



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**UN MODELO DE ESCENARIO PEDAGÓGICO
LÚDICO Y TELECOLABORATIVO
PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES**

TESIS

Que para optar por el grado de Doctora en Pedagogía

PRESENTA:

Delphine Colette Marie-Jeanne Chazot

TUTOR PRINCIPAL

Dr. Enrique Ruíz-Velasco Sánchez

Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dr. Christian Degache

Universidade Federal de Minas Gerais y Lidilem - Universidad de Grenoble Alpes

Dra. Patricia Ducoing Watty

Instituto de investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Dr. José Antonio Domínguez Hernández

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET)

Dra. Josefina Bárcenas López

Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico (CCADET)



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	10
RESUMEN	11
ABSTRACT	12
INTRODUCCIÓN	13
PARTE I. MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO 1. PLURILINGÜISMO E INTERCOMPRESIÓN DE LENGUAS	21
1.1. LA DIDÁCTICA DEL PLURILINGÜISMO	21
1.1.1. <i>Definición del plurilingüismo</i>	21
1.1.2. <i>La competencia plurilingüe</i>	23
1.1.3. <i>Plurilingüismo/Multilingüismo</i>	24
1.2. LA INTERCOMPRESIÓN DE LENGUAS	25
1.2.1. <i>Interés por el uso de la intercomprensión</i>	26
1.2.2. <i>Proyectos y materiales didácticos existentes</i>	27
1.3. SITUACIONES DE COMUNICACIÓN, INTERACCIÓN	27
1.3.1. <i>La comunicación bilingüe</i>	29
1.3.2. <i>La comunicación endolingüe/exolingüe</i>	29
1.3.3. <i>Tipología de las situaciones de comunicación</i>	30
1.3.4. <i>La comunicación en situación de intercomprensión</i>	32
SÍNTESIS	32
CAPÍTULO 2. LA ELECCIÓN DE LENGUA Y LA ALTERNANCIA DE CÓDIGO	34
2.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	34
2.2. LA ELECCIÓN DE LENGUA	35
2.3. LA ALTERNANCIA DE CÓDIGO	36
2.3.1. <i>Definición de la alternancia de código</i>	37
2.3.2. <i>Términos alternativos para la alternancia de código</i>	38
2.3.3. <i>Diferentes tipos de alternancia de código</i>	39
2.3.3.1. La tipología de Poplack	39
2.3.3.2. La tipología de Gumperz	40
2.3.3.3. La tipología de Duverger	40
2.3.4. <i>Funciones de la alternancia de código</i>	41
2.3.4.1. Las funciones de Gumperz	41
2.3.4.2. Las funciones de Grosjean y Lüdi y Py	42
2.3.4.3. Las funciones de Malik	43
2.3.4.4. Las funciones de tipo metalingüístico y metacomunicativo	45
2.4. LA ALTERNANCIA DE CÓDIGO COMO COMPETENCIA PLURILINGÜE	47
2.5. LA ALTERNANCIA DE CÓDIGO Y SUS EFECTOS ADQUISICIONALES	47
2.6. INVESTIGACIONES SOBRE LA ALTERNANCIA DE CÓDIGO	48
2.7. EL CONTRATO DIDÁCTICO	49
SÍNTESIS	52
CAPÍTULO 3. DISEÑO, CONCEPCIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE UN ESCENARIO PEDAGÓGICO ...	53
3.1. DEFINICIÓN DE "ESCENARIO PEDAGÓGICO"	53
3.2. LAS DIFERENTES CATEGORÍAS DE ESCENARIOS	55
3.2.1. <i>Escenario de aprendizaje</i>	55
3.2.2. <i>Escenario "directivo"</i>	57
3.2.3. <i>Escenario de comunicación</i>	58
3.2.4. <i>Propuesta de una definición propia de escenario pedagógico</i>	61
3.3. DISEÑO Y CONCEPCIÓN DE UN ESCENARIO PEDAGÓGICO	61
3.3.1. <i>Definición del diseño pedagógico</i>	62

3.3.2.	<i>Definición de la concepción pedagógica</i>	63
3.3.3.	<i>Elementos para el diseño y la concepción de un escenario pedagógico</i>	64
3.3.4.	<i>Elementos para el diseño y la concepción de un escenario pedagógico</i>	67
3.3.5.	<i>Modelo de escenarios pedagógicos para la intercomprensión</i>	71
3.4.	ESCENARIOS PEDAGÓGICOS CON USO DE TECNOLOGÍA Y MEDIOS	74
3.4.1.	<i>Definición de los conceptos de tecnología y de medios</i>	74
3.4.2.	<i>Los medios sociales en la educación</i>	75
3.4.3.	<i>El uso de medios sociales para el aprendizaje de lenguas</i>	78
3.5.	ESCENARIOS PEDAGÓGICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	79
3.6.	PROPUESTA DE UN MODELO DE ESCENARIO PEDAGÓGICO	80
3.6.1.	<i>Modelo general</i>	80
3.6.2.	<i>Modelo de los elementos pedagógicos</i>	82
3.6.3.	<i>Modelo del escenario de aprendizaje</i>	84
3.6.4.	<i>Modelo del escenario "directivo"</i>	85
3.6.5.	<i>Modelo del escenario de comunicación</i>	85
3.6.6.	<i>Modelo de las herramientas</i>	86
	SÍNTESIS	87
CAPÍTULO 4.	LA DIMENSIÓN LÚDICA: APRENDER JUGANDO	88
4.1.	DEFINICIÓN DEL COMPONENTE LÚDICO	88
4.1.1.	<i>La dimensión lúdica</i>	89
4.1.2.	<i>El juego</i>	90
4.1.3.	<i>Los elementos lúdicos</i>	91
4.1.4.	<i>Tipología del juego</i>	94
4.2.	LA LÚDICA PARA LA ENSEÑANZA/EL APRENDIZAJE	95
4.2.1.	<i>El aprendizaje basado en juegos</i>	95
4.2.2.	<i>El aprendizaje activo y significativo</i>	96
4.2.3.	<i>El aprendizaje basado en problemas</i>	97
4.2.4.	<i>El juego y el aprendizaje colaborativo</i>	98
4.3.	LA DIMENSIÓN LÚDICA EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	99
4.3.1.	<i>Características del aprendizaje de lenguas</i>	100
4.3.2.	<i>Beneficios del juego para aprender/practicar lenguas</i>	101
4.3.3.	<i>Juegos para el aprendizaje de lenguas</i>	102
	SÍNTESIS	103
CAPÍTULO 5.	APRENDIZAJE TELECOLABORATIVO	104
5.1.	EL APRENDIZAJE TELECOLABORATIVO	104
5.1.1.	<i>Definición de la telecolaboración</i>	104
5.1.2.	<i>Colaboración vs cooperación</i>	106
5.1.3.	<i>Teorías de aprendizaje</i>	107
5.2.	LOS ELEMENTOS DE LA TELECOLABORACIÓN	108
5.2.1.	<i>La comunicación</i>	108
5.2.2.	<i>El trabajo en grupo</i>	110
5.2.3.	<i>El papel del profesor/tutor</i>	112
5.3.	LOS ASPECTOS FAVORABLES A LA TELECOLABORACIÓN	113
5.3.1.	<i>La participación</i>	114
5.3.2.	<i>La motivación</i>	114
5.3.3.	<i>La animación del grupo</i>	114
5.3.4.	<i>La cohesión y la productividad del grupo</i>	115
5.4.	APRENDIZAJE COLABORATIVO SOPORTADO POR EL USO DE TECNOLOGÍAS	115
5.4.1.	<i>La noción de entorno virtual de aprendizaje</i>	116
5.4.2.	<i>Los beneficios del uso de tecnologías para colaborar</i>	116

5.4.3.	<i>Proyectos telecolaborativos</i>	118
SÍNTESIS		119
PARTE II: ESTUDIO PRÁCTICO		120
CAPÍTULO 6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		120
6.1.	PRESENTACIÓN DEL PÚBLICO Y DEL TERRENO	120
6.1.1.	<i>El público</i>	120
6.1.2.	<i>El terreno</i>	121
6.2.	RECOLECCIÓN DE DATOS	121
6.2.1.	<i>La observación</i>	121
6.2.2.	<i>Las interacciones de los participantes</i>	122
6.2.3.	<i>La entrevista semiestructurada</i>	123
6.2.4.	<i>Los cuestionarios</i>	123
6.3.	ANÁLISIS DE LOS DATOS	125
6.3.1.	<i>El tipo de análisis</i>	125
6.3.2.	<i>Las etapas del análisis</i>	125
SÍNTESIS		126
CAPÍTULO 7. PRESENTACIÓN DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i>		127
7.1.	EL ESCENARIO DE APRENDIZAJE	127
7.1.1.	<i>Orientación pedagógica inicial</i>	127
7.1.2.	<i>Características principales del escenario pedagógico</i>	128
7.1.3.	<i>Representación de los elementos pedagógicos</i>	128
7.2.	EL ESCENARIO DE APRENDIZAJE	130
7.2.1.	<i>El contrato de aprendizaje</i>	130
7.2.2.	<i>Descripción de las actividades</i>	130
7.2.3.	<i>Planificación de las actividades y del tiempo</i>	135
7.2.4.	<i>Producción por parte de los aprendices</i>	135
7.2.5.	<i>Representación del escenario de aprendizaje</i>	136
7.3.	EL ESCENARIO “DIRECTIVO”	138
7.3.1.	<i>Papel de los actores</i>	138
7.3.2.	<i>Modalidades de intervención de los actores</i>	138
7.3.3.	<i>Representación del escenario directivo</i>	139
7.4.	EL ESCENARIO DE COMUNICACIÓN	141
7.4.1.	<i>El contrato de comunicación</i>	141
7.4.2.	<i>Las características de la comunicación</i>	141
7.4.3.	<i>Representación del escenario de comunicación</i>	142
7.5.	LAS HERRAMIENTAS USADAS.....	144
7.5.1.	<i>Sus características, su elección y uso</i>	144
7.5.2.	<i>Representación de las herramientas</i>	145
SÍNTESIS		147
CAPÍTULO 8. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS		148
8.1.	PRIMERA PRUEBA DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO	148
8.1.1.	<i>Descripción de la primera prueba</i>	148
8.1.2.	<i>Análisis de los resultados</i>	149
8.1.2.1.	Perfil de los participantes.....	149
8.1.2.2.	Evaluación del escenario pedagógico.....	154
8.1.3.	<i>Análisis de las interacciones</i>	161
8.1.3.1.	Las participaciones	161
8.1.3.2.	La elección de lengua	162
8.1.4.	<i>La alternancia de código</i>	165
8.1.5.	<i>Los elementos de intercomprensión</i>	178

8.2.	SEGUNDA PRUEBA DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO	180
8.2.1.	<i>Descripción de la segunda prueba</i>	180
8.2.2.	<i>Análisis de los resultados</i>	181
8.2.2.1.	Perfil de los participantes	181
8.2.2.2.	Evaluación del escenario pedagógico	187
8.2.3.	<i>Análisis de las interacciones</i>	192
8.2.3.1.	Las participaciones	192
8.2.3.2.	La elección de lengua	196
8.2.3.3.	La alternancia de código	198
8.2.4.	<i>Los elementos de intercomprensión</i>	210
8.3.	REPRESENTACIÓN DE LAS MODIFICACIONES APORTADAS AL ESCENARIO PEDAGÓGICO	212
	SÍNTESIS	215
CAPÍTULO 9.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	216
9.1.	EL IMPACTO DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	216
9.1.1.	<i>El contenido del escenario</i>	216
9.1.2.	<i>La dimensión lúdica</i>	217
9.1.3.	<i>La dimensión telecolaborativa</i>	218
9.1.4.	<i>El contrato didáctico</i>	219
9.2.	EL IMPACTO DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN IC	220
9.2.1.	<i>El sujeto plurilingüe y el aprendizaje</i>	221
9.2.2.	<i>La interacción plurilingüe</i>	222
9.2.3.	<i>La comprensión escrita y oral</i>	223
	SÍNTESIS	226
	CONCLUSIONES	227
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	231
	ANEXOS	243
	ANEXO 1. EJEMPLOS DE TAREAS DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i>	244
	ANEXO 1.1. TAREAS DE LA SECUENCIA 1 (S1)	244
	ANEXO 1.2. TAREAS DE LA SECUENCIA 2 (S2)	248
	ANEXO 2. INTERACCIONES DE LOS EQUIPOS DE LA PRUEBA 1	251
	ANEXO 2.1. INTERACCIONES DE LA AGENCIA VERDE (“CHAT”)	251
	ANEXO 2.2. INTERACCIONES DE LA AGENCIA MORADA (“CHAT”)	256
	ANEXO 2.3. INTERACCIONES DE LA AGENCIA MORADA (PÁGINA FACEBOOK)	264
	ANEXO 2.4. INTERACCIONES DE LA AGENCIA BLANCA (PÁGINA FACEBOOK)	274
	ANEXO 2.5. INTERACCIONES DE LA AGENCIA NARANJA (PÁGINA FACEBOOK)	279
	ANEXO 3. INTERACCIONES DE LOS EQUIPOS DE LA PRUEBA 2	286
	ANEXO 3.1. INTERACCIONES DE LA AGENCIA ROSA (“CHAT”)	286
	ANEXO 3.2. INTERACCIONES DE LA AGENCIA AZUL (“CHAT”)	289
	ANEXO 3.3. INTERACCIONES DE LA AGENCIA MORADA (“CHAT”)	292
	ANEXO 3.4. INTERACCIONES DE LA AGENCIA CAFÉ (“CHAT”)	295
	ANEXO 3.5. INTERACCIONES DE LA AGENCIA NARANJA (“CHAT”)	298
	ANEXO 3.6. INTERACCIONES DE LA AGENCIA BLANCA (“CHAT”)	301
	ANEXO 3.7. INTERACCIONES DE LA AGENCIA ROJA (“CHAT”)	304
	ANEXO 4. CUESTIONARIOS	308
	ANEXO 4.1. CUESTIONARIO DE PERFIL LINGÜÍSTICO	308
	ANEXO 4.2. CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO	309
	ANEXO 4.3. RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO (PRUEBA 1)	312
	ANEXO 4.4. RESPUESTAS AL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO (PRUEBA 2)	318

ANEXO 5. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	327
ANEXO 5.1. GUÍA DE LA ENTREVISTA	327
ANEXO 5.2. RESPUESTAS A LA ENTREVISTA DE LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 1)	328
ANEXO 5.3. RESPUESTAS A LA ENTREVISTA DE LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 2)	335

Índice de gráficas

GRÁFICA 1. NIVEL DE INTERÉS DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO POR LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 1)	154
GRÁFICA 2. ADECUACIÓN DEL ESCENARIO CON LOS OBJETIVOS (PRUEBA 1)	155
GRÁFICA 3. UTILIDAD DEL BLOG PARA LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 1).....	156
GRÁFICA 4. CONTENIDO DEL BLOG (PRUEBA 1)	156
GRÁFICA 5. UTILIDAD DE FACEBOOK SEGÚN LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 1).....	157
GRÁFICA 6. PRESENCIA DEL TUTOR DURANTE EL ESCENARIO (PRUEBA 1).....	157
GRÁFICA 7. CLARIDAD DE LAS CONSIGNAS EN EL ESCENARIO (PRUEBA 1)	158
GRÁFICA 8. DIFICULTADES ENCONTRADAS POR LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 1)	158
GRÁFICA 9. EL TIEMPO PARA REALIZAR EL ESCENARIO (PRUEBA 1).....	160
GRÁFICA 10. LAS LENGUAS USADAS EN LAS INTERACCIONES (PRUEBA 1).....	163
GRÁFICA 11. LAS LENGUAS USADAS EN LOS MENSAJES MONOLINGÜES (PRUEBA 1).....	164
GRÁFICA 12. LAS LENGUAS USADAS EN LOS MENSAJES BILINGÜES (PRUEBA 1)	165
GRÁFICA 13. NIVEL DE INTERÉS PARA EL ESCENARIO PEDAGÓGICO POR PARTE DE LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 2)	187
GRÁFICA 14. ADECUACIÓN DEL ESCENARIO CON LOS OBJETIVOS (PRUEBA 2).....	188
GRÁFICA 15. UTILIDAD DEL BLOG PARA LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 2)	188
GRÁFICA 16. CONTENIDO DEL BLOG PARA LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 2).....	189
GRÁFICA 17. UTILIDAD DE FACEBOOK PARA LOS PARTICIPANTES (PRUEBA 2)	189
GRÁFICA 18. MODO DE COMUNICACIÓN EN FACEBOOK (PRUEBA 2)	190
GRÁFICA 19. PRESENCIA DEL TUTOR EN EL ESCENARIO (PRUEBA 2)	190
GRÁFICA 20. TIEMPO PARA REALIZAR LAS TAREAS (PRUEBA 2)	191
GRÁFICA 21. DIFICULTADES ENCONTRADAS POR LOS PARTICIPANTES AL REALIZAR EL ESCENARIO (PRUEBA 2).....	191
GRÁFICA 22. LENGUAS USADAS EN LAS INTERACCIONES (PRUEBA 2)	196
GRÁFICA 23. LENGUAS USADAS EN LOS MENSAJES MONOLINGÜES (PRUEBA 2)	197
GRÁFICA 24. LENGUAS USADAS EN LOS MENSAJES BILINGÜES (PRUEBA 2)	198

Índice de figuras

FIGURA 1. LOS ELEMENTOS PEDAGÓGICOS EN EL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i> (ELABORACIÓN PROPIA).....	129
FIGURA 2. EL ESCENARIO DE APRENDIZAJE EN EL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i> (ELABORACIÓN PROPIA)	137
FIGURA 3. EL ESCENARIO DIRECTIVO EN EL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i> (ELABORACIÓN PROPIA)	140
FIGURA 4. EL ESCENARIO DE COMUNICACIÓN EN EL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i> (ELABORACIÓN PROPIA)	143
FIGURA 5. LAS HERRAMIENTAS PARA EL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i> (ELABORACIÓN PROPIA).....	146
FIGURA 6. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA VERDE (TAREA 1 – ETAPA 1) (PRUEBA 1).....	167
FIGURA 7. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN LA PÁGINA FACEBOOK DE LA AGENCIA MORADA (TAREA 1 – ETAPA 1) (PRUEBA1)	168
FIGURA 8. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA MORADA (TAREA 1 - ETAPA 1) (PRUEBA 1).....	169
FIGURA 9. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN LA PÁGINA FACEBOOK DE LA AGENCIA BLANCA (ETAPA 1 – TAREA 2) (PRUEBA 1)	170
FIGURA 10. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN LA PÁGINA FACEBOOK DE LA AGENCIA MORADA (ETAPA 1) (PRUEBA 1)	171
FIGURA 11. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN LA PÁGINA FACEBOOK DE LA AGENCIA MORADA (ETAPA FINAL) (PRUEBA 1).....	171
FIGURA 12. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA VERDE (ETAPA 2) (PRUEBA 1)	172
FIGURA 13. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA MORADA (ETAPA 2) (PRUEBA 1)	173
FIGURA 14. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN LA PÁGINA FACEBOOK DE LA AGENCIA MORADA (ETAPA 2) (PRUEBA 1).....	174
FIGURA 15. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA MORADA (ETAPA 1 – TAREA 1) (PRUEBA 1)	175
FIGURA 16. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN LA PÁGINA FACEBOOK DE LA AGENCIA MORADA (ETAPA 1) (PRUEBA 1).....	176
FIGURA 17. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN LA PÁGINA FACEBOOK DE LA AGENCIA BLANCA (ETAPA 3) (PRUEBA 1)	177
FIGURA 18. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA ROSA (ETAPA 1) (PRUEBA 2)	200
FIGURA 19. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA AZUL (TAREA 1 – ETAPA 1) (PRUEBA 2)	201
FIGURA 20. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA MORADA (TAREA 1 – ETAPA 1) (PRUEBA 2).....	202
FIGURA 21. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA CAFÉ (TAREA 1 – ETAPA 1) (PRUEBA 2)	203
FIGURA 22. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA ROSA (ETAPA 2) (PRUEBA 2)	204
FIGURA 23. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA NARANJA (ETAPA 1 – TAREA 1) (PRUEBA 2)	204
FIGURA 24. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA BLANCA (ETAPA 1 – TAREA 1) (PRUEBA 2).....	205
FIGURA 25. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA ROJA (ETAPA 3) (PRUEBA 2)	206
FIGURA 26. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA ROJA (ETAPA 3) (PRUEBA 2)	207
FIGURA 27. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA ROJA (ETAPA 3) (PRUEBA 2)	208
FIGURA 28. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA BLANCA (PRINCIPIO DEL "CHAT") (PRUEBA 2)	209
FIGURA 29. EXTRACTO DE CONVERSACIÓN EN EL "CHAT" DE LA AGENCIA AZUL (FINAL DEL "CHAT") (PRUEBA 2)	211
FIGURA 30. MODIFICACIÓN DE LA SECUENCIA 1 (S1) DEL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i>	213
FIGURA 31. MODIFICACIÓN DE LA SECUENCIA 2 (S2) DEL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i>	214
FIGURA 32. MODIFICACIÓN DE LA SECUENCIA 3 (S3) DEL ESCENARIO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i>	215

Índice de tablas

TABLA 1. DESCRIPCIÓN DE LAS SECUENCIAS DEL ESCENARIO PEDAGÓGICO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i>	134
TABLA 2. PERFIL DE LOS APRENDICES (PRUEBA 1)	153
TABLA 3. NÚMERO DE PARTICIPACIÓN EN LAS INTERACCIONES POR EQUIPO (PRUEBA 1)	162
TABLA 4. PERFIL DE LOS APRENDICES (PRUEBA 2)	186
TABLA 5. NÚMERO DE PARTICIPACIÓN EN LAS INTERACCIONES POR EQUIPO (PRUEBA 2)	195
TABLA 6. COMPETENCIAS EN IC OBSERVADAS EN EL ESCENARIO PEDAGÓGICO <i>DETECTIVES PLURILINGÜES</i>	225

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Autónoma de México y en especial al Posgrado en pedagogía por haberme aceptado al Doctorado en pedagogía y permitido realizar este trabajo de investigación en México.

Al CONACYT por brindar apoyo económico, así como darme la oportunidad de recibir una beca durante la realización de este proyecto.

Agradezco al Dr. Enrique Ruiz-Velasco Sánchez por haber aceptado ser mi tutor principal, por aceptar mi proyecto de investigación desde el primer día que lo mandé, apoyarme siempre en lo que necesité, compartir conocimientos y actualizar mis conocimientos en el área de nuevas tecnologías para la educación por medio del seminario.

Quiero agradecer también al Dr. Christian Degache por haberme apoyado en todo este camino, desde la Maestría hasta el Doctorado, por los intercambios en presencial (Francia) y a través de Skype de manera constante, por guiarme siempre en mis dudas en cuanto al campo de la lingüística.

A la Dra. Patricia Ducoing por darme la oportunidad de formar parte del Doctorado en pedagogía el día que me entrevistó, por brindarme su confianza y valorar mis capacidades de traducción del español al francés.

Al Dr. José Antonio Domínguez Hernández y a la Dra. Josefina Bárcenas López por apoyarme también en lo que necesité, invitarme a conocer el CCADET, conversar e intercambiar acerca de diversos temas, así como aconsejarme en ciertos aspectos.

A mis compañeros del seminario del doctorado por invitarme a Congresos, compartir conocimientos, experiencias educativas, socializar y despejarme de la tesis y así no sentirme sola frente a este gran y largo trabajo.

A las personas que, por su voluntad y motivación, aceptaron participar en las dos pruebas del escenario pedagógico que se efectuaron.

A las personas más próximas que me han brindado su apoyo durante toda esta etapa y más en la etapa final: mi familia que, a pesar de la distancia, me motiva siempre en los buenos momentos como en los momentos difíciles, me da su apoyo para seguir mi camino. A mi papá por realizar los retratos de los sospechosos y a mi mamá por apoyarme moralmente.

Y a mis amistades que han estado al pendiente de mis avances y de mí, estando en México, lejos de todos. A la persona que me tuvo paciencia para corregir mi redacción en español y que me apoyó mucho en la etapa final de este trabajo, y a la persona que me ayudó para realizar el blog en el aspecto del diseño.

RESUMEN

La innovación se vuelve cada vez más necesaria en el sistema educativo frente a la nueva generación de aprendices llamada los “nativos digitales”. En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, es importante fomentar la comunicación a través de proyectos entre aprendices provenientes de espacios geográficos distintos para desarrollar la competencia de producción, y abrir a la diversidad lingüística y cultural.

