

- Artículos -

Competencias comunicativas y plurilingües de intercomprensión a través de un escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo

Communicative and multilingual skills of intercomprehension in a playful and telecollaborative pedagogical scenario

DELPHINE CHAZOT

Universidad Nacional Autónoma de México

delph_chazot@yahoo.fr

■ **RESUMEN:** El objetivo es analizar el impacto del diseño, la concepción y la puesta en marcha de un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo, así como sus beneficios en las competencias comunicativas y plurilingües de intercomprensión en los participantes. Por medio de la realización de dos pruebas y de una metodología cualitativa y cuantitativa, los resultados indican que existe un impacto en las primeras y algunos elementos favorables en el desarrollo de las segundas.

■ **ABSTRACT:** The design, conception and implementation of a playful and telecollaborative pedagogical scenario model is done in order to analyze its impact and the benefits brought by the playful and telecollaborative dimensions in terms of communicative and multilingual intercomprehension skills. Two tests and the use of a qualitative and quantitative methodology show an impact in the participant's communicative skills and some favorable elements in the development of multilingual skills.

PALABRAS CLAVE: escenario pedagógico, plurilingüismo, escenario pedagógico lúdico, telecolaboración, elección y alternancia de código.

KEYWORDS: pedagogical scenario, plurilingualism, playful, telecollaboration, code switching.

Fecha de recepción: 4 de abril de 2018
Fecha de aceptación: 13 de diciembre de 2018

ante el surgimiento de los nativos digitales y, en consecuencia, una nueva generación de aprendices, parece necesario cambiar los paradigmas del sistema educativo para desarrollar el interés, la motivación y el compromiso en los alumnos. Una herramienta para favorecerlos es la creación de nuevos escenarios pedagógicos. Por ejemplo, en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, hay proyectos innovadores que permiten realizar intercambios virtuales entre estudiantes de lenguas y culturas distintas, provenientes de espacios geográficos diferentes. Sin embargo, a pesar de que existe *Galanet*, la plataforma de formación a distancia en lenguas romances, y *Miriadi*, Mutualización e Innovación para una Red de Intercomprensión a Distancia (Faneca y Loureiro 2016), para la intercomprensión de lenguas en contexto plurilingüe, no se ha ahondado en lo lúdico, ni en la telecolaboración.

Este artículo presenta los resultados de la tesis doctoral en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), *Un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo para el desarrollo de competencias plurilingües*. Consiste en el diseño y puesta en marcha de un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo para desarrollar competencias plurilingües de intercomprensión en lenguas romances. El objetivo es ver el impacto del escenario pedagógico en las competencias comunicativas y, más precisamente, analizar el vínculo existente entre éstas y las dimensiones lúdicas y telecolaborativas. Asimismo, pretende identificar cuáles son los elementos favorables al desarrollo de competencias plurilingües en los sujetos.

A continuación, presento el marco teórico en el que nos apoyamos, seguido del modelo de escenario propuesto y la metodología de investigación. Finalmente, se analizarán y discutirán los resultados obtenidos.

MARCO TEÓRICO

Para definir los conceptos de *competencia plurilingüe*, *intercomprensión*, *competencia comunicativa*, *elección de lengua*, *alternancia de código*, *diseño y concepción pedagógica* de un escenario pedagógico, y *aprendizaje lúdico* y *telecolaborativo*, se tomó como base el marco teórico más relevante para esta investigación.

La competencia plurilingüe

La *competencia plurilingüe* se refiere a las distintas habilidades desarrolladas por el aprendiz al comprender a sus interlocutores en lenguas extranjeras y al darse a entender usando una lengua diferente a la materna. En el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), el Consejo de Europa (2002: 131) menciona que la competencia plurilingüe y pluricultural

no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje o recurrir a formas bilingües de habla [...] permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación intralingüística y el cambio de lengua.

Para evaluar la competencia plurilingüe y sus elementos, existen algunos marcos referenciales en los cuales nos apoyamos. El Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas¹ (MAREP) (Candelier *et al.* 2008) toma en cuenta las competencias plurales de las lenguas y culturas orientadas hacia el *saber ser*, el *saber* y el *saber hacer*. Más recientemente, se creó el Referencial de competencias de comunicación plurilingüe en intercomprensión (REFIC), elaborado en el marco del proyecto *Miriadi* (Hidalgo Downing y Vela Delfa 2015) el cual considera cinco dimensiones: el sujeto plurilingüe y el aprendizaje, las lenguas y las culturas, la comprensión oral y escrita, y la interacción plurilingüe.

La intercomprensión

El concepto de *intercomprensión* surgió en los años noventa y, desde entonces, sigue en construcción dado el uso de las nuevas tecnologías y la integración de nuevos materiales pedagógicos. Como competencia lingüística, parte de la explotación de la proximidad lingüística entre las familias de lenguas y de los conocimientos previos que ya poseen los individuos; se basa en competencias parciales como la compren-

¹ Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (CARAP).

sión (oral y escrita) de la producción (escrita y oral) y recurre a la transversalidad del aprendizaje.

En función de su enfoque, este concepto tiene distintos alcances. Por ejemplo, desde el punto de vista didáctico (Doyé 2005), entre otros beneficios políticos y psicológicos, los individuos pueden desarrollar competencias interculturales, ya que los interlocutores están en la misma posición: tienen que aprender a respetarse, ser más tolerantes y abiertos frente a otras culturas. Sin embargo, para este estudio nos aproximaremos a partir de la recepción y de la interacción, ya que el objetivo del escenario pedagógico propuesto es practicar la comprensión de mensajes escritos y orales en un contexto plurilingüe.

