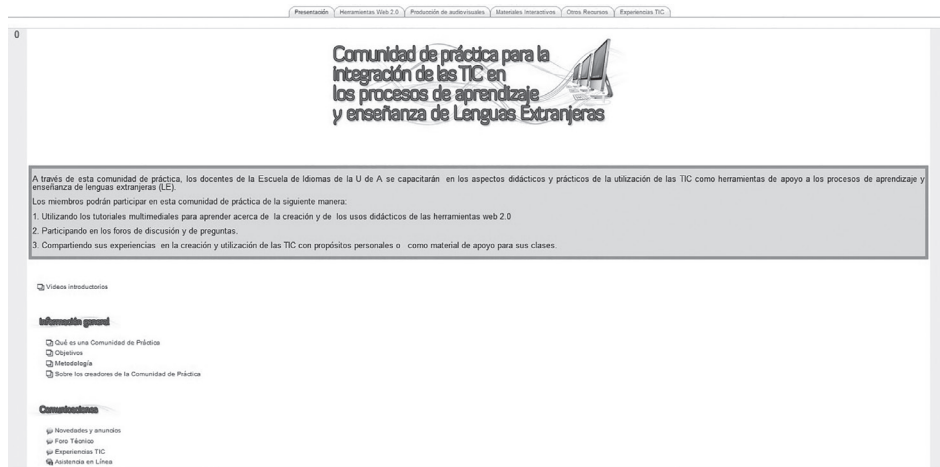


Figura 2 Módulo de presentación de la comunidad de práctica

Fuente: Aprende en línea (s. f. 1).

130



Figura 3 Módulo de herramientas web 2.0

Fuente: Aprende en línea (s. f. 3).



Figura 4 Módulo de producción de recursos audiovisuales

Fuente: Aprende en línea (s. f. 5).

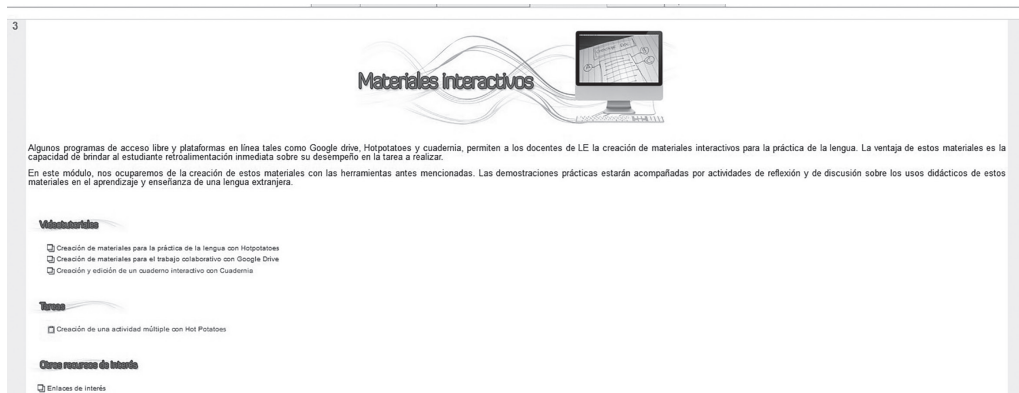


Figura 5 Módulo de materiales interactivos

Fuente: Aprende en línea (s. f. 4).



Figura 6 Módulo de utilización de otros recursos web

Fuente: Aprende en línea (s. f. 6).



Figura 7 Módulo de experiencias TIC

Fuente: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889§ion=5>

3. El ofrecimiento, a los profesores inscritos en la comunidad, de asesorías personalizadas sobre el funcionamiento de una herramienta tecnológica.
4. La creación de un video tutorial en el que se enseñaba a los docentes inscritos a la CP a utilizar el foro para incentivar su uso.

Finalmente, como parte de los compromisos con el CODI de la universidad, la CP socializó sus avances e hizo demostración de sus materiales en dos eventos de carácter nacional: en el X Encuentro de Universidades Formadoras de Licenciados en Idiomas y II Encuentro Nacional de Lenguas Formación en Lenguas: Políticas y Horizontes Educativos, Universidad de la Salle, realizado en Bogotá el 10 y 11 de abril de 2014, y en el 5.º Seminario Internacional de Desarrollo Profesional de los Docentes de Lenguas Extranjeras, Universidad de Antioquia, realizado en Medellín entre el 4 y el 6 de agosto de 2014, y además en un encuentro de carácter internacional: Simposio Internacional de Bilingüismo y Educación Bilingüe en América Latina, Lima, Perú, realizado entre el 13 y el 15 de agosto de 2015.