Tomando en consideración esta situación, se busca innovar creando nuevos escenarios para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, particularmente la intercomprensión de lenguas romances. Para eso, en esta tesis de investigación-acción, se propone diseñar, concebir y poner en marcha un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo para el desarrollo de competencias plurilingües. El objetivo consiste en analizar el impacto del escenario pedagógico y los beneficios que pueden traer las dimensiones lúdicas y telecolaborativas para el desarrollo de competencias plurilingües (la elección de lengua y la alternancia de código) y de intercomprensión. La tesis consta de dos partes: una parte teórica y otra parte práctica. En la parte teórica que se compone de 5 capítulos, se presentan los distintos conceptos importantes de esta investigación que se usaron para el diseño y la concepción del escenario pedagógico, como la intercomprensión, la competencia plurilingüe, el escenario pedagógico, el aprendizaje lúdico y telecolaborativo. Los demás 4 capítulos se refieren a la parte práctica en la que se abordan la metodología de investigación, la presentación del escenario pedagógico propuesto, el análisis de los resultados y su discusión. Es por medio de dos pruebas realizadas con un público adulto: una con aprendices francófonos, hispanohablantes, italófonos y lusófonos, y otra con aprendices hispanohablantes y extranjeros; y de una metodología cualitativa y cuantitativa que se obtuvieron y analizaron los resultados sobre el perfil lingüístico de los participantes, el escenario pedagógico, la elección de lengua, la alternancia de código, y los elementos de intercomprensión. Los resultados obtenidos indican que el modelo de escenario pedagógico propuesto tiene cierto impacto en la competencia comunicativa, principalmente por el contenido del escenario y sus características lúdicas y telecolaborativas ya que las lenguas para comunicar que usan los aprendices cambian según los momentos claves del escenario, y dependen de un contrato didáctico. También se nota un impacto del escenario pedagógico en las competencias de intercomprensión en el sentido que se identifican elementos favorables al desarrollo de competencias plurilingües con respecto al sujeto plurilingüe y su aprendizaje, a la interacción y a la comprensión escrita y oral.

Palabras claves: escenario pedagógico, lúdico, aprendizaje telecolaborativo, competencias plurilingües.

ABSTRACT

A model of a playful and telecollaborative pedagogical scenario for the development of multilingual skills

Innovation in the educational system has become more and more necessary with the new student generation called “digital natives”. In the fields of teaching and learning foreign languages, it is important to privilege communication among student from different geographical regions through projects in order to develop production skills, as well as welcome cultural and linguistic diversity.

Taking the former situation into consideration, it is sought to innovate the system by creating new language teaching and pedagogical scenarios, more specifically the Intercomprehension between Romance Languages. With this in mind, in this research-action thesis it is proposed to design, conceive and implement a model of a playful and telecollaborative pedagogical scenario to help promote multilingual skills. The objective is to analyze the pedagogical scenario’s impact and the benefits of the playful and telecollaborative dimensions could bring in the development of multilingual (language selection and code-switching) and Intercomprehension skills. The thesis consists of two parts: a theoretical part and a practical part. In the theoretical part, which comprises five chapters, key concepts that were used in this research to design and conceive the pedagogical scenario (i.e.: Intercomprehension, multilingual skills, pedagogical scenario, playful and telecollaborative learning) are presented. The practical part of the research is composed by the next and last four chapters. In this section, the research methodology, proposed pedagogical scenario, results and discussion are addressed. By means of a controlled experiment with two groups and quantitative and qualitative data collection, results on subjects’ linguistic profile, pedagogical scenario, language selection and code-switching were yielded and further analyzed. Both subject groups were conformed by adults, one consisted of Francophone, Spanish-speaking, Italian-speaking and Lusophone students; the second group comprised Spanish-speakers and foreigners. The results show the pedagogical scenario has certain impact on communication skills, mainly due to the scenarios content as well as its playful and telecollaborative characteristics since the languages used by students to communicate during the experiment changed according to the scenario’s different key stages, and depend on a didactic contract. An impact on Intercomprehension skills were noted; favorable elements for the development of multilingual skills regarding the multilingual subject and their learning, interaction and written and spoken comprehension were identified.

Keywords: pedagogical scenario, playful, telecollaborative learning, multilingual skills.

INTRODUCCIÓN

El mundo en el que vivimos está en constante evolución en muchos aspectos, con la búsqueda de transformar lo existente, desarrollar nuevas propuestas, introducir novedades, lo que se refiere a innovar. En el contexto educativo, la innovación se vuelve una necesidad para mejorar o transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y adaptarse al nuevo público, a la generación de los llamados Nativos Digitales (término que proviene de la reflexión de Prensky, 2001), y pulgarcitas (término empleado por Serres, 2012). Se trata de un público que creció en un entorno rodeado de herramientas digitales como computadores, videojuegos, reproductores de música digital, videocámaras, teléfonos móviles, etc. Frente a esta situación, el sistema educativo se ve en la necesidad de cambiar sus paradigmas, su manera de llevar la enseñanza y el aprendizaje, tratando de fomentar el interés, la motivación y el compromiso de los aprendices para aprender. A pesar de que los métodos de enseñanza han ido evolucionando, existen todavía muchas reticencias por parte de algunas instituciones y ciertos docentes. La generación de los Nativos Digitales provoca que algunos profesores se puedan sentir como Inmigrantes Digitales es decir personas que no nacieron rodeados de dispositivos digitales, y a pesar de que han tomado contacto con ellos, no los usan tan bien como los pulgarcitas que ya poseen todas las habilidades para manejar los distintos dispositivos existentes hoy en día. Eso implica que haya más apertura a la vez por parte de las instituciones y de los docentes para guiar a los aprendices en su aprendizaje, fomentar su interés y motivación, tratando de integrar en su enseñanza recursos que lo permitan. Innovar no implica obligatoriamente usar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), sino la creación e imaginación de nuevos escenarios y actividades en las que los aprendices puedan resolver problemas de la vida real, jugar aprendiendo, investigar conceptos, etc. Sin embargo, en algunas situaciones, la integración de las TIC llega a ser indispensable, como es el caso en la educación a distancia, para comunicar y trabajar con otros aprendices, por ejemplo. Efectivamente, en lo que concierne la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, se tiende a usar mucho la realización de intercambios entre aprendices nativos provenientes de espacios geográficos distintos y usando lenguas distintas. Por ejemplo, se hacen proyectos de intercambio entre un nativo de una lengua y un nativo de otra lengua, como los proyectos Teletándem. También existen proyectos de intercomprensión de lenguas en contexto plurilingüe, que reúnen a varios aprendices de países distintos para trabajar en conjunto, por lo que el uso de las TIC es requerido. Son proyectos innovadores en el aspecto educativo con

la creación de nuevos escenarios, y en el aspecto lingüístico e intercultural con la presencia de varias lenguas y culturas. Permiten dar una visión distinta de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, mostrando que las lenguas no deben verse de manera separada, sino que hay que identificar los vínculos que existen entre las distintas lenguas, y mejor dicho las familias de lenguas. De esta forma, dan cuenta de la apertura que uno debe tener frente a la diversidad lingüística y cultural. Privilegiar una lengua más que otras para comunicarse, puede perjudicar a uno y provocar que pierda la riqueza lingüística y cultural que existe, y que así se aleje de las demás culturas. Es lo que pasa con la tendencia a querer emplear una lengua franca (lengua internacional) para comunicar con las personas de lenguas maternas diferentes, como lo es con el inglés que representa la lengua internacional actualmente. La comunicación se puede facilitar con el uso de una lengua común para todos a fin de entenderse mejor. Sin embargo, existen ciertas críticas acerca del uso de una lengua franca, indicando que puede presentar algunos inconvenientes. A propósito, en un estudio, Doyé (2005, p. 7-8) explica que algunos de los inconvenientes en cuanto al uso de una lengua internacional reside en: “le danger d’un impérialisme linguistique”, “l’inconvénient de l’utilisation d’une langue franca détachée de ses racines culturelles” y “l’utilisation insuffisante et la dépréciation potentielle des autres langues”. El hecho de usar una lengua común puede causar cierto desprecio de las otras lenguas y culturas. Si la mayoría de la población aprende inglés, los de habla inglesa nativos podrán comunicar en su propia lengua, pero eso los puede alejar de las demás culturas y tradiciones, hasta puede llegar a quitar las raíces culturales de la lengua inglesa. También se puede ver superficial en la medida en que no se trata de la lengua de origen de los locutores no nativos. En este caso, aparece que solamente los nativos pueden emplear su lengua propia, lo que puede ser injusto e inequitativo para los demás el no poder hacer uso de su lengua propia para comunicarse. Estas críticas dan a ver la importancia de valorar y preservar la riqueza lingüística y cultural, y muestran de esta manera la necesidad de reevaluar el estatus de la lengua propia o materna y su papel en el proceso de comprensión entre locutores de lenguas maternas distintas. Las lenguas indo-europeas están repartidas en familias de lenguas, entre ellas se encuentran las lenguas romances (francés, español, italiano, portugués, rumano, catalán, occitano, provenzal...), las lenguas germánicas (inglés, alemán, neerlandés, sueco, noruego, danés, islandés...) y las lenguas eslavas (polaco, checo, eslovaco, ucranio, esloveno, serbo/croata, búlgaro...) entre otras familias. La intercomprensión de lenguas es una forma de poner en evidencia los vínculos entre las familias de lenguas es decir las lenguas próximas, y desde su inicio, se ha extendido cada vez más en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, en algunos países más que otros, pero se sigue expandiendo. En el contexto lingüístico y cultural

de México, existe una variedad de lenguas y culturas bastante rica que a veces no se valora lo suficiente, con la presencia del español mexicano y de las lenguas indígenas que se siguen usando y enseñando en las instituciones.

Partiendo de esta situación y tomando en cuenta los fenómenos presentes en el mundo actual y que se plantearon aquí, se piensa crear nuevos escenarios y dar a conocer otras lenguas extranjeras mostrando su proximidad para tratar de cambiar las representaciones acerca de la comprensión de las lenguas que tienen los aprendices. Para eso, en el marco de este trabajo de investigación, se propone diseñar, concebir y poner en marcha un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo para el desarrollo de competencias plurilingües. A continuación, se van a presentar los elementos que permiten dar inicio a esta investigación, como los antecedentes de la investigación, el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, el supuesto y los objetivos.

Este trabajo consta de dos partes: una parte teórica con la presentación del marco teórico, y una parte práctica con la presentación del estudio práctico que se realizó.

La primera parte comporta 5 capítulos. El primer capítulo trata el tema del plurilingüismo y de la intercomprensión de lenguas, y define los dos conceptos, mostrando primero la importancia de la intercomprensión para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto plurilingüe y la adquisición de competencias plurilingües, presentando las diferentes situaciones de comunicación que puede haber en un contexto plurilingüe con su tipología. El capítulo 2 presenta las competencias comunicativas, con enfoque en las estrategias que se usan para desarrollar competencias de comunicación, tales la elección de lengua y la alternancia de código. Se definen los dos conceptos y se presentan los tipos de alternancia de código así que las distintas tipologías existentes en cuanto a sus funciones, y finalmente, los diferentes tipos de contratos y su papel. El capítulo 3 es sobre el tema del diseño, la concepción y puesta en marcha de un escenario pedagógico. En este capítulo, se aborda el concepto de escenario pedagógico, los diferentes tipos de escenarios que lo componen, luego se presentan algunos modelos para diseñar un escenario pedagógico orientado hacia la intercomprensión de lenguas romances en contexto plurilingüe. En fin, se presenta el modelo del escenario que se diseñó y concibió en esta investigación con sus distintos escenarios. En el capítulo 4, se hace referencia a la dimensión lúdica y al aprendizaje lúdico considerando sus características, los distintos tipos de aprendizaje que abarca y sus beneficios para el aprendizaje de lenguas. El último capítulo de esta primera parte (capítulo 5) determina lo que se entiende por aprendizaje telecolaborativo, mostrando la distinción entre la colaboración y

la cooperación, los elementos que componen la colaboración a distancia y los proyectos que se han realizado en el contexto lingüístico e intercultural.

La segunda parte del estudio se compone de 4 capítulos en total (capítulos 6 a 9). Primero, el capítulo 6 presenta la metodología de investigación que se usó para llevar a cabo esta investigación. El capítulo 7 es la presentación del contexto de la investigación y más precisamente, el escenario pedagógico que se diseñó y concibió llamado Detectives plurilingües. El capítulo 8 da cuenta de los resultados obtenidos en las dos pruebas del escenario pedagógico que se realizaron y el capítulo 9 permite establecer la discusión de los resultados obtenidos.

Tipo de investigación

En la investigación en general, existen varios tipos de investigaciones como la investigación experimental que está basada en un cuestionamiento, un problema por resolver, la formulación de alguna hipótesis, la verificación y validación o no de la hipótesis. Este tipo de investigación se orienta más hacia un análisis cuantitativo como explica Grosbois (2007) lo que implica el análisis de cuestionarios y la realización de un estudio estadístico.

Por otro lado, existen investigaciones llamadas investigación acción que se orientan hacia un análisis cualitativo (Demaizière et Nancy-Combes, 2007: 15-16). La investigación acción se opone de cierta manera a la investigación experimental. Según Juan Rubio (1999: 13), sería más justo decir que la investigación acción forma parte de la experimentación, pero desde un punto de vista comprensivo. Su enfoque es más cualitativo que cuantitativo, eso significa que el investigador no solo es un simple observador, sino que forma parte de la acción.

En este trabajo de tesis, se optó por llevar a la vez una investigación acción/cualitativa y una investigación experimental/cuantitativa. Según Nancy-Combes (2005), el investigador tiende a usar a la vez los dos tipos de investigaciones que se acaban de mencionar es decir que suele pasar de lo cualitativo a lo cuantitativo. En el campo de la didáctica de lenguas, una posición estrictamente experimental y cuantitativa es difícil de ser considerada, a la inversa, tampoco lo es una posición estrictamente cualitativa. Una investigación cualitativa se puede enriquecer más al cruzarla con métodos cuantitativos, por ejemplo, a través de medidas por cuestionarios. Es lo que realizó Grosbois (2006) en una investigación de tipo investigación acción que hizo sobre un proyecto colectivo de creación multimedia. Y también es lo que se piensa hacer en esta investigación es decir realizar una investigación acción que implique

también métodos cuantitativos para que así podamos llevar un análisis más completo de los resultados obtenidos.

Antecedentes de la investigación

El trabajo de investigación que se propone, sigue la línea de investigación de la tesis del segundo año de Maestría realizada en el año 2011-2012 sobre los temas de intercomprensión y juegos serios en la Universidad Stendhal, Grenoble Alpes en Francia (ver Chazot, 2012). El estudio consistió en analizar las estrategias de intercomprensión que desarrollaron los aprendices a través del uso de un juego serio llamado Limbo para ver cuál era el potencial de los juegos serios en cuanto a la comprensión de lenguas próximas. Limbo es un juego bilingüe (español y portugués) que fue realizado en Uruguay y que se encuentra en línea en la página de la Unión Latina. Es importante precisar que, en el estudio, los aprendices estaban en binomio frente al juego y que había tres grupos: un grupo de binomios francófonos, un grupo de binomios hispanohablantes (latinoamericanos y españoles) y un grupo de binomios lusófonos (brasileños). El método de análisis fue a la vez cualitativo y cuantitativo. El análisis cualitativo se realizó a partir de las interacciones de los binomios frente al juego y de las entrevistas semi-directivas realizadas con ellos al final del juego. Completamos eso por un análisis cuantitativo a través de dos cuestionarios sobre el perfil lingüístico de los aprendices y su opinión en cuanto al juego Limbo. A partir de los resultados obtenidos, se pudo comprobar que el componente lúdico, en especial los juegos serios, presenta ciertas ventajas para practicar la comprensión oral y escrita de las lenguas romances. En efecto, estimula las estrategias personales, favorece una primera aproximación a las lenguas romances, pone el sujeto en confianza e interroga las representaciones previas sobre la dificultad de comprensión de las dos lenguas.

Otro estudio sobre juegos serios que se realizó anteriormente durante el primer año de Maestría en Ciencias de la educación fue con estudiantes de medicina. Tal trabajo mostró también que el juego serio permite el desarrollo de competencias y motiva a los estudiantes para aprender (Ney, Croset, Chazot & Gonçalves, 2010).

Planteamiento del problema

A través de las investigaciones realizadas durante la Maestría, se pudo constatar que el juego serio pedagógico, como es el caso de Limbo, puede traer beneficios para el aprendizaje de

lenguas y para practicar la intercomprensión. Sin embargo, los resultados obtenidos con el juego serio Limbo no nos han permitido sacar conclusiones sino tendencias de que el juego serio es una herramienta eficiente para la adquisición de la intercomprensión. Además, este juego parece un poco limitado en ciertos aspectos como las lenguas ya que nada más está en español y portugués, y no permite jugar en equipo de manera colaborativa. Por lo tanto, sería interesante ver si al unir la dimensión lúdica con un esquema telecolaborativo, los beneficios para el aprendizaje de lenguas y la práctica de la intercomprensión podrían ser aún mayores.

Actualmente existen investigaciones acerca del aprendizaje con juegos serios, algunos sobre el aprendizaje de lenguas como el estudio de Peterson (2011) que trata del uso de un “MMORPG” para el aprendizaje del inglés por estudiantes japoneses. Pero en el campo de la didáctica del plurilingüismo y más precisamente en el área de la intercomprensión todavía no existen trabajos de investigación sobre el uso del juego serio, por lo tanto, es necesario profundizar las cuestiones que se plantean aquí para continuar los trabajos en el campo del plurilingüismo y de la intercomprensión con el fin de que las investigaciones evolucionen en el área de las nuevas tecnologías y del aprendizaje de lenguas.

Preguntas de investigación

Como se expuso anteriormente, el objetivo de esta investigación consiste en continuar los estudios que se han realizado en el campo de la didáctica del plurilingüismo y de la intercomprensión, y más precisamente, es una continuación del tema del uso del juego serio para practicar la intercomprensión en lenguas romances. Lo que se pudo ver en el estudio con el juego Limbo es que el uso de la dimensión lúdica trae beneficios para los aprendices, pero el juego se limita a dos idiomas (español y portugués) solamente y no permite jugarse en equipo, por lo tanto, parece interesante ver lo que podría pasar con un escenario pedagógico lúdico que permitiera el trabajo en equipo, en varias lenguas romances y con la dimensión telecolaborativa. A través de esta investigación, nos interrogaremos entonces en el uso de nuevas tecnologías para el desarrollo de competencias plurilingües y queremos ver:

¿En qué la concepción de un escenario pedagógico que une las dimensiones lúdicas y telecolaborativas puede llevar a una mejor práctica de la intercomprensión en lenguas romances?

A través de pruebas del escenario pedagógico, nuestro interés reside en el análisis de las interacciones, y particularmente de la elección de lengua, y la alternancia de código que es un fenómeno que no se ha estudiado mucho en el contexto plurilingüe. Lo que se pregunta acerca del tema de la alternancia de código es lo siguiente:

- ¿qué lenguas usan los participantes para comunicarse con su equipo al realizar el escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo?
- ¿cuáles son los factores que pueden explicar la presencia de alternancia de código?
- ¿qué efecto eso pueda tener en la comprensión de lenguas próximas?

Supuesto

Los estudios que se han realizado acerca del tema de la alternancia de código en contexto plurilingüe muestran que el fenómeno de alternancia de código aparece en las conversaciones y depende de los temas abordados por parte de los estudiantes. Por ejemplo, en la investigación de Devila (2009), podemos ver que la alternancia de código en las interacciones de estudiantes a partir de un foro sobre la plataforma *Galanet*¹ está presente, particularmente cuando se trata de algunos temas, por ejemplo, el tema de la fiesta. En efecto, los estudiantes tienden a usar el idioma español cuando se refieren a la fiesta, seguramente porque los hispanohablantes son conocidos como más fiesteros en comparación a otros.

En el caso de esta investigación y del escenario pedagógico que se propone, se puede suponer sobre los posibles resultados que se va a obtener, en el aspecto primero del uso de las dimensiones lúdicas y telecolaborativas, y luego sobre el aspecto del fenómeno de alternancia de código. En efecto, se puede suponer por un lado que las dimensiones lúdicas y telecolaborativas pueden tener una influencia positiva en cuanto a la puesta en práctica de la intercomprensión. Y, por otro lado, se puede pensar que el escenario pedagógico llegue a influir de cierta forma en el fenómeno de alternancia de código, en función por ejemplo de los momentos claves del escenario, de las actividades propuestas dentro del escenario. Es a través de dos pruebas que se realizaron y que presentamos en el capítulo 8, que se podrán verificar estos supuestos.

¹ Página de la plataforma *Galanet*: <http://www.galanet.eu/>

Objetivos

El objetivo general de esta investigación consiste en:

Implementar los recursos didácticos que ya existen para el desarrollo del plurilingüismo, apoyándonos en algunas investigaciones como la que se desarrolló previamente en la Maestría en Didáctica de lenguas e Ingeniería pedagógica multimedia (Chazot, 2012).

A partir de esta investigación, los objetivos específicos son:

La realización del diseño, la concepción y la puesta en marcha de un modelo de escenario pedagógico que integre a la vez la dimensión lúdica (inspirada de los juegos serios) y la dimensión telecolaborativa, y que esté en cuatro lenguas romances (francés, español, italiano y portugués).

PARTE I. MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. Plurilingüismo e intercomprensión de lenguas

Este capítulo forma parte de la primera parte de este trabajo de investigación que es el marco teórico en el cual se verán los distintos conceptos, tomando como referencia los autores más relevantes para definirlos, y poder llevar a cabo esta investigación.

En el capítulo 1, se abordan dos temas considerados como innovadores y emergentes que algunos ya conocen y otros no tanto: el plurilingüismo y la intercomprensión (IC) de lenguas. En el contexto europeo, son temas que ya se empiezan a integrar en los sistemas educativos, pero en Latinoamérica siguen siendo todavía no tan claros, además de que no se toman mucho en cuenta para el currículo en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En el caso de México, el plurilingüismo como la intercomprensión son temas nuevos desde el punto de vista didáctico. Por lo mismo, es interesante que primero se empiece por definir lo que es el plurilingüismo y después la intercomprensión, para así tener una idea más clara a lo que se refiere y entiende con estos conceptos. También se verán los tipos de comunicación que existen en diferentes situaciones de intercomprensión dentro de un contexto plurilingüe.

1.1. La didáctica del plurilingüismo

La didáctica del plurilingüismo o de la intercomprensión se presenta como una didáctica de un grupo de lenguas en el cual las lenguas interactúan entre sí, por la proximidad lingüística, a la diferencia de la didáctica de lenguas que se puede considerar como multilingüe ya que está compuesta de varias lenguas que no interactúan entre ellas. Meissner (2004, p. 15) define la didáctica del plurilingüismo o de la intercomprensión como una “didactique transférentielle” es decir que lleva los aprendices a establecer vínculos, transferencias entre las lenguas tomando como base otra lengua (lengua materna o lengua desconocida), y a darles a conocer nuevas lenguas y culturas.

1.1.1. Definición del plurilingüismo

El plurilingüismo es un término que se escucha y emplea cada vez más a través del mundo sobre todo en Europa por la diversidad lingüística que existe. Sin embargo, también en algunos países de Latinoamérica existe: es el caso de Chile donde se desarrolló un manual

para la intercomprensión de textos en lenguas romances llamado Interlat. En Brasil y Argentina también se aborda el tema del plurilingüismo.

Aparentemente, el término “plurilingüismo” suena sencillo ya que, por su etimología, “pluri” significa “varias” y “lingue” significa lenguas. Tomando en cuenta eso, el plurilingüismo significa varias lenguas. Pero eso puede llevar a confusiones porque uno puede pensar que se trata de hablar varias lenguas a la vez. Si nos basamos en lo que indica el Consejo de Europa en el capítulo 1.3 del MCERL (Consejo Europeo, 2002, p. 4), el plurilingüismo se refiere al conocimiento de dos o más lenguas por parte del individuo y la relación entre ellas. Aquí se presenta un extracto de lo que cita el MCERL a propósito:

“Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimientos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que **las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.**”

Lo importante en esta citación es el hecho de que las lenguas no están separadas, sino que existe cierta correlación e interacción entre ellas, lo cual incrementa el desarrollo de la competencia comunicativa del individuo. Dicho de otra manera, existen vínculos entre las lenguas emparentadas o que pertenecen a una misma familia. Así pues, el plurilingüismo consiste en conocer varias lenguas y ver los vínculos que existen entre las lenguas para poder comunicarse sin verse en la necesidad de pasar por una lengua común y darse a entender como es el caso con el empleo del inglés.

Aparece que el plurilingüismo es un concepto más flexible que el bilingüismo y el multilingüismo, comporta una dimensión lingüística (contacto de lenguas), sociolingüística (papel de los contextos de la alternancia de código), psicolingüística (razones de las elecciones de los locutores, papel de las emociones, de la afectividad...).

1.1.2. La competencia plurilingüe

Al usar el plurilingüismo en la enseñanza y el aprendizaje, se habla de competencia plurilingüe por parte del sujeto. La competencia se entiende como la “capacidad para conocer y poner en marcha un conjunto de conocimientos en una situación dada” según Perrenoud (2001, p. 505). En el caso de la competencia plurilingüe, se trata de incluir el conjunto de las lenguas que posee el aprendiz en su repertorio. De esta forma, el aprendiz puede aprovechar las varias sub competencias que ha desarrollado en las distintas lenguas extranjeras que conoce, para entender a sus interlocutores y darse a comprender al expresarse con una lengua diferente de la de ellos. Así desarrolla una competencia a la vez plurilingüe y cultural. También puede llegar a comprender un texto escrito en un idioma desconocido a partir de las palabras que conoce en las lenguas que son conocidas para él. Por lo tanto, como dice el capítulo 6.1.3.2 del MCERL (Consejo Europeo, 2002, p. 131), 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.”