Así, Carrasco Perea (2010: 7) define la *intercomprensión en recepción* como la «Capacité à comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais éventuellement proche d'une ou plusieurs langues présentes dans le répertoire de l'individu», la cual está presente en el contenido de los mensajes orales y escritos y del escenario. En cambio, entiende la *intercomprensión en interacción* como la «Compréhension croisée qui s'établit entre des locuteurs qui, par choix ou par défaut, s'expriment chacun dans une langue et sont capables de comprendre la langue de leur interlocuteur» (*id.*), la cual se da durante la interacción entre aprendices al realizar el escenario.

La competencia comunicativa

La noción de *competencia comunicativa*, introducida por Hymes (1972), obedece a una concepción social del uso de la lengua cuyo fin es preparar al aprendiz para que interactúe con locutores de otras lenguas. Es decir, tiene como objetivo realizar tareas sociales orientadas a la comunicación en lenguas extranjeras.

La *elección de lengua* y la *alternancia de código* son habilidades estratégicas componentes de la competencia comunicativa que los aprendices pueden usar en una situación de comunicación plurilingüe. La primera, considerada una característica del habla bilingüe, de acuerdo con Lüdi y Py (2003: 131-132), es la capacidad de «...passer d'une langue à l'autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire même avec une compétence asymétrique...». Éste es un fenómeno que no aparece al azar, sino que depende de ciertos factores, según Grosjean (1982: 135), como las habilidades lingüísticas de los interlocutores, sus actitudes hacia los idiomas, la situación de interacción, el contenido del discurso y la función de la interacción. En cambio, el segundo es un fenómeno que se da principalmente en los locutores bilingües. Gumperz (1982: 59) define este concepto como la «juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems».

El diseño y la concepción de un escenario pedagógico

Para definir los conceptos de *diseño* y *concepción* de un *escenario pedagógico*, conviene que primero veamos en qué consiste éste. Existen varias definiciones, pero la que parece más significativa para este estudio es la de Quintin *et al.* (2005: 336), ya que abarca los elementos principales de un escenario pedagógico:

Un conjunto estructurado y coherente de dos partes, el escenario de aprendizaje cuyo papel es describir las actividades de aprendizaje que se propondrán y definir su articulación en el sistema pedagógico, así como las producciones que se esperan de los aprendices, el escenario directivo que especifica el papel de los docentes (particularmente en la tutoría) y las modalidades de intervención para apoyar el escenario de aprendizaje.

A partir de esta definición, se desprenden dos tipos de escenario pedagógico: el *directivo* y el de *aprendizaje*. A ellos se agrega el de *comunicación* que cita Mangenot (2008) y que permite determinar el tipo de comunicación utilizada en un escenario (sincrónico o asíncrono).

El concepto de *diseño* se refiere a la creación, la descripción o el bosquejo de una acción para realizarla en un escenario. De cierta forma, implica actuar como un arquitecto para pensar en cada uno de los aspectos implicados y verlo como un *acto creativo*, en el sentido que se le da existencia a algo nuevo, lo cual implica «innovación, descubrimiento e intuición» (González Ruiz 1994: 57-58). Desde el punto de vista pedagógico y didáctico, se concibe como un proceso decisional progresivo y evolutivo, ya que se va haciendo y reconstruyendo. «Sugiere esquemas de pensamiento flexible» y «de trabajo hipotético y situacionales [*sic*]», como lo menciona Amaro de Chacín (2011: 134). Otra postura proviene de la ingeniería pedagógica, la cual completa las anteriores con la definición de Paquette (2005: 111) «Le design pédagogique se présente aujourd’hui comme l’ensemble des théories et des modèles permettant de comprendre, d’améliorer et d’appliquer des méthodes d’enseignement favorisant l’apprentissage. Par rapport aux théories élaborées en psychologie de l’apprentissage, le design pédagogique peut être vu comme une forme d’ingénierie visant à améliorer les pratiques éducatives».

En esta investigación, se trata de un *diseño tecnopedagógico*, concepto propuesto por Coll (2008) en el que se vinculan dos dimensiones: la *tecnológica* –selección de las herramientas tecnológicas adecuadas– y la *pedagógica* –análisis de los objetivos y el desarrollo de los contenidos, entre otros–.

En cuanto a la *concepción pedagógica*, se refiere a «...une tâche cognitive complexe [...] elle consiste à atteindre un but au moyen d’actions physiques et d’opérations mentales, en fonction de ressources et de contraintes temporelles, financières et matérielles» (Tricot y Plégat-Soutjis 2003: 3).

Para el diseño y la concepción de un modelo de escenario pedagógico, se tomaron como referencia dos modelos: el de Brassard, presentado en Daele *et al.* (2002), por su representación no lineal y las dimensiones que considera; y el modelo para la producción de escenarios para trabajar la intercomprensión de lenguas, presentado por Seré y Covadonga (2015). Este último se realizó en el marco del proyecto *Miriadi* y consta de dos niveles: el *escenario* –el esquema de las diferentes acciones de la sesión– y las *secuencias* del mismo –macrotareas–.

El aprendizaje lúdico y telecolaborativo

El *aprendizaje lúdico*, también conocido como *gamificación* o *ludificación* para la educación, está cada vez más presente en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Según Gallego *et al.* (2014: 2), es «...l'utilisation de stratégies, modèles, dynamiques, mécaniques et éléments propres aux jeux en contextes autres que ceux-ci, avec pour objectif de transmettre un message ou des contenus ou de changer un comportement, à travers une expérience ludique qui favorise la motivation, l'implication et la diversion».

La *dimensión lúdica* «résulte d'une co-construction entre la structure du jeu et son contexte» (Genvo 2012: 3), elementos vinculados ya que la estructura no basta para hacer de una acción un juego. Además de ellos, como indica Silva (1999), otras características son necesarias para hacerlo divertido y atractivo, y para fomentar la sensación y la actitud lúdica en los sujetos; por ejemplo, el material con el que se juega y la actitud del jugador. Esta última, denominada por Henriot (1969) *actitud lúdica*, se refiere a la intención de jugar, para lo cual es necesario que el juego permita su participación y que el jugador tenga la sensación de que sus acciones tendrán repercusiones significantes en su desempeño. A propósito, Lepper y Malone (1987) desarrollaron una taxonomía del juego para crear una motivación individual que incluye varios elementos como el desafío, la curiosidad, el control, la fantasía, la cooperación, la competencia y el reconocimiento.