Resultados

Los resultados que aquí se presentan surgen del análisis textual de las respuestas dadas por los miembros de la CP en la entrevista, el grupo focal, la encuesta electrónica, y de las transcripciones de los videos anteriormente mencionados. La lectura de los textos arrojó ocurrencias comunes que se organizaron en tres categorías, de acuerdo con las respuestas dadas por los participantes: motivaciones para vincularse a una CP, aprendizaje colaborativo al interior de una CP y el desarrollo profesional alcanzado por los miembros de la CP.

La dependencia en la que se llevó a cabo esta investigación no ha consolidado aún un programa de desarrollo profesional que incluya la integración de las TIC en la agenda de formación de sus docentes. Esta carencia fue el factor que congregó a los miembros del grupo núcleo para postular la CP como un proyecto de investigación, cuyos resultados pudieran cristalizarse en una alternativa de formación profesoral para la dependencia. Con esta propuesta, se intentaba salir al paso a las iniciativas institucionales de formación profesional que, como lo manifestara Imbernón (2011), en muchos casos tratan de resolver problemas genéricos (el bajo nivel de integración de las TIC

en las clases de L2), partiendo de supuestos generales sobre las necesidades de capacitación de los docentes (por ejemplo, el supuesto de que todos los docentes de L2 necesitan capacitación en la integración de las TIC). Además, se trataba de una invitación hecha por docentes para docentes, con el ánimo de trabajar juntos alrededor de un interés común.

Este proyecto era muy importante, porque confiábamos en que con él podríamos iniciar una reacción en cadena en nuestra dependencia e invitar a muchos más docentes a emprender la aventura de integrar las TIC a sus prácticas docentes (M1, entrevista, 26 de abril de 2014).

Además de esta motivación general, el análisis de los datos arrojó otras razones que llevaron a los miembros del grupo núcleo a formar parte de la CP, entre las que se destacan: el interés por la investigación y el deseo de aprender o profundizar en sus conocimientos sobre los procesos de integración de las tecnologías al currículo de L2.

Fabio Villa cuenta en su video:

Debo admitir que mi relación con la tecnología no era la mejor. Tenía un correo electrónico casi a regañadientes, y mis conocimientos tecnológicos se limitaban a encender el computador, acceder a Word y apagar el computador. Podía prescindir del resto, hecho que como docente no me había causado mayor inconveniente. Todo lo hacía con mis papelitos y mis *flash cards* [tarjetas didácticas]. [...] ¿Qué me llevó a hacerlo? Recurriré para simplificar las cosas a este lugar común pero cierto: el ser humano tiene esta tendencia natural al aprendizaje (Villa, 2013).

En cuanto al grupo periférico, la encuesta revela que los miembros tenían dos grandes intereses: profundizar sus conocimientos en el uso de las tecnologías, y llevarla a sus prácticas de clase, como lo expresan en los siguientes testimonios dos de los participantes: “La oportunidad de aprender cómo utilizar las herramientas web 2.0 para enseñar lengua extranjera” (M7, 17 de febrero de 2014, encuesta) y “Aprender sobre nuevas tecnologías e implementarlas en mis clases” (M8, 17 de febrero de 2014, encuesta).

Podemos ver entonces que el interés común para la mayoría de los miembros de la comunidad, independientemente de la filiación a la CP, era aprender más sobre cómo integrar las TIC al currículo de L2, lo cual corresponde con el postulado de Wenger (1998), en el sentido de que la conformación de una CP gira en torno a un interés común y es este el que facilita la creación y la cohesión del grupo de trabajo. Tal como lo corrobora Enríquez (2014) en su artículo, los profesores que se unieron a su CP tenían como motivación principal mejorar su formación.

Aprendizaje colaborativo

Otro aspecto que surge del análisis de los datos tiene que ver con el aprendizaje colaborativo que los miembros del grupo núcleo vivenciaron en dos momentos importantes del devenir de la CP: la creación del marco teórico y la de los videotutoriales.