En el caso de un bilingüe, por ejemplo, es recurrente que, durante una conversación en contexto plurilingüe, llegue a alternar entre las lenguas que conoce. Podemos citar también otra definición de la competencia plurilingüe que nos dan Beacco & Byram (2007, p. 128): “la capacidad de adquirir sucesivamente y de utilizar diversas competencias en varias lenguas, en distintos grados de dominio, para cumplir diferentes funciones.”

Para la evaluación de las competencias plurilingües, existen algunos referenciales. Primero, está el (“Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures”) (CARAP) (Marco de Referencia para los Enfoques Plurales) presentado por Candelier (2007). Este referencial está enfocado en las competencias plurales de las lenguas y culturas, y toma en cuenta competencias orientadas hacia el saber ser, el saber y el saber hacer. Existe otro referencial más reciente y que se refiere a la comunicación plurilingüe en intercomprensión, se llama el Referencial de competencias de comunicación plurilingüe en Intercomprensión

(REFIC²). Este es “una guía para la programación de enseñanzas y una herramienta para la evaluación de las competencias en intercomprensión en el marco de una educación orientada al plurilingüismo” (Hidalgo Downing y Vela Delfa, 2015, p. 123), destinada principalmente a los docentes y/o formadores. Las dimensiones que toma en consideración este referencial son 5:

- 1- El sujeto plurilingüe y el aprendizaje
- 2- Las lenguas y las culturas
- 3- La comprensión lectora
- 4- La comprensión oral y audiovisual
- 5- La interacción plurilingüe

Estos referenciales son los que se usarán para identificar el tipo de competencias que pueden dar cuenta de los fenómenos o elementos favorables al desarrollo de competencias plurilingües por parte de los aprendices.

1.1.3. Plurilingüismo/Multilingüismo

Los conceptos de plurilingüismo y multilingüismo están en estrecha relación, pero apuntan hacia sentidos diferentes. En efecto, el multilingüismo señala la diversidad existente es decir la presencia de varias lenguas en un territorio porque toda sociedad es multilingüe independientemente de que sus individuos utilicen o no esas lenguas. Mientras que el plurilingüismo pretende que los individuos dominen algunas de esas lenguas, trata de un proceso individual, dinámico y evolutivo ya que señala la capacidad de los hablantes para utilizar más de una lengua, y se enfoca entonces en el individuo y su manera de usar las lenguas. El multilingüismo también hace referencia a “la variedad dentro de cada lengua” (Ruiz Bikandi, 2012, p. 66) como las variedades dialectales, históricas, los registros...etc. En el marco de esta investigación, el plurilingüismo está presente a la vez en el contexto es decir que, a través de la repartición del público en los equipos según sus lenguas, se crea un ambiente plurilingüe en cada equipo, y el contenido del escenario pedagógico ya que está en 4 lenguas diferentes. De esta manera, al estar en un contexto plurilingüe, el aprendiz está sumergido en diferentes lenguas y tiene que poner en práctica la intercomprensión.

² Referencial que se elaboró en el marco del proyecto Miriadi. Página del REFIC: <https://www.miriadi.net/es/guia-para-el-refic>

1.2. La intercomprensión de lenguas

Con la aparición de la intercomprensión, la idea de una educación plurilingüe aumenta. El interés de la didáctica para el concepto de intercomprensión se desarrolló a partir de los años 90 y desde ahí sigue desarrollándose con la integración de nuevos materiales pedagógicos y el uso de las TIC. De manera general, es el fenómeno que tiene lugar cuando dos personas comunican entre sí y logran entenderse hablando cada una en su propia lengua. Existen varias definiciones para este concepto, dependiendo el enfoque que se le dé (recepción o interacción) pero para este estudio, el enfoque es a la vez en recepción y en interacción, y se tomarán como referencia las definiciones de Carrasco Perea (2010, p. 7). La autora define la intercomprensión en recepción como “... la capacité à comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais, éventuellement, apparentée à une ou plusieurs autre/s presente/s dans le répertoire langagier de l’individu [...]”

y la intercomprensión en interacción como “la compréhension croisée qui s’établit entre locuteurs qui, par choix ou par défaut, s’expriment chacun dans une langue (Parente ou pas) tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur. (Carrasco Perea, *ibid.*, p. 7). La presencia de los dos tipos de intercomprensión se debe al hecho de que, en el escenario pedagógico, se trata de practicar la comprensión de mensajes escritos y orales presentes en el contenido, y la comprensión en interacción al comunicar en un contexto plurilingüe. Para resumir la idea de la autora, la intercomprensión en el proceso de comprensión en interacción, consiste en que cada uno se exprese en su propia lengua materna o en otra que conozca y que sea próxima, y sea capaz de entender al otro. Como dice Eco (1993): “una Europa de poliglotti non è una Europa di persone che parlano molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell’altro”. No se trata de hablar varias lenguas sino de ser capaz de darse a entender hablando su propia lengua u otra que uno domina y entender al otro cuando habla otra lengua que no conocemos, sin tener que pasar por la lengua franca: el inglés.

En cuanto al aspecto de comprensión en recepción, también es importante mencionarlo en nuestra investigación ya que el escenario que se realiza contiene tanto el aspecto de comprensión en interacción como el aspecto de comprensión en recepción. En efecto, se verá más adelante, en el capítulo 8, que el contenido que se creó está enfocado en la comprensión a la vez escrita y oral en las 4 lenguas romances, basada en textos cortos y mensajes audio. Para definir la comprensión en interacción, se usará también la definición que da Carrasco Perea

(2010, p. 7): “la capacité à comprendre un texte (oral ou écrit) dans une langue inconnue mais, éventuellement, apparentée à une ou plusieurs autre/s présente/s dans le répertoire langagier de l’individu”. En esta investigación, la comprensión en interacción se encuentra cuando los aprendices están comunicando entre ellos, con su equipo, mientras que la comprensión en recepción aparece en el contenido del escenario pedagógico es decir por medio de los mensajes escritos y orales que están en 4 lenguas romances (francés, español, portugués e italiano).

1.2.1. Interés por el uso de la intercomprensión

A primera vista, puede que algunas personas no aprecien el interés de la intercomprensión ya que tienen todavía una visión del aprendizaje y de la enseñanza de lenguas diferente en la cual las lenguas están separadas entre sí. Sin embargo, la intercomprensión tiene ciertos beneficios como dar a conocer otras lenguas, cambiar la representación del aprendiz en cuanto a sus habilidades de comprensión de las lenguas, entender otras culturas, etc.

En su estudio, Doyé (2005) muestra las ventajas de la intercomprensión y resulta que esta tiene beneficios tanto desde el punto de vista político como psicológico y de la educación. Desde el punto de vista psicológico, se puede decir que la intercomprensión permite al individuo explorar diferentes recursos cognitivos para poder comprender e interpretar los mensajes cuando se trata de un mensaje codificado en un sistema que el destinatario no conoce, a la diferencia cuando es una comunicación habitual donde el mensaje tiene un código en un sistema lingüístico conocido para el destinatario. (Pencheva y Shopov, 2003, citado por Doyé, 2005).

Desde el punto de vista didáctico, los individuos pueden desarrollar competencias de intercomprensión, ser autónomos, también pueden adquirir 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 y cooperar. En cuanto al aspecto de las competencias lingüísticas, la intercomprensión parte de la explotación de la proximidad lingüística. En efecto, dentro de una misma familia como es el caso por ejemplo de las lenguas romances, existe cierta semejanza entre las lenguas, lo que aumenta la capacidad de comprensión. Por otro lado, la intercomprensión se basa en las competencias parciales (noción que había dado Blanche Benveniste). Es una noción que permite separar las habilidades lingüísticas entre ellas como la comprensión (oral y escrita) por un lado y la

producción (escrita y oral) por otro lado. Para terminar, se puede decir que la intercomprensión recurre a la transversalidad del aprendizaje y a los conocimientos que ya poseen los individuos. De manera más acertada, el hecho de que implique una explotación de la proximidad lingüística y se base en las competencias parciales hace que haya una perspectiva transversal.

1.2.2. Proyectos y materiales didácticos existentes

Desde que se desarrolló la intercomprensión es decir durante la primera parte de los años 90, se han incrementado los materiales didácticos para poner en práctica la intercomprensión tanto en la educación como en la formación para adultos. En efecto, el interés fue primero hacia las lenguas romances y un público adulto y universitario con el uso de los proyectos Eurom 4, *Galatea* y *Galanet*. Después, hubo proyectos dirigidos a un público de niños y adolescentes en el área escolar como lo muestran los proyectos EuroComRom, Itinerarios romances: un programa interactivo presente en la página de la Unión Latina que comporta varias actividades plurilingües en lenguas romances; el programa Euro-mania; un juego serio llamado Limbo para practicar la intercomprensión en español y portugués que ya hemos citado antes y que está presente también en la página de la Unión Latina. De las lenguas romances, los proyectos se extendieron a otras familias de lenguas como las lenguas germánicas y las lenguas eslavas. También hay un proyecto llamado Galapro que se dirige más a la formación de profesores como de estudiantes. Y más recientemente está el proyecto Miriadi³ que consiste en crear una red para la intercomprensión en la cual se proponen escenarios para poner en práctica la intercomprensión. Los escenarios existentes para la intercomprensión hasta ahora no integran la dimensión lúdica con aspectos impregnados de los juegos serios como la competición entre equipos, la presencia de “feedback”, las reglas, el hecho de ganar, etc. Por lo tanto, en esta investigación se trata de concebir un escenario que integre estos elementos.

1.3. Situaciones de comunicación, interacción

La situación de comunicación implica un acto de lenguaje, y según Charaudeau (2009), se refiere a la situación en la cual están al menos dos actores comunicándose es decir

³ Proyecto que significa “Mutualización e Innovación para una Red de la intercomprensión a distancia”. Página web de Miriadi: <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

intercambiando propósitos con el objetivo de lograr cierta intercomprensión. En este estudio, la situación de comunicación se refiere al momento en que los aprendices interactúan entre ellos o con el tutor al realizar el escenario pedagógico. Y Las interacciones entre los individuos se refieren a los intercambios realizados entre actores ya que como lo indican De Nuchèze y Colleta (2002, p. 14), “en analyse conversationnelle, on s’intéresse aux formes et au déroulement des interactions”. De esta forma, se refiere al acercamiento interaccionista que proviene de la lingüística y de las ciencias humanas, y pertenece al socio constructivismo ya que el aprendiz se considera como el actor social de su aprendizaje, se trata entonces de una perspectiva en la acción. El análisis de las interacciones consiste en describir y analizar el funcionamiento de las interacciones comunicativas de cualquier tipo con el objetivo de hacer una comparación o no.

Para que haya comunicación entre los aprendices, es necesario que tengan que resolver alguna tarea ya que, en el contexto de la enseñanza de lenguas, la comunicación tiene sentido cuando participa en la realización de una tarea. Como está definido en el capítulo 2.1 del MCERL (Consejo Europeo, 2002, p. 10),

“Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.”

La tarea forma parte del aprendizaje para centrar éste en algún objetivo concreto que permitirá al aprendiz construir sus conocimientos. En el escenario pedagógico que se concibió, es a través de las actividades y tareas que tienen que realizar los participantes que estos comunican entre ellos. Sin las actividades, tareas, no habría motivo de comunicación. Eso demuestra que para que haya interacción entre individuos, es necesario que haya un tema de conversación. En el caso del aprendizaje en general, la interacción proviene del intercambio que operan los alumnos al realizar una tarea en conjunto. La literatura acerca del enfoque comunicativo es extensa, pero se aborda de manera breve puesto que se hace referencia al tema de la comunicación en el capítulo 5, y aquí para privilegiar el tema de la comunicación en intercomprensión.

En el caso de la intercomprensión, la comunicación se trata de una forma de comunicación plurilingüe que toma en cuenta la competencia parcial de la comprensión. Este tipo de comunicación puede ser de varios tipos, por ejemplo, bilingüe, endolingüe y exolingüe. Se

van a presentar aquí los diferentes tipos de comunicación, pero se dará más importancia a la comunicación ya que es uno de los temas relevantes al que está enfocada esta investigación.

1.3.1. La comunicación bilingüe

En lo que concierne primero la comunicación o conversación bilingüe, se puede decir que está presente en todos lados. Según Grosjean (1990), los bilingües son las personas que usan dos o más lenguas en la vida cotidiana. Muchas veces, usan una lengua principal para la interacción, pero también pueden cambiar de lengua dentro de la misma conversación. Por ejemplo, en caso de que un locutor no conozca una palabra en una lengua, va a recurrir a la otra lengua. Al ser bilingüe no significa forzosamente que uno usa las dos lenguas de manera separada, sino que las puede mezclar, y una lengua puede tener funciones que la otra no tiene, es lo que explican Lüdi y Py (2003). Por ejemplo, puede pasar que la lengua que se habla con la familia no es la misma que la que se usa en el trabajo o en la escuela. En un contexto plurilingüe, están presentes hablantes bilingües como monolingües, es el caso en nuestra investigación como lo veremos más adelante, y veremos que nos interesan particularmente los bilingües ya que con ellos podremos analizar el fenómeno de alternancia de lenguas.

1.3.2. La comunicación endolingüe/exolingüe

La comunicación endolingüe implica una situación en la que las personas intercambian en la misma lengua que dominan (por escrito como por oral). Se puede tratar de una comunicación entre hablantes que tienen la misma lengua materna, aunque no sea siempre el caso.

El otro aspecto de comunicación es la comunicación exolingüe que fue conceptualizada en Europa en las últimas décadas. Porquier (1984, p. 18-19) la define como:

“Celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants (...) elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels parmi lesquels en premier lieu la situation exolingüe.”

Es entonces una comunicación asimétrica y según el autor, existen 5 parámetros que definen la comunicación exolingüe: las lenguas de los interlocutores, el medio lingüístico de la interacción, el marco situacional de la interacción, el tipo de interacción y el contenido de la

interacción. Por otro lado, la comunicación exolingüe implica cierta colaboración por parte de los interlocutores para evitar que la interacción esté en un “clima de permanente incomprensión” según Matthey y De Pietro (1997, p. 156). También la comunicación exolingüe implica que los interlocutores usen estrategias generales para poder entenderse y regular la intercomprensión. Como explica Bange (1992), el hablante nativo llega a usar un registro de lengua diferente y más accesible para una mejor decodificación y comprensión por parte del hablante no nativo. En cuanto al hablante no nativo, emplea estrategias que permiten la resolución de problemas de comunicación. En comparación con la situación de comunicación endolingüe, la comunicación exolingüe implica un grado de dificultad mayor ya que los locutores tienen diferencias de competencia lingüística entre ellos, diferencias también al nivel pragmático y en cuanto a los conocimientos de la vida cotidiana. Para resolver los problemas de intercomprensión, los locutores suelen emplear la inferencia para tratar de dar un sentido al mensaje y poder interpretarlo.

Dentro de esta investigación, están presentes a la vez la comunicación endolingüe y exolingüe. En efecto, en la primera prueba del escenario pedagógico que se realizó, el público estaba en situación exolingüe ya que la comunicación se establece con lengua(s) distintas a la lengua materna común de los participantes. Mientras que, en la segunda prueba, se trata de una situación a la vez endolingüe y exolingüe en el sentido que los participantes tienden a usar a la vez lenguas que son distintas de su lengua materna, y una lengua común a todos como es el caso del español ya que la mayoría son hispanohablantes.

1.3.3. Tipología de las situaciones de comunicación

Las diferentes situaciones de comunicación están representadas en el esquema de la figura 1. En esta tipología aparecen dos líneas con 4 formas de comunicación: una que corresponde a la línea endolingüe/exolingüe y otra línea unilingüe/bilingüe-plurilingüe. Se toma en cuenta aquí la tipología de Lüdi y Py (2003) que fue retomada de la de De Pietro (1988), pero a la situación bilingüe, se le añade el aspecto plurilingüe también ya que es el tema de este estudio.

La situación I es exolingüe-bilingüe/plurilingüe y se comunican un alóglota (se verá más adelante su significado) y un nativo, teniendo cada uno conocimientos en la lengua del otro. Esta situación correspondería a la intercomprensión.

La situación II es exolingüe unilingüe es decir que un alóglota comunica con un nativo.

La situación III es endolingüe-bilingüe/plurilingüe es una comunicación entre bilingües.

La situación IV es endolingüe unilingüe y corresponde a la presencia de una sola lengua.

En cuanto al aspecto de alternancia de código, en la situación I, es donde es más factible su presencia ya que se trata de bilingües y/o plurilingües. En cambio, en las situaciones II y IV, es muy poco factible y poco eficiente en cuanto a la comunicación.

Tomando en cuenta este esquema, se puede decir que las pruebas realizadas en esta investigación se centran en una comunicación exolingüe-bi/plurilingüe ya que los participantes no comunican entre ellos en la misma lengua y tampoco tienen las mismas competencias en sus respectivos repertorios lingüísticos.

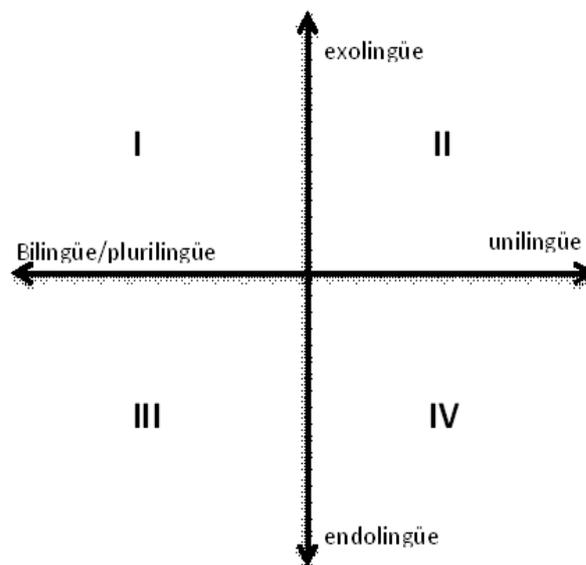


Figure 1. Tipología de las situaciones de comunicación de Lüdi y Py (2003) (modificada)

Tomando como referencia el esquema original de Lüdi, Degache (2006) (citado por Deprez: 2014), propone uno en el cual aparece la tipología de las situaciones de comunicación en lenguas en contacto, que se caracteriza por la presencia de la reversibilidad entre la situación bilingüe y la situación plurilingüe con una concepción “propiolinguale” o “allolinguale” (ver figura 2). Lo “propiolinguale” se refiere a la lengua propia del locutor, y “allolinguale” alude a la lengua del otro.

Estos términos se pueden adaptar a esta investigación en el sentido que, en la primera prueba del escenario pedagógico, el público tiene que comunicar en su lengua propia como en la lengua del otro. Y el público de la segunda prueba debe comunicar en otra lengua romance que puede ser del otro o no. Aparece cierta alternancia entre lo “propiolinguale” y lo “allolinguale”.

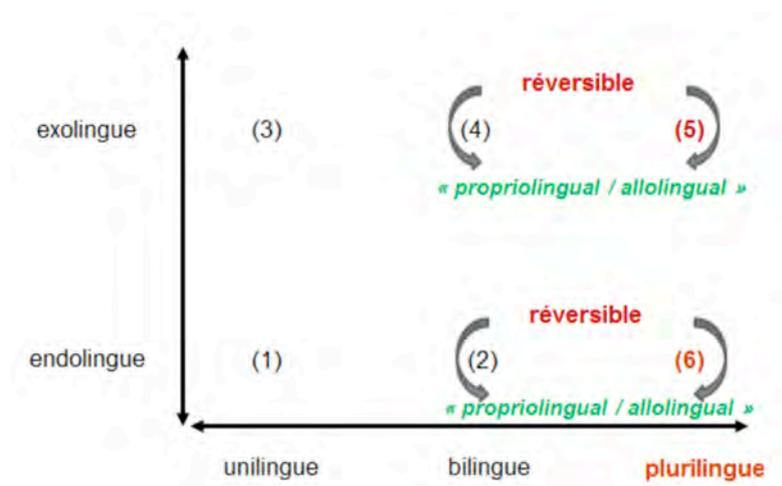


Figure 2. Tipología de las situaciones de comunicación de lenguas en contacto por Degache (2006)

1.3.4. La comunicación en situación de intercomprensión

La tipología de las situaciones de comunicación muestra que la situación de intercomprensión se sitúa en la situación I, es decir que se trata de una comunicación exolingüe-bi-plurilingüe. A propósito, Le Besnerais (2009) define la situación de intercomprensión como una situación de comunicación en la que los locutores de lenguas maternas distintas se pueden expresar cada uno en su propia lengua y comprenderse mutuamente. Esta situación de comunicación se verá más en detalle en el capítulo 8 con el análisis de los resultados de la primera prueba que se realizó con un público de lenguas maternas diferentes.

Síntesis

El capítulo 1 da cuenta de un tema importante para esta investigación que es la didáctica del plurilingüismo y de la intercomprensión de lenguas romances. De manera breve, la intercomprensión se refiere al hecho de comprender mensajes en otras lenguas (en recepción) e interactuar en una u otra lengua siendo capaz de entender la lengua del otro. Esta investigación comprende entonces en los dos componentes de la intercomprensión (la recepción y la interacción). De esta manera, el aprendiz se vuelve un ser con competencia plurilingüe ya que utiliza su repertorio lingüístico y trata de vincular las lenguas que posee. En cuanto a la situación de comunicación en intercomprensión, depende del público y de su

perfil lingüístico principalmente. A partir de las aclaraciones acerca de estos conceptos, se presentará en el capítulo 2 el tema de la elección de lengua y del fenómeno de alternancia de código.

Capítulo 2. La elección de lengua y la alternancia de código

El enfoque de este capítulo está en la competencia comunicativa en cuanto a las habilidades que tienen y desarrollan los aprendices para comunicarse en un contexto plurilingüe. De manera acertada, se trata de analizar las interacciones plurilingües de los aprendices para ver el tipo de lenguas que usan y eligen para comunicar es decir la presencia de alternancia de código. El tema de la alternancia de código que es conocido como *code switching* en inglés se presenta mucho en las interacciones en lenguas extranjeras. Representa el tema central de este análisis y es bastante complejo y amplio en cuanto al aspecto teórico, pero el enfoque que se le da está en los aspectos principales. La alternancia de lengua forma parte de la comunicación y se puede considerar como una competencia comunicativa, algo que se verá con más precisión a lo largo de este capítulo. En la didáctica del plurilingüismo, es un fenómeno que no se ha analizado mucho todavía, sin embargo, a través de los estudios que ya existen acerca de eso, se puede ver que, en un contexto plurilingüe, aparece mucho sobre todo con los bilingües. En este capítulo, se define primero lo que se entiende por competencia comunicativa, y a partir de eso, se abordan a la vez la competencia comunicativa y dos fenómenos en particular que llegan a surgir en una comunicación: la elección de lengua y la alternancia de código. Luego, se precisan los diferentes tipos de alternancia de código que existen, los factores y las funciones de estos fenómenos, en qué se pueden considerar como una competencia plurilingüe, y cuáles son sus efectos adquisicionales. En fin, se presenta lo que es el contrato didáctico, que es un aspecto importante y necesario para la realización de las actividades y la comunicación dentro del escenario pedagógico.

2.1. La competencia comunicativa

En paralelo a la competencia lingüística, se ha agregado la noción de competencia comunicativa que fue tomada de los etnometodologistas y que el sociolingüista Hymes (1972) introdujo. Es un concepto importante ya que saber comunicar es una competencia que también forma parte de la lingüística, y no solamente trata de dominar las formas lingüísticas, sino también el empleo correcto de las diferentes formas lingüísticas como las palabras, las expresiones y las frases, en otros términos, son las reglas sociales para el autor. A pesar de que la competencia comunicativa ha tenido ciertas críticas en cuanto a su término que no está muy claro, y con relación al hecho de que los enfoques comunicativos propuestos para la enseñanza no respetan a veces el contexto social que es fundamental para la competencia

comunicativa, entre otras críticas, representa el enfoque didáctico de las lenguas el más extendido en Europa y el mundo anglosajón. Pero, se puede preguntar: ¿en qué consiste la competencia comunicativa? Retomando la visión de Hymes, aparece que es una concepción social del uso de la lengua. Para precisar acerca de esta concepción social, Nissen (2003) en su tesis doctoral, explica que, en las metodologías de la enseñanza de lenguas, hay un objetivo social que se refiere a una vida fuera del contexto pedagógico. En el enfoque comunicativo, este objetivo consiste en que el individuo intercambie de manera verbal con una persona extranjera durante un encuentro. De ahí, aparece que el enfoque comunicativo busca el uso de actividades sociales para preparar al aprendiz en interactuar con locutores extranjeros, al hacerle cumplir una acción en particular. Es de cierta forma a eso que se refiere la competencia comunicativa. Dicho de otra forma, consiste en realizar tareas sociales, enfocadas a la comunicación en lenguas extranjeras, para poder practicar el uso de las formas lingüísticas adecuadas y adquirir una competencia comunicativa en lenguas, ya que, sin tarea, la comunicación no tiene sentido en el contexto de la enseñanza de lenguas. En este sentido, se puede decir que la elección de lengua y la alternancia de código, que son los temas centrales de este capítulo, forman parte de la competencia comunicativa. Son estrategias de comunicación que los aprendices pueden emplear estando en una situación de comunicación plurilingüe, y que consisten en determinar las lenguas que se van a usar para el empleo de formas lingüísticas y para fomentar un intercambio más comprensible entre los locutores.