El *aprendizaje telecolaborativo* está destinado a aprendices en diferentes áreas geográficas e involucra la colaboración a distancia (O'Dowd 2011). Ésta, a diferencia de la *cooperación*, implica que los participantes negocien todos los aspectos de la producción final. Además, para colaborar es importante que los aprendices estén dispuestos a interactuar, comprometerse en actividades de colaboración y aceptar el trabajo grupal.

Los conceptos abordados son claves en esta investigación, y a pesar de las diversas definiciones que existen, se tomaron en cuenta las referencias que se adecuan más al tema de investigación. También se ha creído pertinente abrir el marco teórico y diversificar las referencias y posturas, ya que el presente trabajo abarca a la vez el campo de la pedagogía y la lingüística. De esta forma, se puede ver que ambos están interrelacionados.

PRESENTACIÓN DEL MODELO DE ESCENARIO PEDAGÓGICO

A partir del marco conceptual y teórico, se presenta a continuación el modelo de escenario pedagógico que se propuso para esta investigación (figura 1), cuyos cinco elementos van a describirse con más precisión.

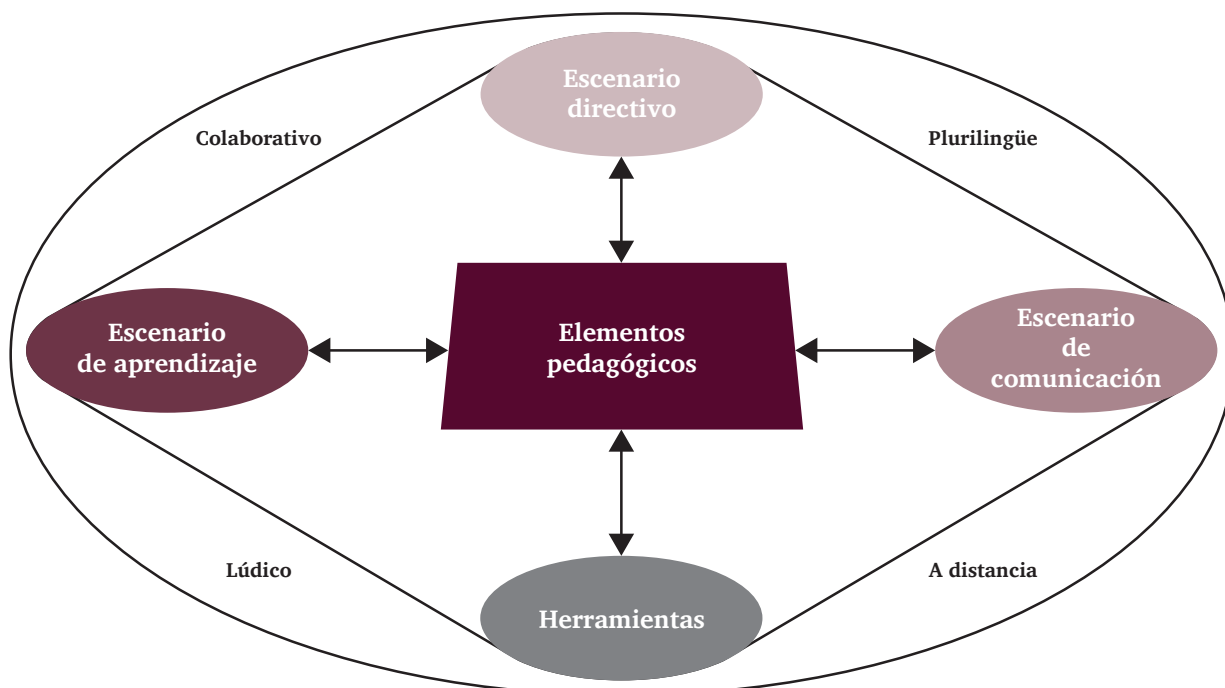


Figura 1. Modelo de escenario pedagógico (Chazot 2017)

Los *elementos pedagógicos* comprenden la orientación pedagógica inicial cuya meta corresponde al desarrollo de las competencias plurilingües en intercomprensión en lenguas romances; las estrategias metodológicas –las dimensiones lúdicas y telecolaborativas–; y las teorías de aprendizaje –el constructivismo y el socioconstructivismo–. Por otro lado, están las características del escenario pedagógico: la elección de idiomas con respecto a su contenido (francés, italiano, portugués y español), el formato preconstruido con posibles modificaciones, el tipo de escenario (lingüístico plurilingüe), el nivel lingüístico de la iniciación a la intercomprensión y el público al que está destinado el escenario (adultos estudiantes y empleados).

El *escenario de aprendizaje* se compone del contrato de aprendizaje que determina las reglas para las actividades y la comunicación, así como la descripción de las actividades llevadas a cabo por los aprendices a lo largo del escenario, que incluye sus objetivos, la organización y el tipo y la evaluación de las tareas. El escenario consta de siete secuencias en total: las primeras son sobre la apertura, la organización y la presentación; las siguientes tres son las etapas del juego y la última secuencia es la conclusión.

El escenario se llama *Detectives plurilingües* (Chazot) y trata de resolver el caso del robo de un código prehispánico en el Museo Nacional de Antropología e Historia de la Ciudad de México. Los participantes forman equipos y tienen que encontrar al culpable, determinar cómo pasó y por qué, en un tiempo limitado y definido por el profesor / tutor al principio del escenario. Las tres etapas del juego son: la identificación de las pruebas acerca del objeto robado en el museo, la interpretación de los interrogatorios y la conclusión del caso.