La exploración de la literatura concerniente a la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de L2, y sus subsiguientes discusiones en el grupo, permitieron a cada miembro de la CP enriquecer y construir nuevos conocimientos en aspectos conceptuales y didácticos. Un ejemplo de ello es la siguiente afirmación sobre el TPACK:

Fue una manera de evitar los aspectos teóricos densos como los postulados de Chevalard para acoger un marco amigable y que encaja perfecto con el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Aunque no sabíamos su nombre, sí nos era claro que el docente debe integrar varias formas de conocimiento a la hora de integrar las TIC a su quehacer docente (M1, entrevista, 26 de abril de 2014).

Otro participante se expresó de esta manera sobre lo aprendido acerca de los wikis y blogs:

Al leer los artículos nos dimos cuenta de que las wikis y los blogs se pueden utilizar de muchas maneras en el aula: como portafolios, para la escritura colaborativa, para la publicación de noticias, etc. (M5, grupo focal, 13 de mayo de 2014).

El proceso de creación de los videotutoriales fue, quizá, la fase de mayor construcción colaborativa de conocimiento en la CP, debido a que esta involucró no solo la revisión extensa de la literatura, sino también la consulta de material audiovisual, e incluso el aprendizaje de aspectos técnicos de edición de audio y de video. Fabio Villa cuenta su experiencia así:

Nadie cree, pero teníamos mucho trabajo. A veces no encontrábamos buenas imágenes sin *copyright* y teníamos que dibujarlas nosotros mismos. Compramos un micrófono de grabación profesional, lo que mejoró muchísimo el audio —antes era con una diadema—, pero como las hacíamos en los salones de la universidad siempre había un problema: un avión que pasaba, un profe que hablaba durísimo, alguien que reía [...] [risas]. Luego para la edición teníamos que hacerles mil cambios con Audacity o volverlas a grabar[...] en la exploración de las herramientas, de Cuadernia, por solo mencionar la primera que me viene a la cabeza, podíamos pasar un día entero (entrevista, 26 de abril de 2014).

El aprender haciendo se destaca aquí como uno de los logros más significativos del trabajo en conjunto:

Nosotros mismos creamos los guiones e hicimos la parte hablada de cada uno de los tutoriales. Tomábamos turnos para grabarlos y ensayábamos por largas horas hasta que quedara con el volumen y la velocidad adecuados. Era muy gracioso escucharnos, pero era maravilloso ver cómo cada objeto virtual tomaba forma hasta que lo considerábamos listo para subir a YouTube. No solo aprendíamos sobre los conocimientos tecnológico y didáctico de la herramienta que estábamos presentando, sino que, gracias a las correcciones y opiniones de los compañeros, aprendimos a modular la voz y a hablar a un ritmo aceptable para este tipo de materiales audiovisuales (M1, entrevista, 26 de abril de 2014).

El aprendizaje colaborativo evidenciado en esta CP confirma los resultados de otros estudios. Gómez y Silas (2016), por ejemplo, encontraron que los miembros de su CP virtual demostraron, gracias al aprendizaje colaborativo, mejoras en los siguientes aspectos: creación colectiva de materiales de aprendizaje y enseñanza, enriquecimiento

individual en los aspectos teórico y conceptual, y reflexión crítica sobre su práctica docente.

Desarrollo profesional

La última categoría que arrojó el análisis de datos tiene que ver con el desarrollo profesional que cada uno de los miembros alcanzó durante el período de actividades de la CP, es decir, el aprovechamiento y la aplicación que estos realizaron del conocimiento construido colectivamente en su práctica docente.

En sus respuestas, los participantes describen de qué manera el trabajo con la CP impactó su quehacer:

Gracias a los tutoriales que creamos sobre el manejo de Audacity, ahora puedo elaborar *podcasts* desde la comodidad de mi oficina o de mi casa. Además de comodidad, gané tiempo y tranquilidad, pues cuando las cosas se hacen por sí mismo, los grados de seguridad aumentan. Nunca se está mejor servido que por nosotros mismos (Miguel Betancourt, grupo focal, 13 de mayo de 2014).