2.2. La elección de lengua

La elección de lengua está presente en contextos plurilingües, con la presencia de varias lenguas, y principalmente cuando hay locutores de habla bilingüe. Lüdi y Py (2003, p. 131-132) indican que es una noción considerada como una característica del habla bilingüe que implica la capacidad a:

“... passer d’une langue à l’autre dans de nombreuses situations si cela est possible ou nécessaire même avec une compétence asymétrique [...] Le bilingue doit interpréter chaque situation de communication en vue de déterminer laquelle ou lesquelles des variétés qu’il maîtrise est ou sont appropriée(s).”

Esta definición indica que la elección de lengua se usa en particular con los bilingües y/o plurilingües, y que requiere cierta información previa como el repertorio lingüístico de los

interlocutores para elegir la lengua. Por otro lado, el autor Moreno Fernández (2009, p. 236) define la elección de lengua como un proceso que ocurre en una comunidad o en un hablante que puede elegir entre dos o más códigos lingüísticos.

Tomando apoyo en estas definiciones, se puede decir que la elección de lengua se refiere al hecho de elegir la lengua que se apropie mejor a la situación de comunicación, para poder comunicar de manera más adecuada con los demás locutores, tomando en cuenta el repertorio lingüístico de cada locutor. Pero esta noción no aparece de manera casual, sino que varios factores pueden influir en su uso. En efecto, algunos autores como Grosjean (1982, p. 135) mostraron que el uso de la elección de lengua depende de ciertos factores como las competencias lingüísticas de los participantes, sus actitudes hacia las lenguas; también puede depender de la situación de la interacción es decir el lugar, el momento, la presencia de un locutor monolingüe, razones políticas o sociales, el grado de formalidad entre locutores; el contenido del discurso (los sujetos y el léxico que se emplea); la función de la interacción (según la distancia entre los interlocutores, si se trata de solicitar algo, si es para excluir a un miembro de la interacción...) Sin embargo, estos factores no son los únicos, también pueden influir los contextos tecnológicos, sociológicos, sociales y las políticas lingüísticas de cierta forma. Veremos, a partir de las pruebas del escenario, las lenguas que eligen los participantes y en qué momento la usan.

2.3. La alternancia de código

El término “alternancia de código” se nombra también como alternancia de lenguas o cambio de código. Algunos autores como Lüdi (1999, p. 26) o Matthey y De Pietro (1997, p. 151) se refieren al término de “marcas de transcodificación” que es un hiperónimo para designar la presencia de dos o más lenguas en el repertorio de los locutores. El fenómeno de alternancia de código empezó a desarrollarse en los años 80-90 y en un principio era considerado como una falta de competencia o la manifestación de una competencia bilingüe sofisticada. Se cuestionaba mucho la noción de “locutor ideal” que se refiere a un locutor bilingüe, nativo idealizado como lo explica Mondada (2007) en su artículo. Este fenómeno está entonces vinculado con las investigaciones acerca del bilingüismo y su aparición marca el cambio entre un pensamiento orientado hacia una visión monolingüe y un acercamiento con más variación en el sentido que se toman en cuenta las prácticas lingüísticas cotidianas de locutores ordinarios y variados en situaciones de comunicación ordinarias y variadas (Castellotti y Moore, 1999).

2.3.1. Definición de la alternancia de código

Existen muchos trabajos sobre el tema de la alternancia de código, y muchos autores proponen cada uno definiciones distintas, algunas más precisas y complejas que otras. Por lo tanto, tomaremos en cuenta las definiciones que nos parecen más significativas para nuestra investigación. En el contexto pedagógico, las investigaciones sobre el fenómeno de interlingua entre los aprendices que se desarrollaron en los años 70, muestran la alternancia de código como una “stratégie d’accomplissement” (achievement strategy) (Faerch y Kasper, 1983), es decir que se considera como un dispositivo para resolver los problemas de comunicación cuando el sujeto no puede expresarse en la segunda lengua y usa entonces su lengua materna. Esta visión se enfoca a un modelo de comunicación unilingüe pero la perspectiva plurilingüe tiene otra visión que consiste en vincular los idiomas para que haya interacciones entre las diferentes lenguas. Gumperz (1982, p. 59) que fue el primer autor en iniciar estudios sobre el fenómeno, lo define como “the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems”⁴. En su definición, sustituye la noción de código o de lengua por la de sistema gramatical. La alternancia de código implica entonces el uso de dos o varias lenguas en el mismo enunciado o discurso, es un fenómeno que se da principalmente en los locutores bilingües. Muchos estudios se han realizado acerca de bilingües y comunidades inmigrantes, pero pocos han estudiado el fenómeno en un contexto plurilingüe y en línea. Sin embargo, se puede constatar que está presente en la intercomprensión por medio del estudio que realizó Devilla (2009) en el cual podemos ver que algunos aprendices alternan de manera frecuente las lenguas en sus interacciones asíncronas en el fórum de la plataforma *Galanet*. Eso significa que se expresan en una lengua romance diferente a la de su lengua materna o solo usan palabras o frases de vez en cuando en esta lengua. La alternancia se considera como una estrategia de comunicación según Hamers y Blanc (1983, p. 445). Estos autores la definen como una estrategia de comunicación que se da entre locutores durante la interacción por diversas razones, dicen que es: “une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l’intérieur d’une même interaction verbale”. Es importante notar que no se puede hablar de alternancia de código cuando un locutor emplea por ejemplo una lengua con

⁴ Traducción: “La yuxtaposición en el mismo intercambio verbal de momentos que pertenecen a sistemas o subsistemas gramaticales diferentes”.

sus jefes del trabajo y otra lengua con su familia. Como dice Thiam (1997, p. 33), “pour qu’il y ait alternance codique, il faut que les deux codes soient utilisés dans le même contexte”. El hecho de que haya un mismo contexto o una misma situación o intercambio, favorece la presencia del fenómeno de alternancia de código.

Además, los autores que investigaron acerca del fenómeno afirman que el cambio de lengua no constituye un déficit de competencias como se pensaba en un principio, al contrario, es un recurso más del cual pueden beneficiar los bilingües para comunicar un sentido, y los aprendices para construir un saber.

2.3.2. Términos alternativos para la alternancia de código

Existen varios términos para referirse al cambio de código como el “code-mixing”, la “transferencia”. Y recientemente, se ha hablado de “translanguaging”.

En cuanto al “code-mixing”, se refiere a la mezcla de códigos es decir el uso de dos lenguajes para que surja un tercer código. Aparece como una solución permanente mientras que la alternancia de código o cambio de código sucede en el momento, fuera de la necesidad, en una situación en particular. A pesar de que algunos estudios sobre el bilingüismo consideren que son sinónimos, algunos autores como Muysken (2000, p. 1) hablan de mezcla de códigos para referirse a la presencia de elementos léxicos y características gramaticales de dos lenguas en una oración. Y el autor considera el cambio de código como la sucesión de varios idiomas en un acto de un solo habla.

También se habla de transferencia es decir cuando un hablante usa de manera voluntaria elementos de una lengua en otra (Lanz Vallejo, 2011). A diferencia del cambio de código que es visible por el hecho de que incluye contrastes entre las lenguas o variedades, la transferencia puede pasar como desapercibida.

Otro termino más reciente que también se usa es el “translanguaging”, un término que se parece al de cambio de código por el hecho de que, en ambos casos, son hablantes multilingües que alternan entre lenguas de manera natural (Park, 2013). Pero lo que puede diferenciar el “translanguaging” del cambio de código es que el primero se enfoca más en los aspectos sociolingüísticos de las situaciones y no se limita al cambio de código. Además “translanguaging” permite que el lenguaje sea más flexible mientras que el cambio de código se asocia con la separación del lenguaje.

Frente a estos tres términos alternativos para referirse a la alternancia de código, se puede decir que el más adecuado para este estudio sigue siendo el cambio de código o la alternancia

de código. En efecto, los demás términos se usan solamente en el aula como es el caso del “translanguaging”, o con un público bilingüe más fluido (la transferencia y la mezcla de códigos).

2.3.3. Diferentes tipos de alternancia de código

Muchos lingüistas y sociolingüistas estudiaron las prácticas lingüísticas y acordaron que se pueden distinguir varios tipos de alternancias de código. Se presentan aquí los tipos de alternancia más relevantes para esta investigación.

2.3.3.1. La tipología de Poplack

Poplack (1980) analizó las prácticas lingüísticas de la comunidad portorriqueña que vive en Nueva York, particularmente la alternancia de código entre español e inglés y pudo distinguir tres tipos de alternancia que más adelante Thiam (1997, p. 32-33) retomó en un artículo sobre el tema de alternancia de código. El primer tipo de alternancia se llama “intrafrástica” es decir que coexisten estructuras de sintaxis de dos lenguas diferentes en una misma frase. Dicho de otra manera, implica que el locutor pueda introducir libremente en su discurso segmentos de la otra lengua. Es la más frecuente en los bilingües equilibrados porque requiere una buena competencia en cada una de las lenguas. El segundo tipo de alternancia se llama “interfrástica” es decir que aparece en frases o fragmentos de discursos, en las producciones de un solo locutor. Exige una competencia bastante desarrollada de la lengua. Y el tercero se llama “extrafrástica” y se refiere al uso de etiquetas o expresiones idiomáticas que pueden ser introducidas libremente por el interlocutor en el interior del discurso, lo que permite dar puntuación al discurso y requiere una competencia mínima de la lengua. Es el caso por ejemplo del uso de una interjección en otra lengua dentro de la frase. En su estudio sobre unos portorriqueños en Nueva York, Poplack (1980) constata que los locutores dominantes en español usan más la alternancia extrafrástica ya que solo requiere una competencia mínima de la segunda lengua. Mientras que los locutores teniendo buenas competencias bilingües emplean más la alternancia intrafrástica.

2.3.3.2. La tipología de Gumperz

Gumperz (1989a) distingue dos tipos de alternancias: la alternancia de código situacional y la alternancia de código conversacional o metafórica. La primera se refiere a las distintas situaciones de comunicación, puede depender de las actividades, de las distintas redes y de la pertenencia social del locutor. En cuanto a la segunda, corresponde al hecho de emplear dos lenguas en una conversación, siendo una estrategia comunicativa. Este tipo de alternancia es menos consciente y automática por parte del locutor. Este autor no establece una lista de los tipos de alternancia que puede haber como lo llegó a hacer Poplack, se enfoca más en las funciones comunicativas o conversaciones de las alternancias, y es lo que se verá más adelante.

2.3.3.3. La tipología de Duverger

Duverger (2007) distingue tres tipos de alternancia, pero su perspectiva es diferente a la de Poplack en el sentido que no toma en cuenta una perspectiva formalista que se centra en los aspectos estructurales del cambio de código es decir las reglas de funcionamiento (del léxico, de la sintaxis y de la conversación). Habla de una didáctica de la alternancia de código para enseñar disciplinas que no son lingüísticas. Los tres tipos de alternancias que propone son las siguientes:

- **la macro-alternancia:** programada o planeada por anticipación, consiste en elegir a los sujetos y los temas que se van a tratar, dentro de una enseñanza bilingüe, en lengua 1 o lengua 2.
- **la micro-alternancia:** a la diferencia de la anterior, no está programada con tiempo, no se decide antes en qué lengua se hablará, sino que se permite alternar entre las lenguas. El autor distingue aquí varias formas que puede tomar la micro-alternancia como una micro-alternancia de reformulación, una micro-alternancia de tipo metalingüístico, y una micro-alternancia en las interacciones.
- **la meso-alternancia:** es una alternancia entre la lengua 1 y la lengua 2 que se hace de manera razonada, reflexionada, voluntaria y que implica secuencias monolingües más o menos largas. En el caso del aula, el profesor puede usar este tipo de alternancia para

favorecer los procesos de aprendizaje de los alumnos. Su objetivo es enriquecer los contenidos, cruzar los documentos en diferentes lenguas, diversificar las entradas metodológicas. De esta manera, se puede estimular los comportamientos de los alumnos en cuanto a la concentración, la curiosidad, la atención, la memorización, la flexibilidad cognitiva en general.

En este estudio, se analizarán las alternancias de código a partir de las interacciones plurilingües (en lenguas romances) de los aprendices frente al escenario pedagógico. Para eso, se considerarán los tipos de alternancia presentadas aquí para analizar el corpus. A través de la tipología de Poplack que es más topológica, se podrá ver cómo aparece la alternancia de lenguas y cómo se estructura (si es interfrástica, intrafrástica o extrafrástica). En cuanto a los tipos de alternancia que presenta Duverger (2007), permiten ver si se trata de una alternancia programada o no, y sus características (si es macro, meso o micro). También se verán sus funciones y factores y los momentos en los que aparece en el escenario pedagógico.

2.3.4. Funciones de la alternancia de código

Además de ver los tipos de alternancia que usan los aprendices, cuáles son sus características, es importante ver por qué se usan. Varios autores han propuesto una lista de funciones de la alternancia de código en las que se puede basar para analizar el fenómeno en las interacciones del corpus de esta investigación. Se presentan entonces las funciones más relevantes para este estudio, y se verá si eventualmente aparecen otras funciones que no están en las que dan los autores ya que las funciones de la alternancia no son fijas para todos los proyectos de investigación, algunas pueden aparecer más que otras, dependiendo el contexto de la comunicación, el ambiente.

2.3.4.1. Las funciones de Gumperz

Gumperz (1989a, p. 111) fue el primer autor en interesarse en las razones del empleo de la alternancia de código y habla de conmutación de código que ocurre a menudo cuando se emplea una forma bilingüe en un medio urbano, lo que implica que los locutores pueden pasar de una lengua a otra en una misma frase. De esta forma, el autor explica que:

“Une telle commutation a d’importantes fonctions communicatives et comporte des significations qui, à bien des égards, sont semblables à celles des choix stylistiques dans les situations monolingues.”

Por otro lado, indica que existe una tipología de las diferentes funciones posibles del uso de la alternancia. Cita las diferentes funciones presentes en (Gumperz, 1989b, p. 75-81):

- las citas (el hecho de citar algo),
- la designación de un interlocutor (para hablar con un interlocutor en específico y dejar de lado a los demás),
- la interjección para evocar una emoción,
- la reiteración (cuando un mensaje se dice en una lengua y se repite en otra lengua) para aclarar lo que se quiso decir,
- la modalización de un mensaje (consiste en traducir pedazos de palabras, frases o complementos de verbo...)
- la personalización vs objetivación es decir la distinción entre hablar de la acción y la acción de hablar, el grado de implicación del locutor en el mensaje, la medida en la que una afirmación refleja la opinión personal o los conocimientos.

2.3.4.2. Las funciones de Grosjean y Lüdi y Py

El autor Grosjean (1982, p. 152) también distingue diferentes funciones del uso de la alternancia. Según él, permite resolver una dificultad con el léxico, puede mostrar la pertenencia a una comunidad bilingüe, permite seleccionar un destinatario dentro de un grupo de hablantes, tiene una función metacomunicativa es decir que sugiere una interpretación del enunciado, permite también añadir al mensaje una componente expresiva es decir que el hablante expresa por ejemplo su actitud delante de los demás en la conversación, y atribuye a los participantes los roles asociados a cada lengua.

La elección de lengua proviene por una parte del repertorio lingüístico de los aprendices y por otra parte de la dinámica de los intercambios. Como lo señala Franceschini (1998, p. 63), “a speaker’s choice is regulated by his or her aims, interlocutors, biography and traditions, etc.” Por ejemplo, es muy común que los mensajes que se dirijan a un interlocutor en particular por medio de su nombre se hagan en la misma lengua que la del interlocutor o una lengua próxima. Otros autores como Lüdi y Py (2003, p. 159) hacen un análisis del uso de la

alternancia de código y completan la tipología de las funciones de Grosjean (1982). La lista de funciones que aparece es la siguiente:

- la pertenencia de los locutores a una misma comunidad bilingüe y bicultural,
- la indicación del interlocutor original en un discurso, la indicación del destinatario original en un discurso,
- el marco de un comentario meta discursivo,
- el incremento del potencial referencial,
- el uso de beneficios específicos para una u otra lengua (palabras transparentes, por ejemplo),
- la pertenencia del acontecimiento relatado a un área de experiencia (función deíctica),
- la mejora del acceso al léxico.

La diferencia que se puede notar entre Grosjean, Lüdi y Py y la visión de Gumperz reside en el hecho de que tanto Grosjean como Lüdi y Py toman en cuenta el aspecto de competencia insuficiente por parte del locutor mientras que Gumperz distingue entre la alternancia debida a una competencia insuficiente del hablante y la que se debe más al aspecto situacional, al contexto. Se trata de un aspecto muy importante que implica la necesidad de tomar más en cuenta la categorización de Gumperz porque corresponde a esta investigación en el sentido que el hecho de cambiar de lengua y pasar de la lengua extranjera a la lengua materna en una conversación no se debe a una falta de nivel del aprendiz como se consideraba antes, sino que la lengua materna también forma parte del repertorio lingüístico de los aprendices.

2.3.4.3. Las funciones de Malik

Otras funciones de la alternancia de código se han desarrollado como las 10 funciones comunicativas de Malik (1994) en las que también se podrá apoyar para los resultados de esta investigación:

- 1- La falta de facilidad: cuando los bilingües o multilingües no encuentran el equivalente de una palabra o expresión en la otra lengua porque no se puede traducir la palabra o expresión, o porque la palabra puede perder su sentido de origen al ser traducida en otra lengua.

- 2- La falta de registro: cuando los hablantes no son competentes de igual manera en las dos lenguas y cuando no saben los términos en las dos lenguas.
- 3- El estado de ánimo del hablante: en caso de que los hablantes estén cansados o enojados, la alternancia de lengua toma otras dimensiones ya que el hablante no llega a encontrar las palabras o expresiones como si estuviera en un estado normal.
- 4- Enfatizar un punto: es el uso de alguna alternancia al final de un argumento para insistir en un punto importante y en particular de la conversación.
- 5- La experiencia habitual: cuando la alternancia se produce en frases fijas de saludo y despedida, comandos y solicitud, invitación, expresiones de gratitud y marcadores del discurso como “oyes” (escuchar), “ya sabes” o “pero”.
- 6- El significado semántico: es un recurso comunicativo que se basa en la percepción de los participantes de dos lenguas. El hecho de alternar en un momento particular transmite información semánticamente significativa. Por ejemplo, el uso de actas del habla como reprimendas, directivas, peticiones y advertencias para mostrar el significado semántico en ciertas situaciones específicas.
- 7- Mostrar identidad con un grupo: el hecho de mostrar que uno pertenece al mismo grupo minoritario, a los mismos valores y las mismas experiencias.
- 8- Dirigirse a una audiencia diferente: cuando el orador tiene la intención de dirigirse a personas procedentes de diversos orígenes lingüísticos.
- 9- La razón pragmática: cuando la alternancia entre dos lenguajes es altamente significativa en términos del contexto conversacional.
- 10- Llamar la atención: se usa para atraer la atención de los lectores/oyentes.

Es posible que algunas de estas funciones aparezcan en el corpus como el hecho de llamar la atención alternando la lengua para que los interlocutores presten más atención a lo que uno dice.

2.3.4.4. Las funciones de tipo metalingüístico y metacomunicativo

Desde una perspectiva interaccional, la alternancia de lenguas es un recurso importante ya que puede contribuir al enriquecimiento de las posibilidades discursivas, además, puede favorecer el desarrollo de interacciones diversificadas y complejas. Varios autores tales como Castellotti (1997), Cambra Giné (1992), Cambra Giné y Nussbaum (1997) entre otros, abordaron en sus trabajos las funciones de la alternancia de código en el contexto escolar, tomando en cuenta el enfoque de la alternancia es decir si está focalizada en el aprendizaje, en ese caso, se trata de una estrategia de enseñanza/aprendizaje; y/o si está focalizada en la comunicación, en ese caso, es una estrategia discursiva. Se presentará aquí estas dos categorías de funciones que fueron abordadas y analizadas en una tesis doctoral por Birello (2005) en la cual se apoyará a pesar de que su investigación fue llevada a cabo en el contexto escolar, en clase de italiano lengua extranjera. También se considerará el artículo de Mordente y Ferroni (2011).

- Funciones focalizadas en el aprendizaje

La alternancia focalizada en el aprendizaje es un recurso para hablar de la lengua, la actividad y el aprendizaje principalmente.

Primero, el recurso para hablar de la lengua se debe a una necesidad de comprensión o explicación, y se puede decir entonces que son funciones de tipo metalingüístico ya que implican cierta reflexión sobre la lengua como código, y para eso, el uso de la lengua materna de manera frecuente según Coste, Moore y Zarate (1997). Este tipo de alternancia puede tener una función explicativa es decir que se producen para que el input sea comprensible, para favorecer la construcción de un sentido en la L2. Se puede notar por ejemplo a través del uso de reformulaciones, traducciones y/o explicaciones sobre la lengua extranjera por parte de los aprendices. En general son alternancias de tipo lexical insertadas dentro de preguntas metalingüísticas como “¿qué es?, ¿cómo se dice?... etc.” En el estudio de Birello (2005), la alternancia es un recurso para hablar de la lengua cuando se trata de dar o pedir el significado de una palabra u algo; confirmar, averiguar o reafirmar el significado de algo; ayudar al compañero pidiendo o dando una explicación, aclarando algo; y reflexionar sobre aspectos de la L1 o L2. Estas funciones se relacionan con las funciones de tipo metalingüístico a las que se refiere Duverger (2007) cuando se habla de alternancias de tipo micro.

En cuanto al recurso para hablar de la tarea, se trata de una necesidad de organizar y gestionar la actividad. Puede manifestarse para indicar en qué punto del ejercicio está el problema, para resumir las instrucciones y dar inicio a la actividad, para incitar al compañero o la compañera a que haga una parte de la tarea, y para reflexionar acerca de la actividad.

En fin, el recurso para hablar del aprendizaje se refiere a la reflexión que hacen los aprendices acerca de su aprendizaje. Por ejemplo, para hacer una reflexión metacognitiva sobre el aprendizaje, la manera de aprender o trabajar de uno; para hacer un comentario metacognitivo como la manera en la que el aprendiz ve su tarea, si está satisfecho o no de su resultado; para reflexionar sobre algo que el aprendiz ve en la tarea; para dar una explicación o justificación metacognitiva; para manifestar su conciencia del error; y para hacer una reflexión personal sobre lo que el aprendiz sabe, y si le resulta evidente el error.

- Funciones focalizadas en la comunicación

Las alternancias que se refieren a la interacción, a la comunicación entre los interlocutores pueden tener varios recursos como marcar el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje, y/o para mantener la comunicación.

Para el discurso que no pertenece al contexto de aprendizaje, varias funciones pueden presentarse. Por ejemplo, puede ser para hacer una broma, ser gracioso; para hacer un comentario sobre lo que dijo un compañero o sobre algo que está pasando y que no se relaciona con la actividad; para hacer un comentario sobre la vida personal del aprendiz; para expresar una curiosidad personal.

Y para mantener la comunicación, las funciones pueden ser de distintas formas: con el uso de conectores, muletillas (bueno, pues, ok, claro, a ver, eso...), mediante la emisión de sentimientos y opiniones personales para expresar lo que realmente quiere decir el aprendiz y afirmar su existencia en la comunicación, por medio de la interpretación de un enunciado... etc.

A partir de las funciones que se presentan, se tomarán particularmente en cuenta las funciones de Gumperz, Malik y las funciones que se refieren al aprendizaje y a la comunicación porque son las que parecen más en adecuación con nuestro estudio, sobre todo las funciones que se refieren al aprendizaje y a la comunicación ya que nuestro escenario pedagógico involucra a la vez el aprendizaje con la realización de tareas, y la comunicación a través de las interacciones en equipos entre los participantes.

2.4. La alternancia de código como competencia plurilingüe

La competencia plurilingüe es un concepto importante que engloba los componentes del repertorio lingüístico de un locutor que posee varias lenguas; no se trata de una yuxtaposición o superposición de competencias, sino que hay una competencia plural que incluye competencias parciales. Coste, Moore y Zarate (1997, p. 11) definen la competencia plurilingüe como:

“... la compétence à communiquer langagièrement [...] par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues [...] tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel.”

La competencia plurilingüe se va enriqueciendo con el tiempo ya que el locutor va adquiriendo nuevos conocimientos. Dentro de la competencia plurilingüe y para esta investigación, se analizará la comunicación, en específico el fenómeno de alternancia.

Tomando en cuenta la definición de la competencia plurilingüe, se puede decir que la alternancia de código es una competencia plurilingüe en el sentido que permite desarrollar las competencias de comunicación en intercomprensión. En efecto, según el Referencial de Competencias en Didáctica de la Intercomprensión (REFIC) mencionado anteriormente, la alternancia de código se considera como una de las estrategias que pueden usar los locutores para interactuar en situaciones plurilingües. De esta forma, al usar la alternancia, el locutor puede entender mejor al otro y darse a entender también.