En cada etapa, los participantes tienen que realizar tareas de vocabulario, de comprensión escrita y oral y de producción escrita, en las cuatro lenguas romances mencionadas anteriormente. Las tareas de vocabulario consisten en identificar los diferentes objetos encontrados en la escena del robo, llenar una tabla indicando sus nombres en cada lengua y analizar las similitudes que puede haber entre las palabras. También se tiene que resolver un crucigrama, cuyas definiciones se hallan en los diferentes idiomas. La comprensión oral y escrita se trabaja a partir de la comprensión de textos (una carta y diálogos) y mensajes cortos de audio, cada uno en una lengua diferente. Finalmente, la producción escrita consiste en la redacción del reporte de acusación, el cual corresponde a la etapa de conclusión del caso.

El *escenario directivo* determina dos participantes: el profesor / tutor y el aprendiz. El primero tiene un papel de facilitador, guía o mediador e interlocutor. Interviene en diferentes momentos del escenario como al principio, durante la realización del escenario y al final, al comunicar el contenido del escenario a los participantes; corrige las actividades, da su opinión, forma los equipos y motiva a los aprendientes. El papel del participante consiste en colaborar de forma remota, desarrollar competencias plurilingües y construir su aprendizaje. Su intervención también se realiza durante todas las etapas del escenario e interactúa con su equipo, todo el grupo y el profesor / tutor.

El *escenario de comunicación* se compone del contrato de comunicación que determina un código único o la alternancia entre dos códigos que el alumno debe usar para comunicarse con su equipo. En la primera prueba del escenario, el tipo de comunicación se considera *endolingüe-plurilingüe propriolingual / allolingual*, ya que se establece entre nativos y no nativos, mas no se identifica asimetría de competencias lingüísticas y cada quien comunica en su propia lengua o en la lengua del otro. En cambio, en la segunda prueba, sí aparecen, aunque pocas, asimetrías de competencias, por lo que sería del tipo *exolingüe-plurilingüe allolingual*, ya que los sujetos se comunican en la lengua del otro. La comunicación entre los participantes es sincrónica y asincrónica y depende de ciertos factores como el tipo de tareas y el trabajo colaborativo entre los actores (profesor / tutor y participantes).

Las *herramientas tecnológicas* utilizadas en este modelo de escenario pertenecen a la Web 2.0 y son las siguientes: medios sociales (Facebook y el blog) y materiales de escritura en línea (Google Docs). Éstas permiten la divulgación de la información (blog), la comunicación del contenido (Facebook), la colaboración y la evaluación (Google Docs).

METODOLOGÍA

La metodología utilizada es cualitativa y cuantitativa. Antes de presentar la recolección y el análisis de los datos, se describirá el público y el terreno, es decir, el perfil de los participantes y el espacio en el cual se realizaron las pruebas del escenario pedagógico.

Público y terreno

El público elegido para evaluar el escenario pedagógico se compone de estudiantes adultos de diferentes áreas de formación y empleados. En la primera prueba, había 16 participantes en total, con edades entre 22 y 60 años, cada uno de lengua materna diferente: francófonos, hispanohablantes, itálofonos y lusófonos. En cambio, en la segunda prueba había 33 participantes en total, de entre 21 y 47 años de edad. Por un lado, estudiantes mexicanos de francés, italiano y portugués de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la UNAM; y por otro, extranjeros de nacionalidad belga, finlandesa y rumana que aprenden o aprendieron español. En ambas pruebas, el profesor / tutor dividió el público en equipos de 4 personas de acuerdo con su perfil lingüístico, especialmente su lengua materna y su segunda lengua romance. Cada equipo se distinguía por un color diferente y contaba con un líder nombrado por el profesor / tutor.

El terreno donde se realizaron las pruebas se trata de un espacio virtual compuesto por herramientas de la Web 2.0 (Facebook, blog, Google Docs).

Recolección y análisis de los datos

El profesor / tutor realizó la recolección de los datos a través de la observación regular en línea de las interacciones de los participantes en el escenario pedagógico, dado el acceso que las páginas de Facebook y los chats de cada equipo le proporcionaban al ser su creador. Se trata de una *observación sistemática* (Androutsopoulos 2014) enfocada en la participación de los equipos, su buen funcionamiento y en prestar atención a las preguntas y dudas de contenido de los participantes, lo cual implicó, a la vez, una observación como espectador y participante. En cuanto a las interacciones, se registró un total de 399 mensajes para la primera prueba y 697 mensajes para la segunda.

Los datos de observación se complementaron con las respuestas de dos cuestionarios en línea y una entrevista semiestructurada. El primero, anterior al escenario, fue sobre el perfil lingüístico de cada participante, lo cual dio pie a la distribución de los equipos. El segundo evaluó el escenario una vez concluido con el fin de realizar posteriormente las modificaciones necesarias y mejorarlo. Ambos se llevaron a cabo en la lengua materna de los participantes y contenían una escala de tipo Likert con pregun-

tas abiertas y cerradas de opción múltiple. La entrevista semiestructurada se realizó al final, a través de la mensajería de Facebook, ya que el primer intento por Skype falló. Estuvo formado por diez preguntas en torno a la comprensión de las lenguas romances presentes en el escenario, con el objetivo de averiguar las dificultades a las que se enfrentaron los participantes.

El análisis de los datos es a la vez cualitativo y cuantitativo. El primero, basado en las etapas de análisis de datos cualitativos propuestas por Huberman y Miles (1991), comprende las interacciones de los participantes durante la realización del escenario pedagógico y las respuestas de cada participante en la entrevista semiestructurada. La primera etapa consistió en identificar y contar el número de participantes, las lenguas que usaron, el número de intervenciones en sus interacciones y el agrupamiento de los mensajes y de las intervenciones, para identificar y mostrar fenómenos lingüísticos como la elección de lengua y la alternancia de código. La segunda etapa corresponde a la presentación de los datos con ejemplos de extractos de conversaciones y la última comprende la discusión de los resultados, así como la elaboración y verificación de las conclusiones. Asimismo, se realizó un análisis cuantitativo basado en las respuestas de los dos cuestionarios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos se refieren a la evaluación del escenario pedagógico, el vínculo entre la elección de lengua y la alternancia de código con las dimensiones lúdicas y telecolaborativas, y los elementos favorables para el desarrollo de competencias plurilingües en la intercomprensión.