Reitera diciendo en su video de experiencia:

Para mi fortuna, la comunidad de práctica creó unos magníficos tutoriales sobre el uso operativo y didáctico de Audacity. Los he estudiado y llevado a la práctica en la realización del programa de Radio (Betancourt, 2014).

En otro video de experiencias, el profesor Villa afirma:

Gracias a esta comunidad de práctica sé qué es y cómo crear blogs, wikis, sitios; cacharreo Hot Potatoes y Movie Maker y algunas herramientas de Google Drive, y lo que es mejor: las que no conozco ya no me causan espanto, alguna lógica deben tener. Como el concepto de las herramientas es algo claro para mí, intento crear mi propio material en lengua extranjera, lo que siempre fue una necesidad (2013)

Estos testimonios evidencian cómo la CP propició el desarrollo profesional de sus miembros, pues demuestran la manera como aplicaron el conocimiento tecnológico adquirido para dar solución a problemas inherentes al desarrollo de su práctica

profesional. La ventaja de una CP sobre otros programas de formación docente es que permite que sus miembros desempeñen un papel activo y que puedan decidir qué aprender y cómo utilizar lo aprendido para mejorar su quehacer profesional.

Otros testimonios dejan ver una construcción de conocimiento más integral, ya que evidencian la intersección de los conocimientos didáctico y tecnológico para el desarrollo y la enseñanza de cursos dedicados a formar a futuros docentes de L2 en la integración de las TIC a sus prácticas de enseñanza:

Yo creé el curso electivo en TIC para la Licenciatura² en el 2012. Los materiales que utilizaba entonces eran tomados de internet y con la falencia de ser solo instrumentales. Con los nuevos materiales que creamos se enriqueció el curso con sus aspectos didácticos y tecnológicos. Dos de los colegas de la comunidad se animaron a dictarlo utilizando los videos creados en la CP y produciendo sus propios materiales con la experiencia ganada en el grupo (M1, grupo focal, mayo 13 de 2014).

En este mismo sentido, Villa añade:

Al inicio de esta experiencia, yo me consideraba una analfabeta digital. Luego, gracias a las discusiones sostenidas en el seno del grupo y a la construcción de los videotutoriales, aprendimos sobre el principio de las herramientas y la construcción de las mismas. Esto me sirvió muchísimo para ganar confianza y luego arriesgarme a dar un curso de TIC a los estudiantes de la Licenciatura en lenguas extranjeras (grupo focal, 13 de mayo de 2014).

Como lo demuestran los anteriores testimonios, el trabajo de construcción colectiva de conocimiento empoderó a los docentes para integrar las TIC a sus prácticas profesionales. El presente estudio y otros anteriores (véase Greca y El-Hani, 2015) dan cuenta del impacto positivo de las CP en el desarrollo profesional de sus participantes.

En conclusión, las razones que los miembros tuvieron para participar en esta CP obedecieron

2 Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés, Escuela de idiomas, Universidad de Antioquia.

a intereses afines, lo que determinó el rol de cada individuo en la misma. El trabajo colaborativo en la construcción de los videotutoriales empoderó a algunos de los miembros para tomar acciones concretas sobre la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de L2.

Dificultades

Las CP tienen, en general, patrones comunes de conformación. Como lo presenta Mateos-Aparicio (2009), toda comunidad tiene un grupo reducido de miembros que actúa como núcleo y es el que dinamiza, propone y ejecuta las acciones de la comunidad. Los demás miembros pueden tener participaciones ocasionales o ninguna, en las actividades propuestas por el grupo núcleo. Este fue el caso de la comunidad que aquí se presenta, en la que, a pesar de las actividades dinamizadoras anteriormente descritas, la participación activa de los demás docentes inscritos fue bastante baja: solo tres de ellos asistieron a los talleres presenciales.