2.5. La alternancia de código y sus efectos adquisicionales

La importancia de la alternancia de lenguas no reside en si misma sino en la perspectiva de su potencial adquisicional. En efecto, la alternancia de lenguas aparece en las interacciones, y una gran parte de la adquisición de lenguas ocurre en y por medio de las interacciones. Lüdi (1999, p. 39-40) define la adquisición como un “processus socio cognitif dont le fondement et en même temps l'objectif sont l'emploi instrumental approprié de la langue à acquérir dans des situations d'interactions spécifiques”. La definición que proporciona el autor refuerza la idea de que es por medio de la interacción que aparece la adquisición. Al interactuar, el aprendiz es activo de su aprendizaje lo que le beneficia para

adquirir conocimientos. Y para adquirir conocimientos o competencias, es necesario que esté expuesto a diferentes condiciones como la presencia de la lengua que aprende, y que pueda interactuar. Según las teorías de la adquisición de una segunda lengua, la atención, el esfuerzo mental activo y el compromiso personal por parte del aprendiz son las condiciones de base de la adquisición. Dicho de otra manera, más el aprendiz tiene compromiso personal, más puede explorar sus recursos de comunicación hasta su límite, más usa fórmulas de transcodificación y más aprende. Algunos estudios muestran la alternancia de lenguas y sus efectos adquisicionales en parte en lo que concierne el vocabulario, es el caso por ejemplo del estudio de Griggs (1999) que analiza la manera en la que los aprendices (franceses) usan la lengua materna que tienen en común para usar y apropiarse una segunda lengua (inglés) durante la realización de tareas comunicativas. Y resulta que, en sus conversaciones, está presente la alternancia de lengua ya que los aprendices recurren al francés (su lengua materna) en algunos momentos de la conversación en inglés, y en la mayoría de las veces, es porque no saben decir la palabra en la segunda lengua. Eso provoca que los demás que si saben la palabra en la segunda lengua la indiquen y de esta forma, los aprendices están aprendiendo más de la segunda lengua de manera autónoma, activa. Por otro lado, según Moore (2001), la alternancia de lenguas implica cierta reflexión conceptual y una toma de distancia reflexiva y contrastiva sobre tal o tal otra lengua activada. El objetivo de la alternancia de lenguas reside entonces en el hecho de usar actividades que favorecen el desarrollo de la conceptualización de saberes que ya poseen los aprendices, de sacarlos de la oscuridad para que se vuelvan como objetos de la reflexión y, eventualmente de apoyarse en ellos para la aprensión de otros contextos lingüísticos. El desarrollo de conocimientos metalingüísticos no es el objetivo, sino que permite la puesta en marcha de procesos para facilitar la construcción de saberes lingüísticos que se pueden transferir de una lengua a otra.

2.6. Investigaciones sobre la alternancia de código

Existen muchas investigaciones acerca del tema de la alternancia de código para el aprendizaje de lenguas, pero hay muy pocas en el contexto del plurilingüismo y de la intercomprensión de lenguas. Se puede citar el trabajo de Syazwani Halim y Maros (2014) que trata del análisis de las funciones de la alternancia de código en las interacciones a través de la red social Facebook. En su artículo, los autores muestran que los participantes bilingües alternan entre el inglés y el malayo en sus conversaciones escritas, y el fenómeno de alternancia de código puede tener varias funciones como citar a una persona, reiterar un

mensaje, aclarar un mensaje, dar su opinión o confirmación, indicar emociones, dejar el término en su lengua de origen para que no pierda el sentido en la frase, para ahorrar en cuanto a la cantidad de letras contenidas en un idioma, y también puede ser simplemente por el hecho de mostrar competencias en las dos lenguas y culturas por parte del locutor. En el plurilingüismo y la intercomprensión de lenguas romances, está el estudio de Devila (2009) que ya se mencionó en el supuesto de esta investigación. En su investigación, el autor analiza las interacciones de participantes de varias lenguas maternas a través de un fórum, y nota la presencia del fenómeno de alternancia de código debida a ciertos factores como los temas de conversación de los participantes.

2.7. El contrato didáctico

El concepto de contrato didáctico es un aspecto necesario en una situación de aprendizaje y/o enseñanza. Fue introducido por Brousseau (1980), didáctico francés de las matemáticas. Para este autor, el contrato didáctico aparece como fundamental en el marco de la situación didáctica que plantea y que está compuesta por 3 elementos: el docente, el estudiante y el medio didáctico. Define el contrato didáctico como “l’ensemble des comportements de l’enseignant qui sont attendus de l’élève, et de l’ensemble des comportements de l’élève qui sont attendus de l’enseignant” (Brousseau, 1980, p. 127). Este contrato describe las reglas que define las diferentes responsabilidades por parte del alumno y del profesor. El autor añade que una característica básica del contrato didáctico es que no existe un solo contrato, siempre se necesitan varios contratos para poder avanzar en la construcción del conocimiento. Por otro lado, Yves Chevallard habla de transposición didáctica es decir “el paso del saber sabio al saber enseñado” (Yves Chevallard, 1991, p. 16). El saber tiene entonces cierto proceso antes de pasar a un espacio didáctico, tiene que afrontar ciertos conflictos y ciertas transformaciones, por lo tanto, eso implica que haya diversos contratos. Efectivamente, Cambra Giné (2003, p. 83) define el contrato didáctico como:

“... un ensemble de conventions d’une société. Il s’agit d’un ensemble de savoirs et d’attentes sur l’adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel.”

Y en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, particularmente en un salón de clase, presenta el contrato como un conjunto de 3 dimensiones en las cuales distingue el contrato didáctico en el sentido que le dan los interaccionistas, del contrato de aprendizaje y

del contrato de comunicación. La autora añade que, en el contexto de una comunicación exolingüe, se habla de “contrato didáctico” en el sentido que el extranjero cuenta con la ayuda del nativo para aprender y el nativo se la ofrece. Este contrato didáctico es una de las condiciones necesarias para favorecer la adquisición ya que constituye una “convention (explicite ou non) autorisant l’hétérocorrection sans mise en danger de la face de celui à qui elle est adressée” (Py, 1997 citado en Gajo y al., 2004, p. 141). Sin embargo, para Colomb (1993) citado por Gajo y Mondada (2000), el contrato didáctico forma parte del contrato pedagógico junto con el contrato disciplinar. El hace una distinción entre los dos tipos de contratos (contrato disciplinar y contrato didáctico): dice que el contrato disciplinar (llamado por otros “contrato de aprendizaje”) está constituido por comportamientos respectivos del profesor y del alumno, en el orden de la clase. Mientras que el contrato didáctico define el saber que constituye la meta del aprendizaje y con relación a este saber, las responsabilidades del profesor y del alumno, las competencias que podemos esperar tanto del uno como del otro. En resumidas cuentas, el contrato didáctico participa en la definición de la manera en la que la tarea, el problema y su resolución se cumplen. Por otro lado, para Gajo y Mondada (2000, p. 156), el contrato didáctico, en contextos escolares como no escolares, permite “aux participants d’attribuer à leur interaction un projet d’apprentissage et de définir leurs relations intersubjectives en termes d’enseignant/apprenant ou d’expert/novice”. Para el alumno (o el novicio en un contexto no escolar), eso significa que puede exponer sus incompetencias, sus dudas, preguntas. Y el profesor o tutor puede corregir a su interlocutor, evaluar su discurso, darle conocimientos lingüísticos, etc.

- El contrato de aprendizaje

En el contexto institucional educativo, en un salón de clase de lenguas, existe un contrato entre el profesor y los alumnos que es el contrato de aprendizaje. Cambra Giné (2003, p. 83) lo interpreta como un contrato que “engage professeurs et élèves dans une situation éducative institutionnelle”. Eso implica que los individuos deben adoptar comportamientos conformes a lo que establece el contrato y a la cultura escolar heredaron y vivieron. En una clase de lenguas, este contrato se traduce por el derecho de los aprendices a pedir explicaciones y ayuda al profesor, y por el derecho del profesor a solicitar, evaluar y corregir las tareas de los aprendices, gestionar las actividades y controlar su organización. En el marco de esta investigación, el contrato de aprendizaje se integra en el escenario de aprendizaje junto con las actividades.

- El contrato de comunicación

El contrato de comunicación está presente en todo intercambio comunicativo. Cambra Giné (2003) lo designa como el “contrato de código” (contrato de comunicación), es decir los códigos que usan los locutores en la comunicación, la posibilidad de alternarlos, las razones y los momentos en los cuales puede ocurrir el cambio de código. Degache (2006, p. 61) lo define como “le choix des langues selon les situations et les fonctions”. En contextos no pedagógicos, también ha sido aplicada la noción de contrato didáctico, es el caso en la comunicación exolingüe, se puede ver a través del estudio de De Pietro, Matthey y Py (1988), y en la investigación realizada por Degache (2006) que trata del análisis del aspecto del contrato didáctico en una formación plurilingüe abierta y a distancia.

En nuestra investigación, la presencia de una dimensión contractual es necesaria. El contrato de aprendizaje/enseñanza implica que los participantes del escenario pedagógico cumplan con ciertas reglas que define la tutora en este caso. En efecto, el papel de los participantes reside en trabajar en equipo de manera colaborativa y a distancia, mandar las tareas a la tutora en los tiempos definidos, pedir ayuda en caso de problemas técnicos o particulares. Y el papel del tutor consiste en guiar a los participantes en caso de problemas, mandar el contenido del escenario a los participantes, corregir las tareas, definir las reglas de comunicación, tratar de motivar a los participantes, controlar la organización de las actividades y de las interacciones. Para las reglas de comunicación, en la prueba 1, se establece que los participantes deben comunicar en lenguas romances (francés, español, italiano, portugués) usando su propia lengua y/o una lengua romance que conocen. En cambio, en la prueba 2, casi todos tienen la misma lengua materna, por lo tanto, el objetivo es que usen la segunda lengua romance que aprenden o que ya aprendieron antes (francés, español, italiano o portugués). En cuanto al contrato didáctico, se refiere principalmente a que los participantes traten de comprender los mensajes escritos y orales en lenguas romances, y que pidan ayuda a su equipo en caso de dificultades para comprender las tareas y/o las lenguas. En el contrato de código o la elección de lenguas por parte de los participantes puede haber influencia de las reglas de comunicación establecidas en el contrato de aprendizaje por el profesor/tutor. Se verá con más detalle, en el capítulo 8, las lenguas que usaron los participantes en sus interacciones, y de esta forma, se podrá determinar si cumplieron con el contrato de aprendizaje o no.

Síntesis

En este segundo capítulo, se pudo ver lo que se entiende por elección de lengua y alternancia de código, tomando como referencia a algunos autores que han estudiado y definido estos conceptos. La elección de lengua es un fenómeno muy común en las interacciones plurilingües, que es una característica del habla bilingüe, en el que un hablante puede elegir entre dos o más códigos lingüísticos en su discurso. Varios factores pueden influir en su uso como el aspecto de los interlocutores, la situación de la interacción, el contenido del discurso, la función de la interacción, los contextos tecnológicos, sociológicos, sociales y las políticas lingüísticas. En cuanto a la alternancia, es una competencia plurilingüe que implica alternar entre una lengua y otra en un mismo discurso, y que puede tener ciertos efectos adquisicionales. Existen diferentes tipos de alternancias de código, pero son las tipologías de Poplack (1980) y Duverger (2007) que ayudarán para el análisis. Para las funciones de la alternancia de código, se tomarán en cuenta principalmente las funciones de Gumperz (1989b), Malik (1994) y las funciones que se enfocan al aprendizaje y a la comunicación. Un aspecto importante también es la dimensión contractual que permite establecer reglas en cuanto al aprendizaje, a la adquisición de conocimientos/competencias y a la comunicación, a través del contrato didáctico, el contrato de aprendizaje y el contrato de código.

Capítulo 3. Diseño, concepción y puesta en marcha de un escenario pedagógico

La tecnología da lugar a muchos cambios, en la forma de comunicarnos y relacionarnos, y en la forma de aprender, entre otros. Estamos en una era digital, rodeados e inmersos en la tecnología. Frente a eso, es necesario adaptar la forma de enseñar y aprender innovando, creando nuevos recursos pedagógicos, nuevas formas de aprender para fomentar el interés y la motivación de los estudiantes en su aprendizaje. La creación de nuevos escenarios pedagógicos puede ser una forma de adaptar la enseñanza y el aprendizaje a la era digital. El término de escenario pedagógico aparece muy a menudo en el campo de la pedagogía, puede parecer un poco confuso en un principio, pero de manera general, se puede decir que un escenario pedagógico presenta una actividad de aprendizaje que inicia el profesor para llevar el aprendizaje de sus alumnos. Para eso, debe tener y cumplir ciertos objetivos pedagógicos y la eventual adquisición de competencias generales o específicas por parte de los alumnos. Esta forma de ver el escenario pedagógico es muy breve y necesita más aclaraciones, más precisiones, es lo que se verá en este capítulo en el cual se abordará el concepto de escenario pedagógico. Primero, se definirá el escenario pedagógico y se presentarán las distintas categorías de escenario, luego, se verá en qué consisten los conceptos de diseño y concepción, los elementos que lo componen y su proceso, y las herramientas tecnológicas que se pueden usar, para poder llegar finalmente a una propuesta de modelo para el diseño de un escenario pedagógico enfocado al aprendizaje de lenguas, y particularmente, a la intercomprensión de lenguas en contexto plurilingüe.

3.1. Definición de “escenario pedagógico”

El concepto de “escenario pedagógico” es reciente. El término “escenario” es originario del área audiovisual y de la puesta en marcha de un texto escrito (teatro, cine, literatura). En este caso, el texto escrito corresponde al escenario y según Roche y Taranger (2001), el término viene del italiano y designa la narrativa verbal que corresponde a la película. De esta forma, los autores explican que lo que cuenta la película con imágenes y sonido, el escenario lo cuenta con palabras. El escenario tiene una estructura ya que puede estar compuesto de actas, escenas, secuencias. Después, el escenario audiovisual apareció en pedagogía por medio del sonido y de la imagen para mejorar la comprensión y el aprendizaje de los aprendices. Pero se ha transformado y consiste en reducir los saberes en unidades,

juntarlos para que haya sentido y construir una mediación cuyo objetivo es facilitar la adquisición de los conocimientos. A propósito, Henri, Compte y Charlier (2007, p. 17-18) proponen una definición del escenario pedagógico en entornos de aprendizaje computarizados. Para ellos, el escenario pedagógico es:

“Un travail de conception de contenu, d’organisation des ressources, de planification de l’activité et des médiations pour induire et accompagner l’apprentissage, et d’orchestration, c’est-à-dire d’intégration des contributions des différents spécialistes qui travaillent à la conception et à la réalisation du scénario dans l’environnement.”

En su definición, hablan de organización, planificación, pero no aluden al papel de los actores ni al uso de herramientas tecnológicas. En ese sentido, podemos considerarla como incompleta. En cambio, la definición de Daele et al. (2002, p. 5-6) toma en consideración otros aspectos más, a la diferencia de la de los autores anteriores. Según ellos, el escenario pedagógico es:

”Le résultat du processus de conception d’une activité d’apprentissage, processus s’inscrivant dans un temps donné et aboutissant à la mise en œuvre du scénario. Dans un scénario, on trouve donc des objectifs, une planification des activités d’apprentissage, un horaire, une description des tâches des étudiants, des modalités d’évaluation qui sont définis, agencés et organisés au cours d’un processus de design.”

A través de esta definición, se puede ver que los autores toman en cuenta los aspectos del espacio y del tiempo como es el caso en el área audiovisual, en particular el teatro. También hacen referencia a la actividad de aprendizaje que se refiere a las diferentes tareas que debe realizar el aprendiz con el fin de apropiarse un conjunto de conocimientos. Otros autores nos dan otra definición en su artículo sobre el papel del escenario pedagógico en el análisis de una formación a distancia, y lo consideran como:

« ... un ensemble structuré et cohérent de deux parties, le scénario d’apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d’apprentissage qui seront proposées et de définir leur articulation dans le dispositif pédagogique, ainsi que les productions qui sont attendues de la part des apprenants, le scénario d’encadrement qui précise le rôle des enseignants (notamment en matière de tutorat) et les modalités des interventions destinées à soutenir le scénario d’apprentissage. » (Quintin, Depover y Degache, 2005, p. 336)

Estos autores se refieren a un escenario destinado a la formación a distancia con una plataforma llamada *Galanet*. Su definición es más precisa que las precedentes ya que habla de dos tipos de escenarios que componen el escenario pedagógico: el escenario de aprendizaje y el escenario directivo. A pesar de que es más completa y se enfoca a la formación a distancia, le falta el aspecto de la comunicación para saber cómo se comunican los actores en el escenario.

3.2. Las diferentes categorías de escenarios

El escenario pedagógico se puede ver como un objeto plural en el sentido que puede haber varias categorías de escenarios que forman parte del escenario pedagógico. Es el caso por ejemplo en la definición de Quintin, Depover y Degache (2005) que se mencionó anteriormente, en la cual hablan de dos categorías de escenario que forman parte del escenario pedagógico: el escenario de aprendizaje y el escenario “directivo” (o de acompañamiento o de asistencia). Pero no son las únicas categorías, también hay que pensar en el aspecto de la comunicación y en ese sentido del escenario de comunicación ya que, dentro de un escenario pedagógico, hay aprendizaje, hay actores, pero también hay comunicación. Los diferentes actores tienen que comunicar para realizar el escenario pedagógico. Por lo tanto, dentro de los diferentes tipos de escenarios, se verán el escenario de aprendizaje, el escenario directivo (o de acompañamiento o de asistencia) y el escenario de comunicación.

3.2.1. Escenario de aprendizaje

El escenario de aprendizaje es uno de los componentes de un escenario pedagógico que, según Quintin, Depover y Degache (2005), consiste en describir las actividades de aprendizaje que se proponen en el escenario pedagógico y definir la manera en la que se articulan en el dispositivo pedagógico. En un curso que está en línea y que fue realizado por Depover, De Lièvre, Decamps y Porco (s. f.), aparece también una definición del escenario de aprendizaje que los autores describen como:

“... **une succession d'étapes, à caractère obligatoire ou facultatif** (certaines étapes du scénario peuvent être sautées selon le choix de l'apprenant ou il peut en être dispensés par le tuteur), **que les apprenants auront à emprunter dans un but pédagogique explicite.**”

En esta definición, se puede observar que el escenario pedagógico se compone de varias etapas que los alumnos deben realizar. Pero esta definición no precisa lo que compone cada etapa. Para eso, se tomará en cuenta otras definiciones como la de Villiot-Leclercq (2007, p. 27):

“Le scénario d’apprentissage regroupe les activités d’apprentissage, les ressources à utiliser et les productions à réaliser ainsi que les règles d’organisation des activités et de leur déroulement.”

En su definición, el autor da un poco más de precisión acerca de los elementos que componen un escenario de aprendizaje, a la diferencia de otras definiciones anteriores, tal como las producciones y las reglas de organización y su desarrollo. También la definición de Burgos y Corbalan (2006, p. 1) parece bastante completa, ellos definen el escenario de aprendizaje como algo que:

“Representa una situación de aprendizaje manifestada en una lección o curso, mediante la definición de roles, actividades, recursos y herramientas. Estas situaciones pueden centrarse, por ejemplo, en la recopilación de información, la aplicación de una teoría o de una técnica, la realización de una tarea, el análisis de un suceso o la toma de decisiones. Constituyen pues un instrumento de modelado y asimilación de situaciones o momentos de aprendizaje, pero nunca el objetivo último de la enseñanza.”

En esta última definición, el autor muestra los diferentes objetivos de las actividades que puede haber en un escenario de aprendizaje, por ejemplo, la aplicación de una teoría, la realización de una tarea, la toma de decisiones, etc. En cuanto a la tarea o actividad, es la componente central del escenario de aprendizaje. La tarea está orientada hacia un objetivo que hay que lograr, un problema que hay que resolver. Se considera efectivamente como “toute visée actionnelle que l’acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d’un problème à résoudre, d’une obligation à remplir, d’un but qu’on s’est fixé.” (Consejo de Europa, 2001, p. 16). En una perspectiva orientada a la acción, es decir en el hecho de que el aprendiz sea el actor de su aprendizaje, como es de nuestro interés en esta investigación, la tarea es social y auténtica. Según Nissen (2004), eso se explica por el hecho de que la tarea se refiere al contexto social del aprendiz, pero no es la única razón. También es

porque la tarea debería realizarse en sociedad, comunidad, es decir con otros. La acción social prepara los aprendices a la vida en sociedad, es lo que se muestra en la pedagogía activa de Dewey, Freinet. De esta manera, los aprendices aprenden haciendo es decir que interactúan con otros para realizar una tarea. En el caso de la enseñanza/el aprendizaje de lenguas, una tarea así implica interactuar con otros en lengua extranjera para realizar una tarea (Nissen, 2003).

Para el escenario de aprendizaje del escenario pedagógico, se tomarán en cuenta los elementos del escenario de aprendizaje para el diseño y la concepción de las actividades de nuestro escenario pedagógico. Entre los diferentes elementos, se considerarán los siguientes: una sucesión de etapas, las reglas de organización y desarrollo de las actividades, las producciones, la realización de una tarea con perspectiva orientada a la acción y la toma de decisiones. Siendo un escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo, son los elementos que corresponden mejor con el tipo de escenario y sus objetivos.

3.2.2. Escenario “directivo”

En el escenario pedagógico, también está presente el escenario “directivo” que se puede llamar de asistencia o de acompañamiento. Según Villiot-Leclercq (2007, p. 27), el escenario “directivo” “regroupe les activités du formateur ou du facilitateur (tuteur, pair), les ressources à utiliser et les règles d’interventions sur le scénario d’apprentissage”. Este escenario se refiere entonces al papel del profesor/tutor dentro del escenario pedagógico y su modalidad de intervención. En efecto, cual sea el dispositivo usado es decir completamente a distancia o mezclando presencia y distancia, es necesario precisar el papel del profesor/tutor así que de los participantes en el marco del escenario pedagógico para que el profesor/tutor tenga claro cuál es su función dentro del escenario. De esta forma, permite mejorar la comunicación y regular las necesidades de los aprendices en relación con su profesor/tutor. Los autores Decamps, De Lièvre y Depover (2009) indican que hay 3 categorías de factores que permiten distinguir un escenario “directivo”: la repartición de los roles (tanto del profesor/tutor como del aprendiz), las funciones de lo “directivo” (orientadas hacia el proceso cuando hay intervención acerca de la tarea, o hacia el producto cuando la regulación está en la naturaleza de los trabajos en curso de elaboración) y las modalidades de intervención del tutor (entre intervenciones por iniciativa del profesor/tutor o por respuesta a una solicitud de los aprendices). En cuanto al profesor/tutor, puede contribuir también a que los aprendices

desarrollen cierta motivación y un mínimo de autonomía. De esta forma, aparece como un interlocutor de los aprendices. En un dispositivo a distancia, el rol del profesor/tutor se vuelve un animador, un mediador y un guía para los aprendices. En efecto, según Jacquinet (1999) citado por Denis (2003, p. 20), “le tuteur doit savoir accompagner, écouter, conseiller ; prévoir les difficultés à venir, penser par rapport aux objectifs et non en fonction du temps passé ; mutualiser les apports respectifs [...]” En cuanto a su intervención en el escenario pedagógico, puede ser de diversas maneras. Denis (2003, p. 25-26) propone 6 tipos de intervenciones por parte del profesor/tutor en un escenario:

- 1- “l'accueil et la mise en route”,
- 2- “l'accompagnement technique”,
- 3- “l'accompagnement disciplinaire”,
- 4- “l'accompagnement méthodologique”,
- 5- “l'auto-régulation et la méta-cognition”,
- 6- “l'évaluation” y el papel de “personne-ressource attitrée”.

Estas 6 funciones implican competencias de tipo pedagógico y relacional, técnico y disciplinario.

3.2.3. Escenario de comunicación

La comunicación es un aspecto en el cual muchos investigadores en didáctica y ciencias del lenguaje, entre otros, enfocan sus trabajos, ya que es un elemento fundamental en la enseñanza/el aprendizaje de lenguas. Por lo tanto, se habla de escenario de comunicación, y los primeros en usar esta expresión parecen ser Tricot y Plégat-Soutjis (2003) y después otros investigadores en el área de didáctica de lenguas que retomaron este concepto como Dejean-Thicuir y Mangenot (2006), Nissen (2006), Mangenot (2008) entre otros. Para algunos autores que analizaron intercambios en línea en relación con el escenario pedagógico como De Lièvre, Depover y Acierno (2006), aparece que no hay efecto del tipo de interacciones y de las herramientas usadas sobre el escenario. En cambio, Para otros autores que han investigado el tema de la comunicación mediada por computador en lenguas (Lamy et al., 2007 citado por Mangenot, 2008), las interacciones de los participantes, las tareas y las herramientas (tecnologías para la comunicación en Internet) son componentes que están interrelacionados entre sí.

El escenario de comunicación se refiere al aspecto de comunicación principalmente y se refiere al conjunto de las posibilidades de interacción que tiene el aprendiz a su disposición y que se le indican claramente. En la realización de una actividad a distancia, muchas veces la comunicación se deteriora en comparación con una actividad realizada en presencial, por lo tanto, tiene mucha importancia y es necesario definir de manera clara quién puede comunicar con quién, cómo se hace la comunicación (por medio de qué tipo de herramientas), cuál es el papel de cada uno... etc. A propósito, se pueden citar las preguntas que hacen Tricot y Plégat-Soutjis (2003, p. 6) en su artículo acerca del escenario de comunicación:

“Quel est le rôle de chacun (apprenant, tuteur, enseignant, concepteur, etc.) ? [...]. Qui communique avec qui et dans quel sens ? [...]. Quelles communications sont publiques et lesquelles sont privées ? [...]. Quel est le moment et la durée des communications ? Lesquelles seront synchrones et lesquelles seront asynchrones ? [...]. Quel est le contenu des communications ? [...]”