Por su parte, ambas pruebas evidenciaron sus beneficios y limitaciones. Entre los primeros podemos citar principalmente el grado de apreciación del escenario por los participantes, el hecho de poder descubrir otros idiomas e interactuar con personas de diferentes idiomas, la práctica de las lenguas romances y la reflexión lingüística derivada de identificar sus similitudes, el trabajo en equipo al resolver una encuesta de detectives, la diversidad en el material en el contenido del escenario (escrito y oral) y la presencia del profesor / tutor en caso de necesidad. Sin embargo, entre los inconvenientes se encuentra el tiempo insuficiente para realizar el contenido del escenario, la falta de claridad en algunas instrucciones, la poca sincronización con el equipo debido a la distancia, la baja participación de algunos estudiantes, la dificultad para encontrar la información en la página de Facebook y la complejidad del escenario.




Frente a eso, algunas modificaciones del escenario se han hecho en cuanto a su diseño y concepción: se extendió el tiempo para realizar el escenario, las instrucciones se aclararon y se volvió más complejo el escenario. Ahora toma en cuenta los errores en la realización de las tareas planteadas y la recompensa de la atribución de placas con niveles de detective para los aprendientes. Esto significa que si el escenario se realiza sin fallos, el equipo obtiene una placa de detective de nivel superior y una pis-

ta para avanzar en el siguiente escenario. En cambio, si hay errores, los participantes tienen la opción de elegir entre obtener una placa de detective de nivel inferior sin pista o pedir uno de los dos bonos que permite el escenario para corregir su tarea. Si las tareas no se completan, no se obtiene placa ni pista. En este caso, el equipo ganador es el que tiene el mayor número de placas de detectives.

El contenido del escenario es un elemento fundamental para la manera en que se comunican los participantes. Los resultados del análisis de las interacciones muestran que la presencia de actividades para realizar en equipo a lo largo del escenario implica que los participantes tengan que interactuar y ponerse de acuerdo. Eso explica que el fenómeno de alternancia de código aparezca particularmente cuando los participantes están llevando a cabo las tareas, el cual surge en ambas pruebas, a través del chat privado que tiene cada equipo, como se puede ver en los extractos de conversación (1) y (2). El ejemplo de la primera prueba (1) apunta a una actividad de hipótesis, de intercambio de ideas entre los participantes T2 y T1; el francófono T2 alterna entre el francés y el español.

(1)

Extracto de conversación entre T2 y T1 (Prueba 1).

26	22-nov-14		T2	J'ai des marteaux chez moi sans etre archéologue. De plus, le directeur a les clés des bureaux de tout le monde. Il peut voler le pistolet et le marteau pour accuser les deux autres J'aime
27	22-nov-14		T1	Puede que lo que digas sea Coherente, entonces la Sra. González pudo haber participado sin mancharse las manos?... Pudo haber trabajado en equipo con el administrador el Sr. Ferreiro y haber agarrado la pistola que "Al parecer" (o sea no es seguro) es del vigilante. J'aime
28	22-nov-14		T2	si pero como explicas el sangre? J'aime




En cambio, (2) corresponde a la segunda prueba y a una actividad de vocabulario. El hispanohablante M2 se comunica en italiano en el escenario, pero aquí usa su lengua materna para dar cuenta del problema que tiene. En ambos ejemplos, la alternancia de código coincide con el factor de organización y de gestión de la actividad.

De esta manera, se nota el efecto del contenido del escenario pedagógico en las competencias de comunicación, particularmente la elección de lengua y el uso de alternancia de código. Más específicamente, esta última se ve propiciada por tareas lingüísticas –de vocabulario, como en el ejemplo (2)– y por aquellas que consisten en emitir

hipótesis, deducciones, opiniones acerca del presunto culpable o en la síntesis de los hechos –como en (1)–.

(2)

Extracto de conversación entre M2 y J2 (Prueba 2).

41	10-abr-15		M2	<p>Scusa, ma non so cosa è il numero 6, non capisco cosa è Italiano</p> <p>1. Corda 2. Pistola 3. martello 4. Sangue 5. Guanti 6. Impronte digitali</p> <p>Protuguês 1. Corda 2. Pistola 3. Martelo (con una L) 4. Sangue 5. Luvias 6. Impressões digitais</p>
42	10-abr-15		J2	<p>Merci</p>
43	10-abr-15		M2	<p>Es lo que te iba a decir bo lo puedo editar porque no tengo compu y en el cel no me deja</p> <p>Porque'</p>


En cambio, cuando se trata de tareas de comprensión de mensajes escritos y orales, no aparece la alternancia de código o muy poco, en comparación con las demás actividades del escenario. Eso se puede explicar por el hecho de que las tareas lingüísticas, de deducción, de hipótesis o síntesis invitan a los participantes a ponerse de acuerdo; son más colectivas, conversacionales, argumentativas. En cambio, las que consisten en escuchar audios o leer mensajes escritos y contestar preguntas motivan el trabajo individual, salvo en los casos en que el aprendiente tenga problemas técnicos o de comprensión, que es cuando acuden a su equipo. Estos resultados coinciden con los de la tesis de Birello (2005), la cual establece que el *code switching* aparece al momento en que los subgrupos realizan tareas que requieren interacción. Sin embargo, la diferencia reside en que, en este estudio, la alternancia de código se da en tareas que consisten en dar una opinión o expresar una hipótesis.