Los foros de discusión, herramientas indispensables para fomentar la interacción en cualquier CP con componente virtual, fueron dejados de lado por los participantes de nuestra CP, aunque se les animó constantemente a utilizarlos, mediante correos electrónicos, con preguntas temáticas o invitaciones a compartir experiencias en la integración de las TIC a sus clases. Esta falta de acción de los demás miembros de la comunidad llevó al grupo núcleo a utilizar una encuesta para indagar por las motivaciones que tuvieron los docentes para inscribirse y por las razones de la no participación en las actividades propuestas. Con respecto a este último aspecto, se encontró que, en la gran mayoría de casos, los profesores no asistieron a las convocatorias ni participaron en los foros en línea por falta de tiempo y lamentaron haber desaprovechado esta oportunidad de formación que calificaron como útil, necesaria y bien diseñada. Así lo expresan dos de los participantes:

Escasez de tiempo. Las urgencias e imprevistos de última hora desbaratan la programación de la agenda [...] me disculpo, apenas me entero de que hay tuto-

riales (excelente idea) (M7, encuesta, 15 de febrero de 2014).

No cuento con mucho tiempo para desplazarme a ciudad universitaria a los talleres (M8, encuesta, 15 de febrero de 2014).

Estos fueron, en suma, los grandes escollos que encontró esta CP para expandirse, lo que truncó, de algún modo, el interés inicial de convertirla en un programa de formación continua para los docentes de la dependencia.

Conclusiones

La construcción colectiva de conocimiento que se logra en una CP de docentes tiene un impacto positivo en las prácticas profesionales de los mismos. Como lo demuestran los testimonios arriba presentados, la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la exploración teórica, así como la creación de los videotutoriales son los logros más valorados por los miembros de la CP. Esto demuestra que las CP pueden ser una estrategia de desarrollo profesional que empodera a los participantes para construir y utilizar conocimiento útil para el desarrollo de sus prácticas docentes.

Este estudio confirma los resultados de anteriores investigaciones (Hunter, 2015; Liu y Kleinsasser, 2015; Reinders, 2009; Tai 2015), en el sentido de que los programas de desarrollo profesional, inspirados en el fomento de la interacción entre los conocimientos didáctico, tecnológico y disciplinar (modelo TPACK), tienen gran potencial para formar docentes que sepan integrar eficazmente las TIC en sus prácticas de enseñanza. A través de la CP, los participantes obtuvieron una formación que partió de sus propios intereses y deseo de aprender, y no desde sus supuestas carencias didácticas o tecnológicas, como ha sido el enfoque tradicional de la formación de docentes en nuestro contexto.

La empresa de creación de los videotutoriales es una muestra de cómo el trabajo colaborativo en una CP puede beneficiar a sus miembros. El

aprender haciendo sobre los aspectos tecnológicos y didácticos de las herramientas web 2.0 fue un trabajo colectivo que enriqueció profesionalmente a cada uno de los participantes, y que les permitió, como grupo, producir un gran número de objetos virtuales de aprendizaje, tarea que demandó miles de horas de trabajo y el esfuerzo mancomunado de sus cinco miembros.

Hacer CP requiere no solo compartir el interés por el conocimiento específico, sino también el compromiso de sus miembros para participar activamente en las tareas y actividades propuestas. En el caso de esta comunidad, en la que se trabajó con docentes universitarios, el gran reto fue vencer las limitaciones de tiempo disponible para involucrarse en este tipo de proyectos. Futuros intentos para crear nuevas CP deberán incluir estrategias de participación mucho más amplias, como la utilización de herramientas de comunicación sincrónica, como Skype y Google Hangouts, e incluso promover la participación de los docentes mediante incentivos institucionales, como la posibilidad de incluir las horas dedicadas a la comunidad en el plan de trabajo u otorgar certificaciones de cualificación docente.

La experiencia de participación en la CP tuvo un impacto positivo sobre los miembros del grupo núcleo, ya que les permitió enriquecer sus conocimientos en el área de interés que los congregó, mejorar y diversificar sus prácticas docentes, y procurar seguir ampliando el conocimiento construido conjuntamente. Esperamos que esta propuesta motive a otros grupos de colegas a conformar CP similares sobre temas relacionados con sus prácticas docentes, teniendo en cuenta los resultados positivos y las debilidades que nuestra comunidad experimentó.

Referencias bibliográficas

Acosta, Y., y Poveda, D. (2014). Formación didáctica de profesores de inglés a través de comunidades de aprendizaje. En *Congreso Iberoamericano de Ciencia y Tecnología, Innovación y Educación* (pp. 1-18). Buenos Aires, 12, 13 y 14 de noviembre. Recuperado

de <http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/789.pdf>.