Es necesario aclarar las respuestas a estas preguntas para delimitar el tipo de comunicación que se busca tener en el escenario pedagógico. A estas preguntas, se añaden algunos parámetros a tomar en consideración tal como lo muestra Mangenot (2008, p. 7-8) en su artículo. Se presentan aquí los parámetros que el autor propone:

- **Los parámetros de trabajo colectivo:** hay que determinar el grado de colaboración entre los aprendices. En caso de una producción con grupos pequeños, hay que pensar si se piensa establecer algunos procedimientos para evitar que los aprendices se repartan el trabajo interactuando poco entre ellos. En el caso de dar su punto de vista acerca de un tema, las medidas que se piensa tomar para que los aprendices lean los mensajes de los demás pueden ser a través de la obligación a comentar las producciones de los demás.
- **Los parámetros sociales y comunicativos:** se trata de ver quién comunica con quién, de qué manera (pública o privada), si es una comunicación social como cuando los aprendices escriben en fóruns para el público, cual es la información que hay que intercambiar, si se necesitan negociaciones, toma de decisiones, el papel de los actores en el intercambio.

- **Los parámetros temporales:** es necesario saber si se trabaja en modo síncrono o asíncrono, o los dos. En el caso de intercambios asíncronos, se determina el ritmo de intercambio, el tiempo límite y las incitaciones enviadas a los participantes que son poco activos. En el caso de intercambios síncronos, se piensa acerca de los horarios (si el profesor/tutor los impone o deja que se organice el grupo). El modo asíncrono tiene la ventaja de dejar más libertad a los aprendices para trabajar en el momento que quieran, para expresar sus ideas, pero exige una presencia más regular y más autonomía por parte de los aprendices. En cambio, el modo síncrono se usa a menudo para tomar decisiones y comunicar de manera más rápida.

- **Los parámetros instrumentales:** ver las características de las herramientas usadas como las diferencias entre el uso de una herramienta y otra. Por ejemplo, la diferencia entre un blog y un fórum. También se trata de elegir la modalidad: si es una comunicación escrita exclusivamente o se integra la comunicación oral en línea (modo síncrono o asíncrono oral).

- **Los parámetros “directivos”:** se refiere a la disponibilidad del profesor/tutor, su ritmo de conexión, su manera de dar retroalimentación, si es reactivo o proactivo, la forma en que reparte sus intervenciones. Las modalidades de intervención del tutor dependen de los demás parámetros y del grado de autonomía de los aprendices.

En cuanto a los modos de comunicación, estando a distancia, pueden ser síncronos y/o cuasi síncronos y/o asíncronos. Se aborda este tema con más detalle en el capítulo 5.2.1.

Para esta investigación, el tema central está enfocado en el diseño y la concepción de un escenario pedagógico que se va a realizar a distancia, de manera virtual. Para eso, se tomarán en cuenta las definiciones que se presentaron en este capítulo y se piensan incluir los distintos escenarios que componen el escenario pedagógico (el escenario de aprendizaje, el escenario “directivo”, el escenario de comunicación). En el escenario de aprendizaje, se describirán las actividades del escenario pedagógico, sus articulaciones, los recursos, las producciones esperadas por parte de los aprendices, los aspectos del tiempo y del espacio así que las herramientas usadas para la actividad colaborativa. También se hablará de la dimensión narrativa es decir la historia de la actividad principal del escenario que corresponde a una historia ficticia del juego, y que permite entender y mostrar los vínculos que hay entre cada etapa del juego, su articulación.

3.2.4. Propuesta de una definición propia de escenario pedagógico

Frente a estas definiciones, es interesante pensar el concepto de “escenario pedagógico” y ver cómo se podría definir para este tema de investigación, tomando en cuenta que se piensa concebir un escenario lúdico y telecolaborativo para el desarrollo de competencias plurilingües, y de intercomprensión de lenguas romances en particular. Se puede definir de la manera siguiente:

“Un entorno digital que parte de elementos pedagógicos y consta de un escenario de aprendizaje lúdico, basado en las características del juego, en el cual los actores del escenario directivo colaboran y comunican según lo que establece el escenario de comunicación, a distancia en un contexto plurilingüe por medio de herramientas tecnológicas.”

La definición que se propone aquí retoma los distintos escenarios y elementos principales que componen el escenario pedagógico como el escenario de aprendizaje, el escenario directivo, el escenario de comunicación y las herramientas usadas. A partir de esta definición, se verá el proceso de diseño y de concepción para representar un modelo de escenario pedagógico.

3.3. Diseño y concepción de un escenario pedagógico

Los temas de diseño y concepción pedagógica se refieren a lo que se llama la ingeniería pedagógica, que consiste en analizar, concebir, realizar y adaptar dispositivos de enseñanza, formaciones o cursos. Para llevar a cabo eso, es necesario partir de un modelo de ingeniería pedagógica ya que su papel es describir la manera de organizar el escenario pedagógico para alcanzar objetivos pedagógicos.

Después de haber definido el concepto de escenario pedagógico, se podrá ver en qué consisten los temas de diseño y concepción y cuáles son los elementos necesarios para concebir un escenario pedagógico. Primero se va a definir los conceptos de diseño pedagógico y concepción para luego presentar algunos modelos de escenarios pedagógicos para la educación y la intercomprensión de lenguas.

3.3.1. Definición del diseño pedagógico

Una vez que se analizaron las necesidades y que el proyecto elegido se considere pertinente, es necesario pasar a la etapa del diseño pedagógico y su concepción. El diseño está en relación con la creación, la descripción o el bosquejo de una acción para realizarla. Y mediante el diseño, podemos anticipar procesos para obtener resultados específicos. En el ámbito educativo, se diseña una instrucción para desarrollar habilidades y destrezas, lograr los objetivos pedagógicos predefinidos y favorecer la adquisición del conocimiento. Se habla entonces de diseño pedagógico para estructurar el contenido de un curso o actividad. El autor García (2004, p. 80) define el diseño pedagógico de la manera siguiente:

“Es una estructura organizativa que trasciende el espacio de la lección, ya que su meta es el logro de procesos de aprendizaje significativos para la población estudiantil, mediante el aprovechamiento de los recursos tecnológicos en el manejo de contenidos, estrategias de solución de problemas, actitudes, valores.”

En esta definición, el autor se refiere al diseño pedagógico con recursos tecnológicos por eso indica que la estructura va más allá del espacio de la lección. La integración de las tecnologías puede fomentar otros aspectos que menciona tales las estrategias de solución de problemas, las actitudes, etc. A partir de esta definición, se puede ver que el diseño pedagógico es esencial en el ámbito educativo ya que es como una guía. El autor Paquette (2005, p. 111) nos da también una definición del diseño pedagógico que completa la de García (2004) que acabamos de presentar:

“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 su definición, Paquette (2005) se refiere al diseño pedagógico como una teoría, un modelo, mientras García (2004) habla de una estructura. Además, aparece que es una forma de ingeniería que permite mejorar las prácticas educativas.

Se suele usar otro término que se considera como sinónimo del diseño pedagógico, que se llama el diseño instruccional. Los dos términos se pueden emplear para hablar del tema de diseño en el ámbito educativo.

Estas definiciones permiten mostrar que un escenario pedagógico se integra perfectamente con el concepto de diseño pedagógico ya que un modelo de diseño pedagógico permite concebir escenarios pedagógicos. El escenario se vuelve entonces el producto, la concretización de la acción del diseño pedagógico. Además, para que el escenario pedagógico sea coherente e implique un aprendizaje de calidad, necesita tener un diseño que corresponda a los objetivos planteados. El diseño representa los aspectos prescriptivos de la concepción del escenario pedagógico, dicho de otra forma, se enfoca en la identificación de la problemática pedagógica.

3.3.2. Definición de la concepción pedagógica

Según lo que explican Tricot y Plégar-Soutjis (2003), la concepción es una tarea cognitiva compleja que consiste en lograr un objetivo por medio de acciones físicas y operaciones mentales, en función de recursos y restricciones en cuanto al tiempo, en lo económico y lo material. Es la etapa que viene después del diseño pedagógico ya que consiste en definir sus características, y para eso, se describen las diferentes etapas, las tareas por realizar en cada etapa y la relación entre cada etapa y cada tarea. En su trabajo, Basque (2007, p. 2) propone una lista para la elaboración de un escenario pedagógico que comprende 5 etapas:

- **Elección de las estrategias pedagógicas:** se refieren a los medios, la manera de trabajar de que se usan para lograr el objetivo pedagógico. Para definirlos, hay que tomar en cuenta varios factores como las características de los aprendices (sus necesidades personales y de aprendizaje), las características del tutor/profesor, los objetivos y las competencias que se plantean, los conocimientos, y los límites organizacionales y contextuales. Como ejemplo de estrategias, tenemos el estudio de caso, ejercicios repetitivos, la exposición, el juego (educativo, de rol, de simulación), la resolución de problemas, el trabajo en equipo, etc.

- **Elección de la estructura del escenario pedagógico:** hay varias formas de estructurar la formación. Primero, puede ser una estructura centrada en el contenido a través de bloques, módulos o lecciones. Y puede ser una estructura centrada en las actividades de aprendizaje es decir que la estructura está enfocada en las actividades que realiza el aprendiz en el escenario, puede ser por secuencias pedagógicas.
- **Elaboración de una gráfica del escenario del aprendiz:** se refiere a lo que van a hacer los aprendices en el escenario de aprendizaje, su papel en el escenario, las actividades que van a realizar, etc.
- **Elaboración de una gráfica del escenario del tutor/profesor:** se refiere al papel del tutor en el escenario.
- **Elaboración de una tabla que sintetiza todo el escenario pedagógico:** los elementos citados anteriormente se pueden presentar en una tabla.

Estos elementos se tendrán que tomar en cuenta para la concepción del escenario pedagógico en esta investigación.

3.3.3. Elementos para el diseño y la concepción de un escenario pedagógico

Existen varios elementos que se tienen que tomar en cuenta para el diseño y la concepción de un escenario pedagógico. Se presentarán primero los elementos que constituyen el diseño, y luego, se verán los elementos para la concepción.

Los elementos que forman parte del diseño pedagógico son importantes para la concepción de un escenario pedagógico. En su estudio, García (2004, p. 79-80) enumera algunos de estos elementos, y retomamos aquí los que nos parecen más importantes para el diseño del escenario pedagógico:

- **Las metas y los objetivos pedagógicos** (objetivos generales y específicos para el aprendizaje): la meta se refiere a la adquisición de conocimientos, al desarrollo de competencias. En una perspectiva constructivista, como es el caso en esta investigación, la meta es la construcción de conocimientos significativos ya que la red, por su estructura, permite que los aprendices desarrollen su comprensión a medida que vayan avanzando en

el escenario. En cuanto al objetivo, puede tener varios enfoques: puede ser la memorización de algunos datos, la comprensión de mensajes, etc.

- **Los contenidos:** son las actividades diseñadas por el profesor y que tienen que efectuar los aprendices, su estructura. En el constructivismo, los contenidos se pueden presentar a través de contextos auténticos como los estudios de casos o la resolución de problemas del mundo real, afín de que los aprendices aborden un tema que les resulte significativo, que vayan construyendo conceptos.

- **Las estrategias metodológicas:** es el profesor que las propone para definir la situación de aprendizaje. De estas estrategias dependen las situaciones de aprendizaje. Por ejemplo, si se trata de un trabajo en grupo, el tema y los contenidos deben corresponder a ese tipo de trabajo. También pueden ser estrategias lúdicas con la introducción de elementos lúdicos para que el aprendiz sienta interés y motivación por su aprendizaje.

- **Las situaciones de aprendizaje:** presentan el tema y los contenidos (las actividades) del escenario pedagógico.

- **Las actividades de cierre o de culminación:** el tipo de actividad usada para cerrar el escenario.

- **El tiempo:** es necesario para llevar a cabo los contenidos. La planeación del tiempo debe ser coherente con las diferentes actividades propuestas.

- **Los materiales y recursos** (el ambiente de aprendizaje): las herramientas que el profesor considera necesarios usar para la situación de aprendizaje y la comunicación. Para eso, se puede recurrir al uso de recursos tecnológicos o no.

- **Las actitudes y los valores:** son las percepciones de los aprendices acerca de la situación de aprendizaje.

- **La evaluación:** se trata de la evaluación del escenario pedagógico y del desempeño de los aprendices en el escenario en cuanto al desarrollo de competencias.

Se puede notar que los diferentes elementos están relacionados entre sí. En efecto, la definición de los objetivos permite especificar el tema y los contenidos presentes en la situación de aprendizaje, la cual se expresa a través de las estrategias metodológicas. Por otra parte, para definir de manera adecuada estos elementos, es necesario conocer la forma de aprendizaje de los participantes es decir determinar las teorías de aprendizaje (Williams, Schrum, Sangrà y Guàrdia, 2003). Puede ser un aprendizaje social cognitivo, un aprendizaje por descubrimiento, un aprendizaje constructivista. Para esta investigación, es en la teoría del aprendizaje constructivista en la que nos basaremos. Es un aprendizaje que implica que los sujetos construyan su aprendizaje a través de la interacción social y de tareas de aprendizaje auténticas. Para eso, se necesita entre otras cosas, crear entornos y ambientes de aprendizaje naturales y motivadores, fomentar el aprendizaje significativo y potenciar el aprendizaje colaborativo. Por medio de la colaboración, se pueden construir significados, es una corriente que fomenta la conversación y la interacción entre los aprendices. Además, estimula la capacidad de expresar, discutir, dar su opinión, formular hipótesis, y fomenta la búsqueda de la comprensión a través del análisis. Para favorecer la colaboración, es importante incorporar problemas del mundo real y contextos auténticos. En cuanto a las herramientas, el uso de la tecnología implica un diseño que Coll, Mauri y Onrubia (2008) (citado por Belloch, 2013, p. 12) plantean como el diseño “tecnoinstruccional o tecnopedagógico”, es decir que se vinculan a la vez las dimensiones tecnológicas y pedagógicas en el proceso del diseño instruccional en la formación virtual. La dimensión tecnológica requiere una selección de las herramientas tecnológicas que corresponden al proceso de aprendizaje deseado, analizando sus beneficios y limitaciones. Los recursos tecnológicos que se pueden usar en el medio educativo son principalmente: las plataformas virtuales, las aplicaciones de software, los recursos multimedia, las redes sociales, los blogs, las wikis. Y en específico para la comunicación, existen varias herramientas que ofrece la red. Hay medios de comunicación sincrónica como la audioconferencia o videoconferencia, el “chat”, los tableros electrónicos. Y para los medios con comunicación de tipo asíncrona, están las carteleras y el correo electrónico. En cuanto a la dimensión pedagógica, implica los objetivos, los conocimientos de los aprendices, el desarrollo del contenido, la planificación de las actividades y un plan de evaluación de los resultados. Las dos dimensiones están interrelacionadas y se complementan.

También hay elementos que corresponden a la concepción del escenario pedagógico. A propósito, Basque (2007, p. 12) enumera algunos que se presentan aquí:

- **El tipo de conocimientos y habilidades:** para cada ambiente de aprendizaje del escenario para elegir las actividades que les corresponden.
- **Las necesidades de aprendizaje:** para ver si se requiere una cantidad mayor de actividades o actividades más complejas,
- **Las teorías de aprendizaje** que ya abordamos,
- **El tipo de estrategias pedagógicas** puede ser variado para tratar de mantener el interés en los aprendices,
- **La creatividad pedagógica:** por parte de la persona que concibe.

Para el diseño y la concepción del escenario pedagógico de esta investigación, se tomarán en cuenta los elementos que acabamos de presentar. Siendo un escenario a distancia, se hará uso de las tecnologías, por lo tanto, para la cuestión del diseño, se puede hablar de diseño tecnopedagógico ya que incluye las dimensiones tecnológicas y pedagógicas.

3.3.4. Elementos para el diseño y la concepción de un escenario pedagógico

Un modelo permite representar una categoría de escenario pedagógico en específico. Y para diseñar y concebir un escenario pedagógico, es necesario ver los modelos existentes. En la literatura, aparecen varios modelos, pero se verán los que se pueden ajustar mejor para el escenario que se va a concebir en esta investigación. El modelo del diseño pedagógico o instruccional se refiere a la descripción del proceso de la instrucción/formación como lo mencionan Williams, Schrum, Sangrà y Guàrdia (2003). Es a partir de este modelo que se puede llegar a construir un escenario pedagógico, ya que da a ver las distintas etapas que se tienen que seguir para llegar a la realización de un escenario pedagógico.

Primero, está un modelo genérico llamado “ADDIE” que es un proceso de diseño instruccional interactivo, y consta de los elementos siguientes: el análisis, el diseño, el desarrollo, la implementación y la evaluación. El análisis consiste en describir una situación de aprendizaje (los participantes, el contenido y el entorno); el diseño se refiere al hecho de desarrollar el contenido, en secuenciar y organizar el contenido; el desarrollo es la producción

de los contenidos y materiales de la fase del diseño; la implementación trata de poner en práctica el escenario con la participación de alumnos; y la evaluación consiste en evaluar cada etapa del proceso ADDIE. Estas fases son generales, pero también existen otras.

En su tesis de doctorado, Vantroys (2003) evoca el proceso de concepción de un módulo de enseñanza e indica que se compone de 6 fases:

- **Expresión inicial de las necesidades y de los modelos** (descripción de los objetivos y las actividades de manera informal),
- **Análisis y concepción** (formalización del escenario pedagógico estructurándolo en diferentes fases, tomando en cuenta las características de la plataforma de destino);
- **Implementación** (realización de los componentes técnicos necesarios para el módulo de enseñanza);
- **Desarrollo** (los elementos anteriores se ponen en la plataforma); test (control del funcionamiento del escenario);
- **Prueba** (verificación de la plataforma, revisión de la coherencia del escenario y de su funcionamiento);
- **Evaluación** (del comportamiento de los aprendices y de los profesores, y de la plataforma).

Paquette (2002) propone un modelo que fue elaborado según el método cognitivo MISA (Método de Ingeniería de Sistema de Aprendizaje): contiene 4 etapas en el proceso de construcción y está representado bajo una forma gráfica con la técnica de modelización por objetos (MOT) que es una representación de secuencia lineal. En su modelo, el autor retoma los elementos de su definición del escenario pedagógico, en particular los dos tipos de escenarios: el escenario de aprendizaje y el escenario de asistencia. La primera etapa de este modelo consiste en definir el proceso de tratamiento de la información por el aprendiz, la segunda permite especificar los papeles y acciones por realizar, la tercera está enfocada en definir los recursos que facilitan el tratamiento de la información, y la cuarta etapa trata de describir el proceso de asistencia del aprendiz.

Otro modelo fue definido por Brassard y Daele (2003): está basado en el modelo de diseño pedagógico de Reeves, toma en cuenta 17 dimensiones mientras que él de Reeves sólo tenía 10 dimensiones (ver figura 3). Este modelo está representado bajo la forma no lineal lo que lo vuelve un esquema flexible en el cual se pueden agregar temas nuevos en el contenido. También integra el uso de las tecnologías para las actividades de aprendizaje y se divide en 4 categorías:

- **La orientación y la elección pedagógica inicial:** incluye las teorías del aprendizaje, los objetivos, la toma en consideración de los errores para el aprendizaje, y la flexibilidad del dispositivo (si se puede usar a distancia).

- **Los actores y su rol:** son las personas que están incluidas en el escenario. Implica el papel del profesor/tutor, las fuentes de motivación por parte de los aprendices, la toma en consideración de las diferencias individuales de los aprendices (sus características), la sensibilidad a las diferencias culturales (diferencia horaria, conocer otras culturas), y una comunidad de practica que puede ser opcional en el escenario (organización de encuentros con profesionales, prácticas profesionales para los aprendices, etc.)

- **Las actividades:** las dimensiones que se toman en cuenta son la concepción, la puesta en marcha y la evaluación de las actividades de aprendizaje. Incluyen: la orientación de la tarea (tipo de tareas), la actividad del aprendiz (su acceso a los recursos como páginas Web, diccionarios, libros, etc. y/o la creación de documentos), el aprendizaje colaborativo, y la evaluación de los aprendizajes (criterios de evaluación, elección de herramientas, horarios).

- **Las herramientas y los procesos:** es el material que usan el profesor/tutor y los aprendices en el escenario. El profesor/tutor puede involucrar a los participantes en el diseño del escenario es decir que los participantes pueden evaluar el escenario, proponer modificaciones durante las actividades o al final. Se puede emplear herramientas para la metacognición (portfolio...). Para la gestión de los conocimientos, los aprendices pueden poner en la red sus productos finales. Y para la regulación y la evaluación del escenario, se puede hacer solamente por medio de la observación o de cuestionarios por parte del profesor/tutor, o se puede implicar a los aprendices por medio de su participación activa.

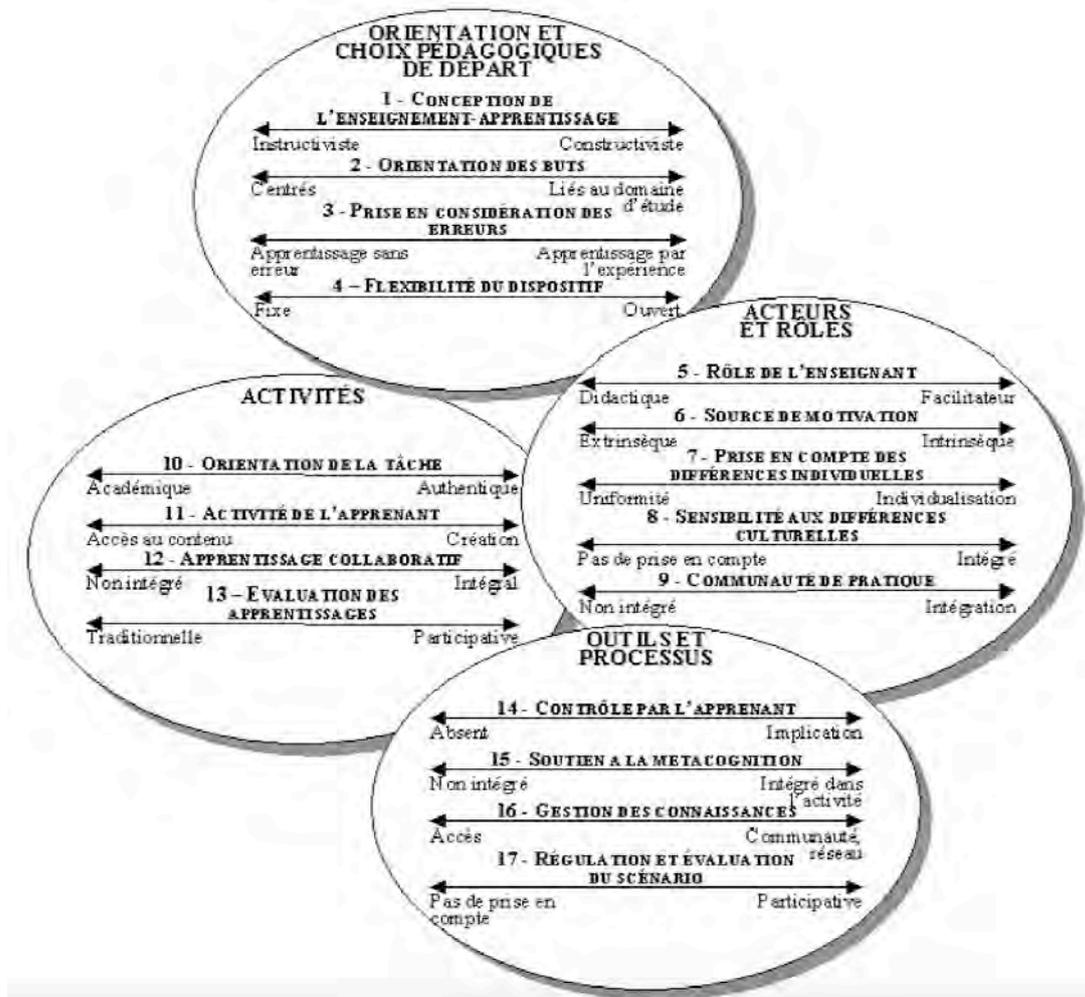


Figure 3. 17 dimensions pour concevoir un scénario pédagogique (Brassard, 2003)

En relación con los modelos de diseño pedagógico expuestos anteriormente, se puede ver que el proceso general es parecido entre el modelo ADDIE y el modelo de Vantroys (2003). Se trata primero de analizar las necesidades, definir los objetivos para poder diseñar, concebir y llevar a la prueba y evaluación el escenario pedagógico. Entre todos los modelos, parece que el modelo de Brassard (2003) es el que más puede ayudar para la concepción de un escenario pedagógico ya que toma en cuenta dimensiones y aspectos del aprendizaje que otros modelos no consideran, como el aprendizaje colaborativo y el uso de las tecnologías para las actividades de aprendizaje. Son elementos que se piensan tomar en consideración para el escenario pedagógico. Sin embargo, el modelo de Brassard (2003) considera el aspecto del aprendizaje colaborativo, pero no precisa la manera en la que comunican los actores, por lo tanto, es necesario ver cómo adaptar este modelo para que este más en adecuación al escenario que proponemos concebir. En cuanto a la representación del modelo del escenario, nos parece que la forma no lineal da más flexibilidad en cuanto al esquema del

modelo como lo muestra el modelo de Brassard (2003) en el sentido que se puede agregar nuevos temas en el contenido, a comparación de la representación lineal como es el caso en el modelo de Paquette (2002).