Por otra parte, los resultados indican la presencia de alternancias de código durante los momentos específicos de los aspectos lúdicos y telecolaborativos. Los primeros aparecen en momentos en que los participantes animan a su equipo (al principio del escena-

rio) y los felicitan (al final del escenario). Los extractos de conversación de los ejemplos (3) y (4) ilustran estas observaciones en ambas pruebas.





(3)

Extracto de conversación de T1 (Prueba 1).

89	02-dic-14		T1	GANAMOOOOS equipoooo 😊 Félicitations!!!
----	-----------	---	----	--

(4)

Extracto de conversación entre E1 y J4 (Prueba 2).

11	10-abr-15		E1	On a finit l'exercice
18	17-abr-15		J4	Hola! Perdonen que no pude venir al Facebook durante los últimos 2 días ... Voy ahora mirar lo que hay que hacer Ya hice mi parte 😊
19	17-abr-15		E1	Bien, yo también, que pasa muchachos? falta italiano y portugués
20	17-abr-15		J4	Vamos equipo!!

El ejemplo (3) ofrece una alternancia entre español y francés, e indica un momento de felicitaciones con la palabra en francés *félicitations*. En cambio, el ejemplo (4) muestra un momento en que se estimula a los otros con la expresión *vamos equipo*. Ambos dejan ver la importancia de la actitud del jugador, la forma en la que está inmerso en su papel en el juego y el efecto de la dimensión lúdica en las competencias de comunicación.





La actitud del líder de cada equipo también puede influir en la actitud de los demás miembros. Sin embargo, lo importante de estos elementos es el vínculo entre el aspecto

lúdico y el uso de la alternancia de código, pues entre más se involucran los sujetos en su papel de jugador, mejor actitud adoptan. Esto se refleja en su manera de comunicarse con sus grupos y en las lenguas que emplean para dicho fin.

La comunicación también está vinculada con la dimensión telecolaborativa. En efecto, los resultados muestran que la telecolaboración implica comunicación, organización y ayuda de los equipos, lo cual se puede ver en los siguientes ejemplos. En (5), el líder del equipo (T1) indica que la tarea se ha terminado, pero que está esperando la autorización de su equipo para enviarla al profesor / tutor, para lo cual usa español, a pesar de haber iniciado la conversación en francés. En (6) se muestra la presencia de ayuda dentro del equipo para avanzar y lograr la tarea, así como la alternancia de código por parte de L2, quien usa primero el español e interviene de nuevo en portugués.

(5)

Extracto de conversación entre G2, T1 y C3 (Prueba 1).

33	22-nov-14		T1	<p>C'est prêt !!!!</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>FRANÇÉS</th> <th>ESPAÑOL</th> <th>ITALIANO</th> <th>PORTUGUÉS</th> <th>¿HAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI / NO)</th> <th>¿ENTRE CUÁNTAS LENGUAS HAY SIMILITUD?</th> <th>¿CUAL ES LA SIMILITUD?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>Corie</td> <td>Querda</td> <td>Coria</td> <td>Coria</td> <td>SI</td> <td>3</td> <td>Cord</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>Pistolet</td> <td>Pistola</td> <td>Pistola</td> <td>Pistola</td> <td>SI</td> <td>4</td> <td>Pistol</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>Marieau</td> <td>Marillo</td> <td>Marriello</td> <td>Marcelo</td> <td>SI</td> <td>4</td> <td>Mart</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>Sang</td> <td>Sangre</td> <td>Sangue</td> <td>Sangue</td> <td>SI</td> <td>4</td> <td>Sang</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>Gants</td> <td>Guantes</td> <td>Guantil</td> <td>Luxas</td> <td>SI</td> <td>2</td> <td>Guant</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>Empreinte Digitale</td> <td>Huellas Digitales</td> <td>Impronta Digital</td> <td>Impressão Digital</td> <td>SI</td> <td>4</td> <td>Digital</td> </tr> </tbody> </table>		FRANÇÉS	ESPAÑOL	ITALIANO	PORTUGUÉS	¿HAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI / NO)	¿ENTRE CUÁNTAS LENGUAS HAY SIMILITUD?	¿CUAL ES LA SIMILITUD?	1	Corie	Querda	Coria	Coria	SI	3	Cord	2	Pistolet	Pistola	Pistola	Pistola	SI	4	Pistol	3	Marieau	Marillo	Marriello	Marcelo	SI	4	Mart	4	Sang	Sangre	Sangue	Sangue	SI	4	Sang	5	Gants	Guantes	Guantil	Luxas	SI	2	Guant	6	Empreinte Digitale	Huellas Digitales	Impronta Digital	Impressão Digital	SI	4	Digital
	FRANÇÉS	ESPAÑOL	ITALIANO	PORTUGUÉS	¿HAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI / NO)	¿ENTRE CUÁNTAS LENGUAS HAY SIMILITUD?	¿CUAL ES LA SIMILITUD?																																																					
1	Corie	Querda	Coria	Coria	SI	3	Cord																																																					
2	Pistolet	Pistola	Pistola	Pistola	SI	4	Pistol																																																					
3	Marieau	Marillo	Marriello	Marcelo	SI	4	Mart																																																					
4	Sang	Sangre	Sangue	Sangue	SI	4	Sang																																																					
5	Gants	Guantes	Guantil	Luxas	SI	2	Guant																																																					
6	Empreinte Digitale	Huellas Digitales	Impronta Digital	Impressão Digital	SI	4	Digital																																																					
34	22-nov-14		C3	Obaaa! 👍																																																								
35	22-nov-14		T1	Chequenlo, vean si estan de acuerdo y me dicen para enviarlo a Tutora ahora 😊																																																								
36	22-nov-14		G2	<p>T1, se voui cambiare la numero 6</p> <p>impronte = improte digitali</p> <p>per me è ok!</p>																																																								

A partir de estos ejemplos, se puede decir que la dimensión telecolaborativa influye en las competencias de comunicación de los participantes, en particular, para orga-

nizarse en la realización de la tarea, ponerse de acuerdo y ayudarse mutuamente. El cambio de lengua en las conversaciones presentadas en los ejemplos (5) y (6) se puede explicar por el hecho de querer llamar la atención y hacer que los demás miembros entiendan mejor su mensaje, sobre todo cuando se trata de repartirse las tareas y recordar al equipo lo que falta por hacer. Eso demuestra que la motivación de los participantes y su compromiso son factores importantes para que haya interacción en un contexto telecolaborativo. Asimismo, es necesario que las condiciones para acceder a Internet y a los programas usados en aparatos tecnológicos sean óptimas para que los participantes puedan contribuir al trabajo, interactuar con su equipo y colaborar.