Aprende en línea (s. f. 1). Comunidad de práctica para la integración de las TIC en los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889§ion=0>

Aprende en línea (s. f. 2). Experiencias TIC. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889§ion=5>

Aprende en línea (s. f. 3). Las herramientas web 2.0. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889§ion=1>

Aprende en línea (s. f. 4). Materiales interactivos. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889§ion=3>

Aprende en línea (s. f. 5). Producción de recursos audiovisuales. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889§ion=2>

Aprende en línea (s. f. 6). Utilización de otros recursos web. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/course/view.php?id=889§ion=4>

Betancourt, M. (2014). Experiencia profesor Miguel Betancourt. Proyecto DidacTIC. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=xm0OteerJaY>

Bozu, Z., e Imbernon Muñoz, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 6(1), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78011179004>.

Cox, S., y Graham, C. (2009). An elaborated model of the TPACK framework. En I. Gibson *et al.* (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009* (pp. 4042-4049). Chesapeake: AACE.

Elliot, D. (2009). Internet technologies and language teacher education. En M. Thomas (Ed.), *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 432-450). Nagoya: University of Commerce and Business.

Enríquez, S. (2014). Una comunidad de práctica como espacio de aprendizaje abierto para docentes. *Puertas Abiertas* (10), s. p. Recuperado de <http://www.puertasabiertas.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-10/una-comunidad-de-practica-como-espacio-de-aprendizaje-abierto-para-docentes>.

- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. Medellín: La Carreta.
- Gómez, L., y Silas, J. (2016). La comunidad virtual de práctica. Alternativa para la formación continua de profesores. *Revista de Investigación Educativa* (22), 28-51. Recuperado de http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/1924/pdf_2.
- Greca, I., y El-Hani, C. (2015). Docentes e investigadores en comunidades virtuales de práctica para el desarrollo profesional docente y la mejoría de la enseñanza de las ciencias. *Revista de la Enseñanza de la Física*, 27(1), 7-18. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/11407/11883>.
- Hanewald, R. (2013). *Teachers' Learning in Online Communities of Practice: Two Case Studies from Australia*. International Conference on Educational Technologies 2013 (ICEduTech 2013) (Kuala Lumpur, Malaysia, 29 de noviembre-1 de diciembre). Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED557178.pdf>.
- Hunter, J. (2015). *Technology Integration and High Possibility Classrooms Building from TPACK*. Londres: Routledge.
- Imberón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Koehler, M., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T., y Graham, C. (2014). The technological pedagogical content and knowledge framework. En M. J. Bishop *et al.* (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 101-111). Nueva York: Springer.
- Liu, M. H., y Kleinsasser, R. C. (2015). Exploring EFL teachers' call knowledge and competencies: In-service program perspectives. *Language Learning and Technology*, 19(1), 119-138.
- Mateos-Aparicio, M. (2009). Dinámica y efectividad de una comunidad de aprendizaje con fines educativos. *DIM (Didáctica y Multimedia)*, (15), s. p. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/DIM/article/view/166861/218930>.
- Nishino, T. (2012). Multi-membership in communities of practice: An EFL teacher's professional development. *TESL-EJ. The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16(2), 1-21. Recuperado de <http://tesl-ej.org/pdf/ej62/a1.pdf>.
- Proyecto DidacTIC (s. f.). Recuperado de <https://www.youtube.com/channel/UC-9BIM67qwgB9Ysqgs5iKug>
- Reinders, H. (2009). Technology and second language teacher education. En A. Bums y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 230-237). Nueva York: Cambridge University Press.
- Riel, M., y Polin, L. (2004). Online learning communities: Common ground and critical differences in designing technical environments. En S. A. Barab *et al.* (Eds.), *Designing Virtual Communities in the Service of Learning* (pp. 16-50). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, J. (2008). *Comunidades virtuales de práctica y aprendizaje*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sanz, S. (2005). Comunidades de práctica virtuales: acceso y uso de contenidos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 2(2), 26-35. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/sanz.pdf>.
- Tai, S. J. D. (2015). From TPACK-in-action workshops to classrooms: CALL competency developed and integrated. *Language Learning & Technology*, 19(1), 139-164. Recuperado de <http://llt.msu.edu/issues/february2015/tai.pdf>.
- Villa, Fabio (2013). Experiencia docente Fabio Villa. Proyecto DidacTIC. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=itgE7kRqZFk>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge: Harvard Business School Press.
- White, S., Leon-Urrutia, M., Borthwick, K., y White, S. (2015). Massive open online course mentoring for a connected community of practice of language teachers. *E-Learning Papers* (45), 43-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284726852_Massive_Open_Online_Course_Mentoring_for_a_Connected_Community_of_Practice_of_Language_Teachers.