3.3.5. Modelo de escenarios pedagógicos para la intercomprensión

En el marco del proyecto Miriadi, se realizó un espacio de formación para la intercomprensión (IC) de lenguas a fin de compartir recursos, escenarios, etc. Y para realizar los escenarios propuestos en esta plataforma, se hizo un generador de escenarios es decir un motor/modelo para la producción de escenarios que pueden usar los profesores de lenguas interesados en trabajar la intercomprensión con sus alumnos para crear sus propios escenarios. Seré y Covadonga (2015) presentan el generador en su artículo, y muestran que consta de dos niveles: el escenario (el esquema de las diferentes acciones de la sesión) y las secuencias del escenario que corresponden a macro tareas. Todos los escenarios presentes en el generador Miriadi son escenarios pedagógicos de comunicación principalmente ya que los objetivos principales pedagógicos son un aprendizaje basado en intercambios interactivos plurilingües, que tienen por finalidad una tarea común mediada a la vez por recursos tecnológicos, y por la cooperación lingüística y la colaboración de los participantes para llevar a cabo la tarea. El generador propone varios tipos de escenarios y para elegir un escenario, es necesario proceder por etapas y determinar primero algunos elementos fundamentales que se presentan aquí:

- La elección de lenguas,
- La elección del formato,
- La elección del tipo de escenario,
- El nivel lingüístico,
- El público.

La elección de lenguas corresponde al número de lenguas que se piensa usar en el escenario pedagógico. Se recomienda la presencia de un mínimo de tres lenguas, pero también se puede hacer sesiones bilingües.

Para la elección del formato del escenario, el generador propone 3 modalidades de tipos de escenarios:

- **Escenarios pre-construidos con secuencias fijas** orientas al aprendizaje lingüístico, intercultural y profesional.
- **Escenarios pre-construidos con la posibilidad de hacer modificaciones** en cuanto a las herramientas tecnológicas, las modalidades de trabajo, y el número y orden de las secuencias.
- **Escenarios a la carta** que contienen listas de secuencias y recursos tecnológicos para justificar las necesidades particulares.

Una vez que se determinó el formato del escenario, hay que elegir el tipo de escenario sobre el cual se va a trabajar. El generador ofrece 7 tipos de escenarios en total, cada uno con un enfoque diferente:

- un escenario con un aprendizaje **lingüístico** plurilingüe de la IC (STIC ALIC)
- un escenario con un aprendizaje **interdisciplinario** de la IC (STIC AIDIC)
- un escenario con un aprendizaje del plurilingüismo con **finés profesionales** (STIC APIC⁵)

En cuanto al nivel lingüístico, se distinguen 3 niveles distintos para los escenarios con aprendizaje lingüístico: la iniciación a la IC, el entrenamiento a la IC y la especialización en la IC. Y para los escenarios con aprendizaje profesional, se toman en cuenta los mismos niveles, pero por la complejidad de los contextos profesionales, se opta por 3 niveles más: la modificación de las secuencias didácticas, los mecanismos de evaluación, la definición de las competencias y la modulación de las secuencias metalingüísticas según los niveles es decir el entrenamiento y la reflexión sobre la lengua). Y para los escenarios interculturales e interdisciplinarios no hay niveles lingüísticos.

⁵ STIC ALIC: “Scénario Type InterCompéhension Approche Linguistique de l’IC”.
(Escenario Tipo InterComprensión Enfoque Lingüístico de la IC).

⁵ STIC AIDIC: “Scénario Type InterCompréhension Approche Interdisciplinaire de l’IC”.
(Escenario Tipo InterComprensión Enfoque Lingüístico de la IC).

⁵ STIC APIC: “Scénario Type InterCompréhension Approche Professionnelle de l’IC”.
(Escenario Tipo InterComprensión Enfoque Profesional de la IC).

El último elemento es el público y su elección, se elige en función de la edad es decir si son niños, adolescentes o adultos, y de sus necesidades específicas. Por ejemplo, se puede realizar una introducción general de la IC o una introducción más especializada, dependiendo las necesidades interdisciplinarias y profesionales del público.

La estructura del generador se presenta bajo la forma de una tabla en la cual aparecen los elementos previos que se acaban de exponer y otros 7 elementos de base. Los 7 elementos son: el tipo de secuencia, la modalidad de los intercambios, las herramientas tecnológicas escritas y orales, las modalidades de participación, la duración de cada secuencia y las tareas.

Para las secuencias, existen varias, pero solamente los 4 tipos de secuencias siguientes son obligatorios:

- **La secuencia de negociación (SN)**

Un espacio reservado para los profesores/tutores de la sesión para los intercambios y las necesidades.

- **La secuencia de mediación (SM)**

Es para contestar las preguntas al nivel lingüístico y tecnológico (problemas de organización y del uso de tecnologías), se queda abierta durante toda la sesión del escenario.

- **La secuencia de organización (Sorg)**

En esta secuencia, aparecen la inscripción de los participantes a la sesión, la composición de los grupos de trabajo, la repartición de las tareas. Son elementos que define el profesor/tutor.

- **La secuencia de evaluación (Sev)**

Es una secuencia que está abierta durante toda la sesión. En cuanto a la evaluación, puede ser una autoevaluación con la presencia de un cuaderno de reflexión que llenan los participantes durante la sesión, una co-evaluación a partir de los intercambios entre los participantes, y una evaluación externa con la distribución de un cuestionario al final de la sesión.

- **La secuencia 0 (S0)**

Trata de presentar el escenario a los participantes y de ajustar los elementos indispensables.

- **La secuencia de apertura (Sp)**

Para dar la bienvenida y hacer las presentaciones de los participantes.

- **La secuencia de clausura (Sc)**

Se compone de un balance de la evaluación a partir de una prueba sobre la adquisición lingüística, comunicacional, intercultural, profesional, tecnológica, y de un cuestionario de autoevaluación; y de intercambios con los participantes para despedirse.

En el marco de esta investigación, se considerarán estos modelos ya que nuestros objetivos son similares a los que presentan Seré y Covadonga (2015), es decir que se enfocan en los aspectos de comunicación y colaboración a distancia, por medio de recursos tecnológicos. Pero, el hecho de que sea un escenario pedagógico con elementos lúdicos, es necesario ajustar ciertos elementos del escenario en función de eso como el tipo de tarea, el tiempo, la evaluación, la tarea final. Es lo que se verá en el capítulo 7 a través de la presentación del escenario pedagógico que se concibió y puso en marcha para esta investigación.

3.4. Escenarios pedagógicos con uso de tecnología y medios

Tras la definición de los conceptos de diseño y concepción del escenario pedagógico, es importante ahora presentar en específico algunos escenarios pedagógicos que integran el uso de las tecnologías. Para eso, se determinarán primero cuáles son las herramientas que se pueden usar para el aprendizaje en general en un escenario pedagógico, y luego, se verán en particular los escenarios pedagógicos orientados hacia el aprendizaje de lenguas por medio de tecnologías.

3.4.1. Definición de los conceptos de tecnología y de medios

Con la llegada de Internet y las nuevas tecnologías, las formas de enseñanza/aprendizaje se han extendido, amplificado. En efecto, la educación en general puede ser presencial y/o virtual, se pueden usar varios recursos con tecnología para la

enseñanza/el aprendizaje, pero el recurso a la tecnología no se tiene que ver por lo tanto como el fin de la instrucción que permita a los aprendices adquirir y practicar contenidos curriculares de manera más eficiente. Como lo explica Bates (2015) en su libro, la tecnología en la educación se refiere a los elementos o herramientas que se utilizan para apoyar a la enseñanza y el aprendizaje. La tecnología no crea significado por sí misma, sino que necesita que una persona interactúe con ella para permanecer. En esta investigación, nuestro interés se enfoca principalmente en la enseñanza/el aprendizaje virtual, a distancia. La modalidad de trabajo a distancia implica un diseño y una concepción del escenario pedagógico de cierta forma que pueda cumplir con la integración de herramientas tecnológicas, como se ha podido observar a través de los modelos presentados anteriormente. Si el objetivo de aprendizaje es comunicar y practicar lenguas extranjeras, es importante usar en ese caso herramientas tecnológicas adecuadas para desarrollar la comunicación, que sean medios de comunicación de tipo sincrónica o asincrónica. La tecnología se puede emplear con distintos fines como indica Díaz Barriga (2005, p. 9). Puede ser para “... buscar información, contrastarla, organizarla, compartirla, asegurar cierto tipo de comunicación entre profesor y alumnos o entre pares, hacer posible el trabajo en equipo [...]” Cada uno de estos elementos puede cambiar, dependiendo el grado de importancia que se le dé, el sentido y las prácticas en un entorno de aprendizaje. En efecto, el objetivo de aprendizaje no será el mismo si se trata de buscar información y compartirla, que si hay que comunicar entre pares.

En cuanto a los medios, es importante distinguirlos de la tecnología. Se propone tomar la definición que da Bates (2015, p. 208). Para el autor, “los medios requieren de un acto vivo de creación de contenido y/o comunicación, y un receptor que reciba y comprenda la comunicación, así como las tecnologías que transportan el medio.” Esta definición indica que la tecnología y los medios no son lo mismo, pero se complementan ya que el uso de medios implica la presencia de tecnologías. Por ejemplo, los medios de comunicación dependen de la tecnología, aunque la tecnología sea sólo un elemento de los medios de comunicación.

3.4.2. Los medios sociales en la educación

Dentro del uso de las tecnologías para la educación, el tema de los medios sociales nos interesa particularmente ya que se piensa usar este tipo de medios para la puesta en marcha del escenario pedagógico. En primer lugar, se verá cómo se definen, sus características, beneficios y desventajas para la educación, y los factores que permiten elegirlos de manera adecuada.

Los medios sociales empezaron a hacer su aparición en la Web hace algunos años, alrededor del 2005, primero para el uso general y poco a poco se extendieron hacia el ámbito educativo. Se consideran como el componente principal de lo que se llama la Web 2.0. Bartlett-Bragg (2006, p. 3) habla de “social software” y las define como un rango de aplicaciones que permiten aumentar las interacciones de grupo y los espacios compartidos para la colaboración, las conexiones sociales y los intercambios de información en un entorno basado en Web. Entre los medios sociales, se encuentran principalmente: los blogs, las wikis, las redes sociales (Facebook, LinkedIn, Twitter, MySpace, Instagram), los archivos multimedia (YouTube, Flickr, Podcasts...), los mundos virtuales (Second Life), los juegos para varios jugadores (online), el aprendizaje móvil (teléfonos móviles, aplicaciones). Los blogs permiten a una persona difundir su información en la Web, son sencillos de usar y como lo menciona Ruiz-Velasco Sánchez (2015, p. 11), el blog “facilita la estructuración de la información existe en la WWW gracias al hipertexto”; las redes sociales conectan a las personas con otras para trabajar, estudiar e interactuar en red; Los archivos multimedia son para acceder, almacenar, descargar y compartir; los mundos virtuales permiten una conexión en tiempo real con personas; los juegos favorecen la competición o la colaboración en tiempo real; y el aprendizaje móvil permite el acceso a múltiples formatos de información.

La característica principal de los medios sociales es que permiten al usuario a la vez acceder, crear, difundir y compartir información con facilidad y rapidez, en un entorno abierto fácil de usar y sin costo alguno. En cuanto a sus características pedagógicas, aparece que los medios sociales permiten:

- “la comunicación multimedia en red entre grupos auto-organizados de estudiantes,
- el acceso a contenido enriquecido, multimedia disponibles a través de Internet en cualquier momento o lugar,
- los materiales multimedia generados por los estudiantes,
- las oportunidades de ampliar el aprendizaje más allá de los cursos “cerrados” y los límites institucionales.” (Bates, 2015, p. 261).

Además, pueden beneficiar al desarrollo de competencias y destrezas como la alfabetización digital, el aprendizaje autónomo y auto dirigido, el aprendizaje colaborativo, la creación de redes, la gestión del conocimiento, y la toma de decisiones en contextos específicos.

Sin embargo, los medios sociales presentan ciertas desventajas. Primero, pueden causar cierto conflicto con los aprendices que no son autónomos e independientes y que necesitan por lo

tanto un apoyo y un contenido estructurados y seleccionados. También pueden generar obstáculos en cuanto a la calidad de la información, es decir si es confiable, de autoridad, exacta. Por otra parte, los profesores que no dominan lo suficiente el empleo de herramientas tecnológicas, y el tema de la privacidad propia y la de los aprendices puede preocupar algunos profesores también, como lo menciona Borromeo (2016) en su artículo.

Para la elección de los medios sociales, es importante tomar en cuenta algunos aspectos. A propósito, Bates (2015, p. 271) propone un modelo para la elección de los medios de comunicación llamado SECTIONS, que se dirige tanto a la educación presencial como a distancia, y que se compone de varios criterios. El modelo significa:

- “**S**tudents” (Estudiantes): se considera la demografía estudiantil (variedad de aprendices), el acceso a Internet, y las diferencias en cuanto a las formas de aprender de los aprendices con tecnologías.
- “**E**ase of use” (facilidad de uso): se refiere al hecho de que no se necesite dedicar una gran cantidad de tiempo a aprender a usar las tecnologías educativas tanto por parte del profesor como del aprendiz. Para eso, hay que tomar en cuenta los conocimientos de informática y manejo de la información, la orientación (acceso rápido a las funciones de la herramienta), el diseño de la interfaz y su fiabilidad).
- “**C**ost” (costo): hay que evaluar si es una herramienta de acceso libre o si tiene algún costo.
- “**T**eaching functions” (funciones docentes): elegir una herramienta sencilla, un contenido claro, segmentado, con una modalidad combinada entre oral y escrita, la presencia de multimedia (imágenes, video, audio),
- “**I**nteractions” (interacciones): están vinculadas a los resultados de aprendizaje deseados para poder analizar los tipos de interacción requeridos y ver la herramienta que se adapta mejor (Interacción con materiales de aprendizaje, aprendices-profesor, aprendices-aprendices). Eso implica identificar el tipo de interactividad: inherente (empujar a los aprendices a contestar de manera automática), diseñada (incorporación de elementos, solicitar a los usuarios introducir información o tomar decisiones para que haya más interactividad), generada por el usuario (los usuarios son activos sin la intervención de un profesor).
- “**O**rganizational issues” (cuestiones organizacionales): la forma en la que la institución estructura las actividades de enseñanza, los servicios de instrucción y tecnología existentes, el soporte que ofrece la institución para el uso de los medios y las nuevas tecnologías.

- “Networking” (Trabajo en red): ver si es necesario que haya conexiones en red o no entre los aprendices y/o con otras personas externas.
- “Security and privacy” (Seguridad y privacidad): necesidad de un espacio privado para trabajar online para mayor seguridad y privacidad de los aprendices.

A partir de estos elementos, se podrá elegir de manera más adecuada los medios y/o tecnologías que se van a usar para el escenario pedagógico de esta investigación.

3.4.3. El uso de medios sociales para el aprendizaje de lenguas

En el campo de la lingüística, el uso de Internet y de las nuevas tecnologías se usa cada vez más por parte del profesor como un soporte, apoyo adicional a los recursos existentes tales los libros, manuales, el pizarrón, la grabadora. Por otro lado, se usan las herramientas tecnológicas para la enseñanza/el aprendizaje de lenguas a distancia, para que aprendices de distintos países puedan comunicar entre ellos, intercambiar y trabajar en conjunto. La comunicación es un aspecto importante del aprendizaje de lenguas y para desarrollar la competencia comunicativa, es necesario que los aprendices interactúen con otros. La interacción puede ser por medio de varios recursos tecnológicos como el “chat” o la mensajería instantánea, la videoconferencia, el correo electrónico. Y puede haber varios tipos de interacción, a propósito, Moore (1993) (citado por Sartori, 2011, p. 11) propone clasificar la interacción en tres tipos:

- **Interacción aprendiz-contenido:** permite determinar la comprensión y las transformaciones de la estructura cognitiva y mental de los aprendices.
- **Interacción aprendiz-tutor:** de esta manera, el profesor/tutor ayuda en la motivación del aprendiz, puede evaluar la progresión del aprendizaje y aconsejar al aprendiz.
- **Interacción aprendiz-aprendiz:** se puede hacer sin la presencia del profesor/tutor y aparece como una fuente importante de aprendizaje para los aprendices.

El tipo de interacción empleado depende de los objetivos planteados. En el escenario pedagógico que se concibió, los 3 tipos de interacción están presentes. En efecto, el objetivo es que los aprendices interactúen con otros para realizar tareas y comprender a los demás, con

el profesor/tutor en caso de problemas y con el contenido para poner en práctica la comprensión escrita y oral en lenguas romances.

Entre las distintas herramientas que se pueden usar para el aprendizaje de lenguas, se usarán principalmente los medios sociales como las redes sociales. Las redes sociales son un ejemplo de la comunicación mediada por computador y han atraído a muchos usuarios en todo el mundo. En el caso de Facebook, se ha utilizado y se sigue utilizando para el aprendizaje en general y en particular el aprendizaje de lenguas. Tiene dos funciones principales: la función de observación (para ver los distintos perfiles de usuarios) y la función de comunicación (en los mensajes privados, actualizaciones de estado y comentarios en el muro). La comunicación en Facebook tiene la ventaja de que puede ser a la vez síncrona y asíncrona. Aparece en el artículo de Borromeo (2016) que, a pesar de la variedad de redes sociales especializadas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas como Duolingo, Babble.com entre otras, es la red social Facebook que sigue siendo una de las más usadas, debido al hecho de que la mayoría tienen acceso y hacen uso de ella de manera cotidiana, y por su configuración sencilla. Sin embargo, el autor muestra que por ciertos factores como la no integración de las redes sociales al plan de estudios o al currículo por parte de la institución, la resistencia al cambio de paradigma por parte del profesor, el hecho de no conocer las tecnologías por parte del profesor, y la falta de destreza tecnológica para explotar más las tecnologías, las redes sociales no se llegan a usar. A pesar de eso, se han demostrado beneficios de las redes sociales para el aprendizaje de lenguas, como lo muestra por ejemplo González (2012) en su artículo. En efecto, la autora da a ver los beneficios del uso de los blogs y de las redes sociales como herramientas para fomentar el aprendizaje autónomo y la motivación de los aprendices para aprender lenguas como el español y el francés como lengua extranjera.

3.5. Escenarios pedagógicos para el aprendizaje de lenguas

A partir de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje, se van a presentar algunos escenarios pedagógicos que se han desarrollado y usado con el uso de tecnologías para el aprendizaje de lenguas. Primero, parece interesante mencionar el término que emplea el autor Mangenot (2000) para referirse al escenario pedagógico en la didáctica de lenguas. Emplea el concepto de “escenario de integración” para designar la integración del computador en la enseñanza de una lengua extranjera, y más precisamente la enseñanza del escrito. Muestra de esta forma los beneficios del aprendizaje de la producción escrita en lenguas mediado por

computadora. Otros estudios hacen referencia a escenarios pedagógicos con el uso de tecnologías para el aprendizaje de lenguas. Se puede citar el trabajo de Nissen (2006) en el cual da a conocer un escenario pedagógico para aprender una lengua en línea. Se trata de un dispositivo llamado Babelnet, se parece a un centro de autoformación acompañado en línea, completado por actividades en grupos pequeños. Las lenguas de este dispositivo son principalmente el inglés y el alemán. En cuanto a las herramientas que se usan, son Internet (enlaces hacia páginas web) y para la comunicación, se usan el “chat”, un fórum y el correo electrónico. En la didáctica del plurilingüismo y de la intercomprensión, está el proyecto de la plataforma *Galanet* que presenta un escenario pedagógico centrado en la práctica de la intercomprensión cruzada plurilingüe a distancia (Masperi y Quintin, 2007). El escenario pedagógico se basa en los modelos de escenarios para la intercomprensión ya que se compone de varias secuencias. Las herramientas que presenta la plataforma son: un “chat”, una mensajería instantánea, un fórum, el correo electrónico, una biblioteca virtual. Las actividades que se realizan son de comunicación asíncrona y colaborativas, y la producción final que tienen que realizar los participantes consiste en redactar un artículo de prensa en las 4 lenguas romances (francés, italiano, español y portugués). Los participantes son de países y de lengua materna distintos.

3.6. Propuesta de un modelo de escenario pedagógico

Tomando como referencia los modelos de escenarios pedagógicos existentes, tanto en la educación en general como en el aprendizaje de lenguas extranjeras presentados en este capítulo, se va a proponer un modelo del escenario pedagógico que pensamos concebir y poner en marcha para este trabajo de investigación. Este modelo es como la base que va a permitir concebir, poner en marcha y evaluar el escenario pedagógico. A partir del modelo, se va a detallar cada elemento que lo compone a partir de las características del escenario pedagógico que se concibió. Primero, se presentará el modelo general del escenario pedagógico para presentar después los distintos escenarios y elementos que lo componen de manera más detallada.

3.6.1. Modelo general

El modelo de escenario pedagógico propuesto se realizó en varias etapas. Como se explicó en la sección 3.4 del capítulo 3, se buscan elementos y modelos de diseño pedagógico

existentes en la literatura. Y entre los distintos modelos, es el modelo de Brassard (2003) y el modelo de Miriadi que aparecieron como los más completos, claros y adaptados ya que la mayoría de los aspectos de un escenario aparecen, además el modelo de Miriadi se adapta perfectamente en el sentido que se refiere a la intercomprensión. Para la representación del modelo, se decidió optar por un esquema no lineal en el cual aparecen los elementos fundamentales para nuestro escenario pedagógico como los objetos pedagógicos que son los criterios centrales de donde parte todo ya que determinan la meta y los objetivos de aprendizaje; los distintos escenarios (el escenario de aprendizaje, el escenario “directivo” y el escenario de comunicación); las herramientas; y los elementos que determinan las características del escenario pedagógico (lúdico, colaborativo, a distancia y plurilingüe) (ver figura 4).

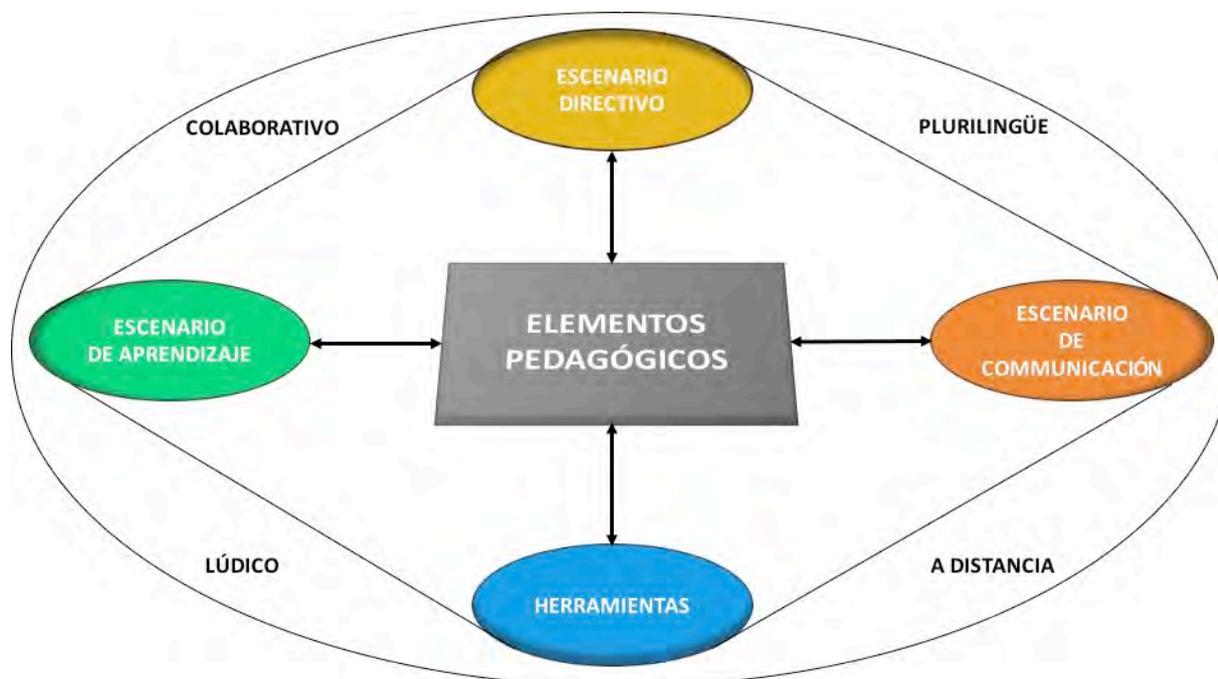


Figure 4. Propuesta de un modelo para el diseño del escenario pedagógico (elaboración propia)

Para los distintos escenarios que componen el escenario pedagógico, se consideró los que aparecen en el modelo de Paquette (2002), es decir el escenario de aprendizaje y el escenario “directivo” o “de asistencia” como lo nombra el autor. Estos dos escenarios toman en cuenta lo que son las actividades y el papel de los actores en el escenario. Pero, considerando lo que se abordó en la definición del escenario pedagógico y en las categorías del escenario pedagógico, y el hecho de que se trata de un contexto de comunicación plurilingüe para practicar la intercomprensión, el aspecto de comunicación debe aparecer también. El modelo

de Brassard (2003) toma en cuenta los elementos pedagógicos, los actores, el aprendizaje, las herramientas y el proceso, pero no precisa la comunicación y su función en el escenario. Por eso se decidió agregar el escenario de comunicación en el modelo como parte del escenario pedagógico. Por otra parte, la integración de las tecnologías a través del elemento “herramientas” no forma un elemento indispensable para el escenario pedagógico, sino que representa un soporte para el escenario de aprendizaje (las actividades). Pero su uso tiene cierta influencia en cada uno de los elementos del escenario pedagógico, especialmente en el escenario de aprendizaje y el escenario de comunicación ya que las actividades y la forma de comunicar se tienen que adaptar.