(6)

Extracto de conversación entre T1, L2 y A1 (Prueba 2).

17	09-abr-15		T1	Yo ya entregé las palabras mías en la tabla. Lo mismo hizo G4 Solo faltan portugues y frances para hacer la comparacion
18	09-abr-15		L2	Ok! Ahí las pongo
19	09-abr-15		A1	Je n'ai pas internet dans mon ordinateur, mais demain, je vais le faire
20	09-abr-15		T1	A1: Ya agregué tus palabras... 😊
21	09-abr-15		A1	Mercy beaucoup T1 😊
22	09-abr-15		L2	Eu não sei como escrever no blogue 😞

Cabe resaltar también la importancia y la influencia del contrato didáctico, ya que el número de participaciones en las dos pruebas permite señalar que cuanto más específico sea el contrato didáctico, habrá menos presencia de alternancia de código (Prueba 2). Por el contrario, cuando es más libre, los participantes tienden a usar más la alternancia de código, como es el caso en la primera prueba.

En cuanto a los elementos de intercomprensión y competencias plurilingües, los resultados indican que la mayoría de los participantes fueron capaces de comprender los mensajes del contenido del escenario en general, incluso si a veces encontraron dificultades con ciertos idiomas en particular. El contexto, el uso de recursos externos como el diccionario, el traductor en línea y la ayuda de los miembros de su equipo, entre otros, permitieron superar estas dificultades de comprensión.

Además, el análisis de las interacciones y las respuestas a la entrevista semiestructurada permitió identificar elementos favorables para el desarrollo de competencias plurilingües en intercomprensión de lenguas romances: la apertura a la diversidad lingüística y cultural, y el aprovechamiento del uso de las tecnologías. El primero se puede ver a través de la respuesta de un participante de la primera prueba sobre el cuestionario de evaluación del escenario pedagógico:

(7)

«Encontrar las similitudes con uno y otro idioma, está perfecto. Porque son asuntos que a veces no somos conscientes y funciona saberlo, para descubrir que nuestra lengua se hermana con otras. Rompe fronteras».

El segundo se observa en la capacidad de los sujetos al participar en la redacción colectiva de un documento plurilingüe y en un chat con la presencia de varias lenguas.

También se han identificado otras competencias como la *interacción plurilingüe* –la capacidad de interactuar en una situación no pedagógica y saber manejar los problemas de comprensión– y la *interproducción*.

La primera implica saber compartir un contrato de comunicación plurilingüe. El análisis de las interacciones muestra que, tanto en la primera prueba como en la segunda, los participantes respetaron el contrato de aprendizaje establecido por el profesor / tutor en cuanto al aspecto de la comunicación, a excepción de algunos participantes de la segunda prueba, quienes se comunicaban en su lengua materna contra las instrucciones dadas. Ser competente en interacción plurilingüe significa también saber gestionar los problemas de comprensión, es decir, ser capaz de explicitar lo que se entiende para asegurar la construcción del sentido en grupo, como cuando los participantes reformulan o traducen un mensaje. En efecto, la traducción es un elemento que aparece en el escenario, particularmente por parte de una lusófona que traduce los mensajes orales del portugués al español para su equipo; aunque no forma parte del objetivo del escenario, es una manera de ayudar a que los integrantes entiendan lo dicho en una lengua que les es desconocida. Asimismo, cuando un participante pregunta por una palabra en portugués y hace una hipótesis de su significado, dicha competencia está presente:

(8)

«Qué significa *embora*? Te beso o algo?»

Dentro de la interacción, otra competencia importante es la *interproducción*, el saber modular la expresión para facilitar la interacción con el uso de elementos no verbales en las conversaciones, como los emoticones, y el adaptar la complejidad léxica a los demás participantes, evitando el uso de vocabulario familiar o abreviaciones, entre otros elementos.

Finalmente, la última competencia plurilingüe identificada se refiere a la *comprensión* escrita y oral, la capacidad de hacer suposiciones sobre el significado de las palabras desde el contexto discursivo, y de saber cómo tratar con elementos opacos. Los resultados de la entrevista semiestructurada indican que los participantes, tanto en la primera prueba como en la segunda, trataron de comprender los mensajes escritos y orales en las distintas lenguas valiéndose del contexto o, en su defecto, acudieron al uso de herramientas –diccionario y traductor en línea– o a solicitar ayuda a los miembros de su equipo. Este último elemento completa el REFIC (*vid. supra* Marco teórico) y se vuelve un recurso adicional para tratar los elementos opacos.

CONCLUSIÓN

A través de esta investigación, se pudo tratar un tema importante de la didáctica del plurilingüismo y la intercomprensión en lenguas romances, a partir de aspectos innovadores como lo lúdico junto con la telecolaboración. Según los resultados obtenidos, se puede llegar a la conclusión de que el contenido del escenario pedagógico influye en la competencia comunicativa, más particularmente, en la elección de lengua y la alternancia de código; en las dimensiones lúdicas –el reto, la competición y la actitud de jugar– y en las telecolaborativas –por la manera de comunicarse, de trabajar en grupo y de organizarse para realizar las actividades–; y en la presencia de un contrato didáctico, de aprendizaje y de comunicación que permite estructurar el aprendizaje y la comunicación entre los actores.