Anexo. Lista de videos creados por la comunidad. Número de visualizaciones hasta el 6 de enero de 2017

Módulos	Secciones		Visualizaciones	Totales	
Herramientas web 2.0	Los blogs	Qué es un blog	60	460	
		Cómo crear un blog	81		
		Cómo editar un blog	94		
		Usos didácticos de los blogs	225		
	Las wikis	Cómo crear una wiki	84	208	
		Usos didácticos de las wikis	124		
	Los sitios web	Cómo crear un sitio	49	140	
		Cómo cambiar la apariencia de un sitio	39		
		Usos didácticos de los sitios web	52		
Producción de recursos audiovisuales	Creación de videos	Usos didácticos de los videos	93	12.417	
		Cómo crear un video con Movie Maker	130		
		Cómo narrar un proyecto de video en Movie Maker	11.937		
		Cómo crear efectos con Movie Maker	257		
	Creación y usos didácticos de los <i>podcast</i>	Cómo crear un <i>podcast</i> con Audacity	130	1.224	
		Cómo editar un <i>podcast</i>	829		
		Cómo editar un <i>podcast</i> 2	64		
		Usos didácticos de Audacity	77		
		Cómo conseguir y descargar <i>podcast</i>	47		
		Algunos usos didácticos de Audacity	77		
	Materiales interactivos	Creación de materiales para la práctica de la lengua con Hot Potatoes	Qué son los ejercicios interactivos	62	787
			Cómo crear un J quiz con Hot Potatoes	122	
			Cómo editar un ejercicio de Hot Potatoes	78	
Cómo crear un crucigrama con Hot Potatoes			144		
Cómo crear un ejercicio de emparejamiento con Hot Potatoes			223		
Cómo crear un ejercicio de completación con Hot Potatoes			80		
Cómo crear un ejercicio de reordenamiento de con Hot Potatoes			78		
Creación de materiales para el trabajo colaborativo con Google Drive		Cómo crear un cuestionario con Google Drive	1.619	2.775	
		Cómo editar un cuestionario con Google Drive	78		
		Cómo ver y utilizar las respuestas de un cuestionario de Google Drive	866		
		Un ejemplo de escritura colaborativa con Google Drive	212		

Módulos	Secciones		Visualizaciones	Totales
Creación y edición de un cuaderno interactivo con Cuadernia	Instalación de Cuadernia		133	28.518
	Cómo crear un cuaderno interactivo con Cuadernia		26.783	
	Cómo crear ejercicios interactivos con Cuadernia		1.389	
	Cómo compartir un ejercicio de Cuadernia desde Dropbox		213	
Foro	Creación de un grupo o foro de discusión		42	130
	Algunos usos de los foros o grupos de discusión		88	
Utilización de otros recursos web	Herramientas de almacenamiento en la nube	Introducción a Dropbox	69	112
		Algunos usos de Dropbox	43	
	Herramientas de comunicación sincrónica	Usos de Skype	83	402
		Sistemas de administración del aprendizaje	319	
Otros videos	Conceptos básicos	41	472	
	Bienvenida a la comunidad de práctica	25		
	Tutorial acerca de Google Classroom	384		
	Experiencias tutoriales	22		
Experiencias TIC	Experiencias en video	Taller de estrategias y herramientas de E-learning	93	93
	Experiencias TIC	Experiencia docente Juan Rodrigo Bedoya	150	374
		Experiencia docente Miguel Betancourt	72	
		Experiencia docente Fabio Villa	152	
				48.112

Véase el proyecto en Youtube, en: Proyecto DidacTIC (s. f.).

How to reference this article: Bedoya González, J. R., Villa Montoya, F. L., y Betancourt, M. O. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 23(1), 121-139. DOI: 10.17533/udea.ikala.v23n01a09