Las competencias comunicativas –la elección de lengua y el fenómeno de alternancia de código– permiten facilitar la comprensión de los sujetos en momentos de organización y de problemas. El uso de la lengua materna tiene una función importante en estos casos para la resolución de las actividades del escenario. También se puede observar un efecto favorable del escenario pedagógico en el desarrollo de competencias plurilingües.

A pesar de que el estudio no permite mostrar con mayor precisión tal desarrollo ni un avance en su aprendizaje, deja ver que los sujetos pueden desarrollar competencias plurilingües de intercomprensión, aunque nunca han estado confrontados en una experiencia así. Eso da apertura a una próxima investigación, cuyo objetivo se concentraría en las competencias plurilingües. Por su parte, el modelo de escenario pedagógico que se propone aquí, forma una base o guía que se puede retomar o extrapolar al aprendizaje de otras lenguas, para otras materias que no sean lenguas o para otro público, siempre y cuando se adapten los elementos pedagógicos para su diseño.

BIBLIOGRAFÍA

- AMARO DE CHACÍN, Rosa. 2011. “La planificación didáctica y el diseño instruccional en ambientes virtuales”, *Investigación y Posgrado* 26, núm. 2: 129-160.
- ANDROUTSOPOULOS, Jannis. 2014. “Computer-mediated communication and linguistic landscapes” en HOLMES, Janet y HAZEN, Kirk (eds.). *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*. Oxford: Wiley Blackwell, pp. 74-90.
- BIRELLO, Marilisa. 2005. *La alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña*, tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CANDELIER, Michel (coord.). 2008. *MAREP. Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- CARRASCO PEREA, Encarnación. 2010. “Introduction” en *Synergies Europe. Intercompréhension(s): repères, interrogations et perspectives*. Revue du GERFLINT, pp. 7-12.
- COLL, César. 2008. “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 2: 17-40.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Council for Cultural Cooperation Education Committee, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo Anaya, S.A.
- CHAZOT, Delphine. 2017. *Un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo para el desarrollo de competencias plurilingües*, tesis doctoral. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CHAZOT, Delphine. *Detectives plurilingües*, en: < <http://detectivesplurilingues.blogspot.com/> > .
- DAELE, Amaury; BRASSARD, Caroline; ESNAULT, Liliane; DONOGHUE, Michaël; UYTTERBROUK, Eric y ZEILIGER, Romain. 2002. *Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation des scénarios pédagogiques recourant à l'usage des TIC*. Reporte del proyecto Recre@sup-WP2, FUNDP.
- DOYÉ, Peter. 2005. “L’intercompréhension. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l’éducation plurilingüe” en *Etude de référence*. Strasburg: Consejo de Europa.
- FANECA, Rosa y LOUREIRO, M. José. 2016. “El proyecto Miriadi, una Red de Intercomprensión a Distancia. Lupa Empresarial”, *CEIPA* 17: 1-13.
- GALLEGO, Francisco J.; MOLINA, Rafael y LLORENS, Faraón. 2014. *Gamificar una propuesta docente. Diseñando experiencias positivas de aprendizaje*, comunicación presentada en las XX Jornadas sobre la Enseñanza Universitaria de la Informática (JENUI), Oviedo, 9-11 julio 2014.
- GENVO, Sebastien. 2012. *La théorie de la ludicisation: une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques*. Comunicación presentada en la jornada de estudios *Jeu et jouabilité à l'ère numérique* en el Institut d'Arts et d'Archéologie el 8 de diciembre de 2012 en París.
- GONZÁLEZ RUIZ, Guillermo. 1994. *Estudio de Diseño*. Buenos Aires: Emecé Editores.

- GROSJEAN, François. 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- GUMPERZ, John J. 1982. "Discourse strategies" en DEVILLA, Lorenzo. *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet*. Roma: Aracne, pp. 1-16.
- HENRIOT, Jaques. 1969. *Le jeu*. Paris: Synonyme.
- HIDALGO DOWNING, Raquel y VELA DELFA, Cristina. 2015. "Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües" en MATESANZ DEL BARRIO, María (ed.). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- HUBERMAN, A. Michael y MILES, B. Matthew. 1991. *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- HYMES, Dell. 1972. "Models of the interaction of language and social life" en GUMPERZ, John y HYMES, Dell. (eds.). *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York : Holt, Rinehart, & Winston, pp. 35-71.
- LEPPER, Mark R. y MALONE, Thomas W. 1987. "Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning" en SNOW, Richard E. y FARR, Marshall J. (eds.). *Aptitude, Learning, and Instruction. Vol. 3: Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp. 223-253.
- LÜDI, Georges y PY, Bernard. 2003. *Être bilingue*. Bern: Peter Lang.
- MANGENOT, François. 2008. "La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne" en *Jocair (Jornadas de Comunicación y Aprendizaje Instrumentados en Red)*, pp. 13-26.
- O'DOWD, Robert. 2011. "Intercultural communicative competence through tele-collaboration" en JACKSON, Jane (dir.). *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*. London: Routledge Handbooks, pp. 342-358.
- PAQUETTE, Gilbert. 2005. *L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy: Presse de l'Université du Québec.
- QUINTIN, Jean-Jacques; DEPOVER, Christian y DEGACHE, Christian. 2005. "Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance. Analyse d'un scénario pédagogique à partir d'éléments de caractérisation définis" en *Actas del coloquio EIAH*. Montpellier, pp. 335-340.
- SERÉ, Arlette y COVADONGA, Alonso. 2015. "Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercomprensión" en MATESANZ DEL BARRIO, María (ed.). *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense, pp. 21-37.
- SILVA, Haydée. 1999. "Paradigmas y niveles del juego" en RAMOS, José Luis (coord.). *Juego, educación y cultura*. México: ENAH / CONACULTA, pp. 35-52.
- TRICOT, André y PLÉGAT-SOUTJIS, Fabienne. 2003. "Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC", STICEF 10: 1-27.