Este modelo es la representación general, como un resumen de los elementos importantes que forman parte del escenario pedagógico, y se verá a continuación en qué consiste cada elemento.

3.6.2. Modelo de los elementos pedagógicos

El elemento central del escenario pedagógico corresponde a los aspectos pedagógicos que se eligen al principio del proceso de diseño del escenario pedagógico, y que permiten orientar las elecciones pedagógicas de los demás elementos. Para definir los elementos pedagógicos, se partió de los elementos iniciales que se tienen que considerar para diseñar y concebir un escenario pedagógico enfocado específicamente en la intercomprensión de lenguas. Se reunieron entonces los diferentes aspectos que componen los elementos pedagógicos y se clasificaron en dos categorías: a) la orientación pedagógica inicial y b) las características del escenario pedagógico. Se puede ver la representación de los elementos pedagógicos en la figura 5.

La orientación pedagógica inicial incluye varios elementos que vienen de los elementos del marco teórico sobre el proceso de diseño pedagógico presentados anteriormente: la meta, los objetivos pedagógicos, las estrategias metodológicas y las teorías de aprendizaje. En cuanto a las características del escenario pedagógico, vienen de los elementos esenciales presentes en el modelo de los escenarios para la intercomprensión de lenguas, es decir la elección de lenguas, el formato del escenario, el tipo de escenario, el nivel lingüístico, y el público.



Figure 5. Modelo de los elementos pedagógicos (elaboración propia)

3.6.3. Modelo del escenario de aprendizaje

El modelo del escenario de aprendizaje representado en la figura 6, se compone de las actividades y su desarrollo, pero no solamente, También aparece el contrato de aprendizaje que permite establecer ciertas reglas tanto para realizar las actividades como para comunicar en el escenario. Como se mencionó en el capítulo 2.4, el contrato de aprendizaje es el contrato que existe entre el profesor/tutor y los aprendices, y está constituido por los comportamientos respectivos del profesor/tutor y del aprendiz. Tomando en cuenta eso, se definieron dos categorías para el contrato de aprendizaje en el modelo del escenario de aprendizaje.



Figure 6. Modelo del escenario de aprendizaje (elaboración propia)

La primera categoría se refiere a las reglas para las actividades es decir las reglas que deben seguir los aprendices para realizar las diferentes actividades del escenario pedagógico, y la segunda categoría corresponde a las reglas para comunicar en el escenario, que se definen a través de las lenguas que pueden usar los aprendices para comunicar. Estas reglas se establecen por el profesor/tutor.

En cuanto a la descripción de las actividades, son la parte central del escenario de aprendizaje ya que representan el contenido del escenario y forman parte de la situación de

aprendizaje. A partir de lo que se expuso en la parte del diseño pedagógico, se consideran los elementos siguientes para las actividades: los objetivos, la manera en la que se organizan, estructuran, el tipo de tareas que se integran, y la evaluación del aprendizaje con sus criterios de evaluación y su metodología.

3.6.4. Modelo del escenario “directivo”

El modelo del escenario “directivo” (ver figura 7) muestra el papel y las modalidades de intervención de los actores es decir el profesor/tutor y el aprendiz en el escenario de aprendizaje. La categoría de papel se refiere a las actividades, funciones de los actores, y la modalidad de intervención tiene que ver con

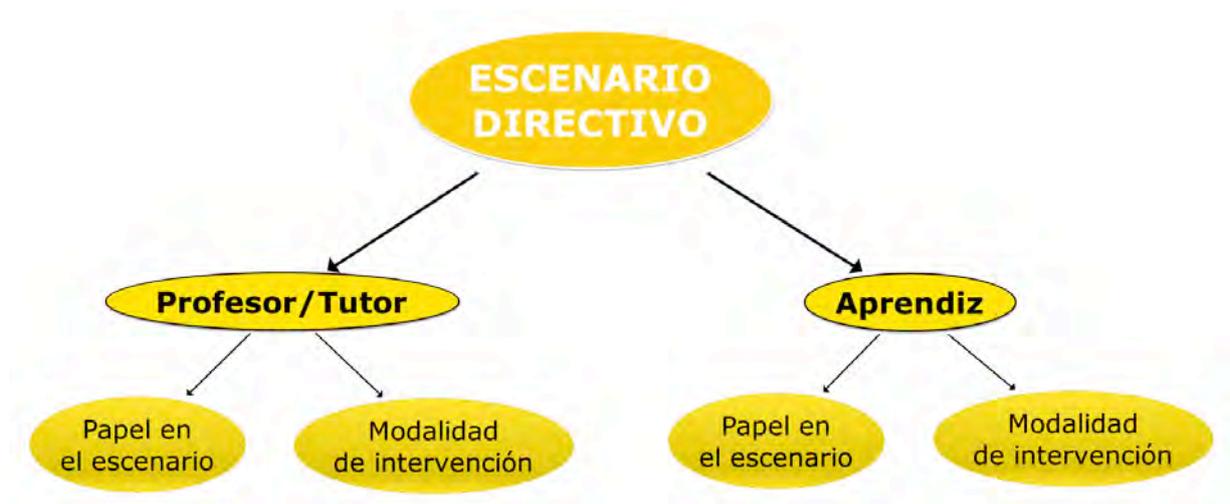


Figure 7. Modelo del escenario “directivo” (elaboración propia)

3.6.5. Modelo del escenario de comunicación

El modelo del escenario de comunicación también es importante ya que presenta la dimensión de la interacción en el escenario pedagógico, es decir las características de la comunicación y las reglas para la comunicación. Para definir los componentes del modelo, se utilizó el marco teórico sobre el contrato didáctico (capítulo 2) y el escenario de comunicación (capítulo actual). La categoría de las características de la comunicación se compone de los parámetros de comunicación que propone Mangenot (2008) en su artículo sobre el escenario de comunicación, y que se expusieron anteriormente, pero, a modo de recordatorio, se vuelven a mencionar aquí. Hay 5 parámetros: los parámetros de trabajo

colectivo, los parámetros sociales y comunicacionales, los parámetros temporales, los parámetros instrumentales y los directivos. Y para la categoría del contrato de comunicación, se encuentran los códigos que rigen la comunicación dentro del escenario pedagógico. Son los códigos que usan los aprendices en el escenario pedagógico, la posibilidad de alternarlos y las razones así que los momentos en los que puede ocurrir el cambio de código (Cambra Giné, 2003). (ver figura 8)

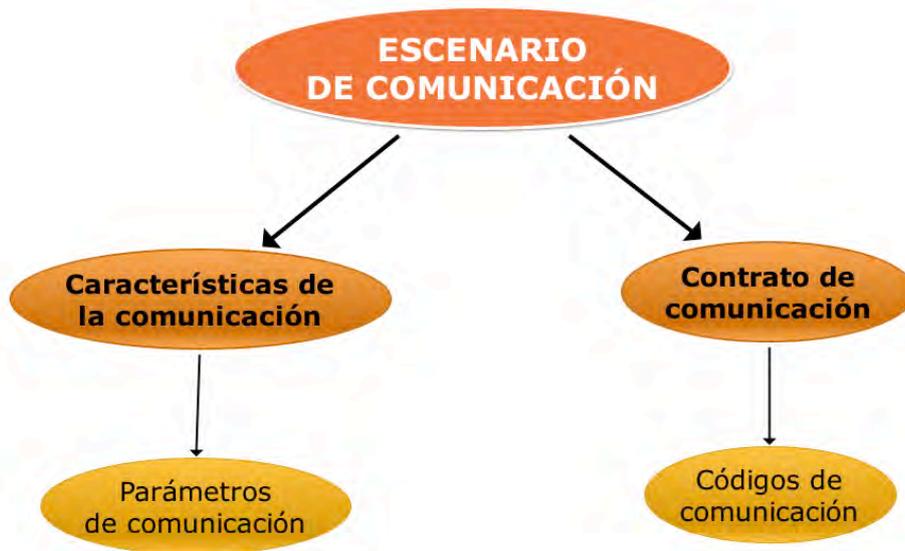


Figure 8. Modelo del escenario de comunicación (elaboración propia)

3.6.6. Modelo de las herramientas

El último modelo que se propone y que forma parte del escenario pedagógico corresponde a las herramientas y está representado en la figura 9. Siendo un escenario que se realiza a distancia por medio del uso de tecnologías, es necesario identificar las herramientas que se adaptan para los diferentes escenarios que componen el escenario pedagógico (el escenario de aprendizaje, de comunicación y el escenario directivo). Para eso, se toman en cuenta dos categorías importantes: las características de las herramientas y la elección y su uso. Las características se refieren al tipo de herramientas y las funciones que ejercen en el escenario pedagógico. Y la elección y el uso corresponden al contexto de uso es decir el contexto espacio-temporal, y a los factores de uso que son los elementos mencionados en el capítulo 3.5.2., como la facilidad de uso, los conocimientos de los aprendices, la interactividad entre otros.

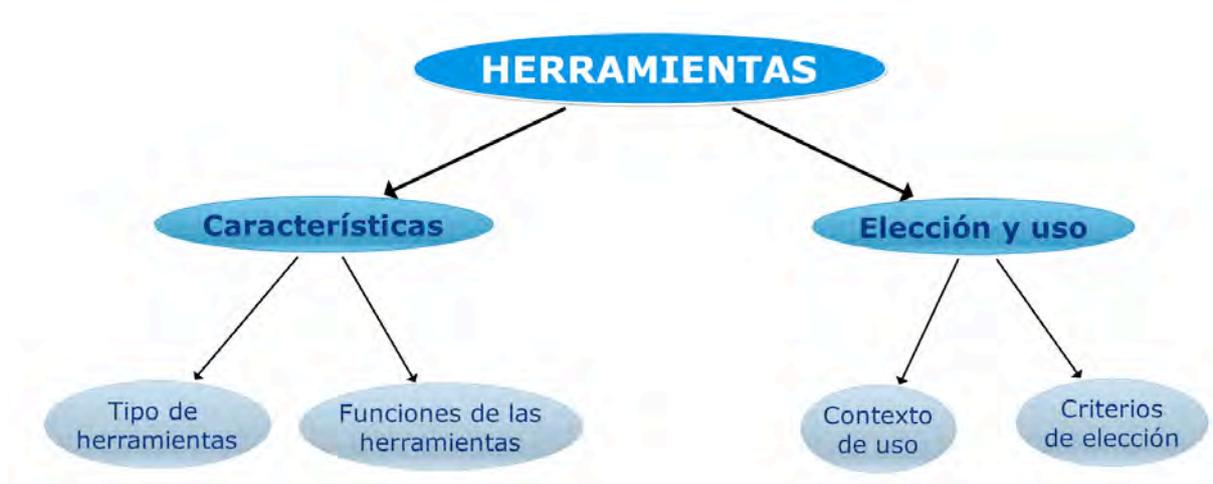


Figure 9. Modelo de las herramientas (elaboración propia)

Síntesis

A modo de conclusión para este capítulo, se considera que el escenario pedagógico consta principalmente de un escenario de aprendizaje (las actividades), un escenario directivo (los actores) y un escenario de comunicación (la comunicación). A estos escenarios, se le agrega el componente de las herramientas ya que el escenario pedagógico se realizó a distancia, por ende, es necesario integrar las nuevas tecnologías, en específico el uso de medios sociales. Para poner en marcha el escenario pedagógico, existe un proceso que consiste en analizar, diseñar, concebir, implementar, desarrollar, probar y evaluar, y varios modelos. En cuanto al diseño y la concepción, hay varios modelos en la literatura, tanto para el aprendizaje en general como para el aprendizaje de lenguas en contexto plurilingüe, por los cuales se tomará referencia. Todos estos elementos permitieron hacer una propuesta de modelo para el diseño de un escenario pedagógico. En el capítulo siguiente (capítulo 4), se verá la dimensión lúdica para el aprendizaje, que también representa un aspecto importante en este trabajo.

Capítulo 4. La dimensión lúdica: aprender jugando

La dimensión lúdica es uno de los temas centrales de esta investigación ya que es un componente presente en los juegos y el escenario pedagógico propuesto lo integra. Es un concepto que forma parte del contexto pedagógico cada vez más porque varios estudios han mostrado el beneficio que trae a los aprendices. En efecto, dentro de otras cosas, fomenta la motivación de los aprendices y eso es un aspecto importante para el aprendizaje: más los aprendices están motivados, más tendrán ganas de aprender. Además, frente a la generación de los nativos digitales que son los que han crecido en un entorno rodeado de tecnologías (computadoras, videojuegos, reproductores de música digital, teléfonos móviles, videocámaras...), es necesario que el profesor se adapte y busque innovar, creando actividades que corresponden más a lo que conoce esta nueva generación, integrando nuevas tecnologías para la realización de sus contenidos. Como dice Serres (2012), los nativos digitales “habitan lo virtual”, pueden “manipular muchas informaciones a la vez”, por lo tanto, eso demuestra lo necesario que es adaptar el contenido pedagógico para enseñar de una manera que esté al nivel de lo que espera la nueva generación de alumnos. Y a pesar de que todavía existe cierta aprensión en cuanto al uso de lo lúdico, del juego en la educación por parte de algunas personas, varios estudios han mostrado que, al contrario, se puede aprender jugando. Se presentará entonces en este capítulo el componente lúdico, sus características y formas, su relación con el aprendizaje y algunos estudios sobre el aprendizaje de lenguas con el uso de la dimensión lúdica.

4.1. Definición del componente lúdico

El componente lúdico se encuentra en el juego, pero también aparece en otros aspectos como la poesía, la literatura, el cuento. En el marco de esta investigación, nuestro interés se orientará particularmente en la lúdica que se encuentra en el juego. Para comprender mejor el componente lúdico, es necesario primero definir los conceptos de “dimensión lúdica” y de “juego” partiendo de algunas definiciones de autores que han estudiado acerca de estos conceptos, para ver lo que significan precisamente, y la manera en la que se relacionan entre ellos.

4.1.1. La dimensión lúdica

A partir de algunos autores que han investigado acerca del tema, se puede partir del hecho que el componente lúdico se encuentra en el juego, a pesar de que también aparece en otros aspectos como la poesía, la literatura, el cuento. Pero en el marco de esta investigación, se tomará en cuenta particularmente la lúdica que se encuentra en el juego. El autor Genvo (2012, p. 3) habla de la lúdica en el juego e indica que "... la dimension ludique résulte d'une co-construction entre la structure du jeu et son contexte." De esta forma, el autor muestra que la mediación lúdica no se realiza por medio de la influencia de la estructura del juego sobre el jugador, sino que resulta de una construcción de los dos. En su definición, aparecen dos términos que son fundamentales para dar sentido al fenómeno lúdico, que forman parte de los cuatro niveles semánticos del juego. Por lo tanto, parece necesario explicitarlos para entender con más claridad la definición de Genvo. Primero, la estructura del juego se refiere al "esquema de la acción" como lo indica Silva (1999, p. 11) en su artículo. Otro término importante que evoca Genvo en su definición: el contexto. El contexto del juego se entiende como "el conjunto de elementos objetivos y/o subjetivos exteriores al juego, los jugadores y los juguetes propiamente dichos pero que lo condicionan" (Silva, 1999, p. 12). Incluye también algunos factores como las características de los jugadores, el tiempo, el lugar, los nexos entre jugadores etc. Estos dos elementos están vinculados en el sentido que la estructura no basta para hacer de una acción un juego. Para que la estructura tenga un sentido lúdico, hay que tomar en cuenta el contexto en el que se produce. Pero, no son los únicos elementos según Silva (1999), hay otros que también son necesarios pero que no menciona Genvo, como el material con el que se juega, y la actitud del jugador. A propósito de la actitud, el autor Henriot (1969) indica que es necesario que alguien tenga esa intención de jugar y habla entonces de actitud lúdica. Según él, para que uno adopte esta actitud lúdica, es necesario que el juego permita jugar y que el jugador tenga la sensación de que, al jugar, sus acciones tendrán repercusiones significantes en su desempeño. Además, una actitud lúdica conlleva curiosear, experimentar, dialogar, reflexionar. La lúdica se refiere entonces a una sensación, una actitud, es libertad, espontaneidad. Se diferencia de la actividad *ludiforme* que menciona Visalberghi (1980, citado por Caon, 2006) en la cuestión de libertad y de objetivo. Para el autor, la actividad lúdica se refiere al juego libre es decir que los sujetos practican fuera del contexto pedagógico, escolar o en un contexto no controlado con finalidades recreativas. Implica todo el ser en cuanto a los aspectos psicofísicos, cognitivos y afectivos, es continua (desde la niñez hasta la vida adulta), progresiva (se renueva, no es estática), y no es

funcional es decir que encuentra su objetivo en sí misma. En cambio, la actividad *ludiforme* corresponde al juego didáctico que propone el profesor/tutor en contexto de aprendizaje, educativo. La diferencia entre las actividades lúdicas y *ludiformes* reside en que las actividades *ludiformes* tienen una meta del juego que no corresponde con la meta de la actividad es decir que el objetivo que se busca es exterior al juego, y lo determina el adulto. Eso explica por qué son actividades consideradas como didácticas; están construidas de manera intencional para dar una representación de los estudios a los aprendices de forma divertida y agradable, y no dan libertad al jugador de elegir o no jugar. Tomando en cuenta estos conceptos, se puede decir que, para esta investigación, se puede hablar tanto de actividad lúdica como *ludiforme* ya que, a pesar de que el escenario pedagógico que se concibió presenta más características de la actividad *ludiforme*, tiene también algunas características de la actividad lúdica como la libertad de jugar. En efecto, el escenario se probó fuera del aula, la participación de los sujetos era voluntaria, y estaba presente un profesor/tutor para controlar la actividad, guiar a los participantes y darles retroalimentación.

4.1.2. El juego

La definición de Genvo (2012) indica que, para hablar de dimensión lúdica en el juego, es necesario que estén presentes ciertos elementos como el material del juego, la estructura, el contexto y la actitud del jugador. Pero se puede hacer las preguntas siguientes: ¿qué es un juego?, ¿qué significa? El juego es una característica del ser humano, se ha demostrado su existencia en varias culturas, siendo normal su uso. En efecto, en su libro ya clásico, *Homo ludens*, el autor Huizinga aborda el tema del juego y da cuenta de que el juego es anterior a la cultura es decir que es por la capacidad del hombre para jugar y adoptar una actitud lúdica que surgió la cultura humana. Este autor define el juego como:

“... una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente.” (Huizinga, 1957, p. 49).

Según el autor, el juego es entonces una actividad que tiene un objetivo final, que se realiza en tiempos y espacios delimitados, a través de reglas, y que provoca cierta fantasía, tensión,

diversión en el jugador. Lo que relaciona el juego con la dimensión lúdica es que el juego es una manifestación de esta sensación lúdica, tiene reglas, como lo indica Yañez Flores (2013) en su artículo. Pero para que provoque una sensación lúdica, es necesario que el juego tenga las cuatro categorías que presentamos anteriormente.

La visión de estos autores sobre la lúdica en el juego muestra que la idea de concebir un escenario pedagógico que sea lúdico implica entonces que tenga aspectos que permitan la manifestación de una sensación y actitud lúdica por parte de los sujetos. Por otra parte, el escenario pedagógico tiene aspecto de juego ya que presenta aspectos propios al juego, a continuación, se verán estos aspectos.

4.1.3. Los elementos lúdicos

Se entiende por elementos lúdicos las características presentes en el juego, que lo hacen divertido, atractivo, y que pueden fomentar la sensación y actitud lúdica por parte de los sujetos. Algunos autores presentan algunas características del juego, como es el caso de Brougère (2005, p. 45), que define cinco características: el segundo grado o la ausencia de literalidad de la acción; la decisión (jugar es decidir); la regla; la frivolidad o minimización de las consecuencias de la actividad, y la incertidumbre. Existen también otros elementos lúdicos que forman parte del juego como la retroalimentación (*feedback* en inglés), que permite mejorar los conocimientos del sujeto; la interactividad; el *gameplay*, que se refiere a las actividades y estrategias empleadas para motivar al sujeto. Estos elementos forman parte de los juegos serios, de los cuales hablaremos más adelante. La presencia de diferentes canales (sonido, imagen, texto) también forma parte de las características lúdicas, como lo muestra Muratet (2001) en su estudio. Las demás características lúdicas que se van a citar están presentes en lo que se llama la gamificación (o ludificación) es decir el uso de mecánicas y dinámicas de juego en un entorno no recreativo. Zichermann y Cunningham (2011, p. 11, citado por Díaz y Troyano, 2013) definen este concepto como “un proceso relacionado con el pensamiento del jugador y las técnicas de juego para atraer a los usuarios y resolver problemas”. A la diferencia del juego que trata de tomar problemas del mundo real para ponerlos en un juego, la gamificación toma el pensamiento del diseño del juego para colocarlo en problemas del mundo real. Dicho de otra manera, la gamificación inserta elementos lúdicos dentro de contextos que no son juegos (por ejemplo, la educación, la empresa...etc.) En cuanto a las mecánicas de juego, permiten que los sujetos adquieran un compromiso para superar los diferentes retos que se les presenta. Entre estas, podemos citar:

la **colección** que se refiere a la lista de logros y recompensas; los **puntos**, que se usan para comprometer de cierta manera a los sujetos en las tareas, involucrarlos más; la **clasificación** (o ranking en inglés) que permite comparar los resultados entre los sujetos; el **nivel**, que muestra los progresos del sujeto en las actividades; y la **progresión**, que implica completar toda la actividad que se ha encomendado. Las dinámicas de juego permiten despertar el interés del sujeto por las actividades, como la **recompensa**; la **competición**, que permite llevar la actividad de forma individual, por parejas o en grupo; el **estatus**, es decir lo que puede alcanzar ser el sujeto en la actividad según su rendimiento; la **cooperación y/o colaboración**, que aparece cuando un grupo persigue un mismo fin; y la **solidaridad**, que se refiere al apoyo mutuo que se llegan a dar los sujetos entre ellos sin que haya recompensa a cambio, sobre todo cuando son actividades que se realizan en equipo. Para otros autores como Lepper y Malone (1987), el juego destinado a la educación tiene que motivar a los sujetos en su aprendizaje, y a propósito, estos autores desarrollaron una taxonomía y hablan de motivación individual e interpersonal. Las características que debe tener el juego educativo para crear motivación individual son:

- **El desafío:** la actividad debe presentar de manera clara los objetivos. También es necesario ofrecer varios niveles de dificultad, una retroalimentación constante y clara, y la promoción de sentimientos de competencia en los participantes.
- **La curiosidad:** puede ser sensorial y cognitiva. La curiosidad sensorial puede ser a través de efectos audiovisuales, mientras que la curiosidad cognitiva puede ser cuando los participantes se sorprenden o intrigan.
- **El control:** se produce por medio de sentimientos de contacto, elección, poder, como cuando los participantes tienen que afrontar decisiones.
- **La fantasía:** se refiere a la vez a las emociones y a los procesos de pensamiento del aprendiz como las metáforas y analogías.

En cuanto a las características del juego que forman parte de la motivación interpersonal son:

- **La cooperación:** se refiere al hecho de que los participantes trabajen con otros, y que las actividades estén segmentadas en partes intrínsecamente interdependientes.
- **La competición:** los participantes deben competir con otros.
- **El reconocimiento:** se trata de recompensar los esfuerzos de los participantes.

En cuanto al autor Gee (2007), hace referencia al juego en su libro e indica que unas de las características que vuelven el juego entretenido y motivador por parte de los jugadores son el **reto** y el **aprendizaje**. Este autor se refiere principalmente a los videojuegos, pero se puede tomar en cuenta para los juegos en general.

Otro elemento lúdico que no se ha mencionado hasta ahora pero que es importante ya que es la parte central de la cual depende la actividad lúdica, es la **narrativa**. En efecto, los juegos y videojuegos en general tienen una narrativa, pero según lo que explica Juul (1998) en su artículo, esa narrativa no los convierte por lo tanto en videojuegos ya que los videojuegos no son historias narrativas, sino que incluyen una narración o elementos narrativos de cierta forma. Sin embargo, a través de Piaget y Bruner, se puede ver que jugar y narrar trae ciertos beneficios desde muy joven, como la expresión y el desarrollo de la función simbólica, aportando contenidos y significados desde los entornos socioculturales en los cuales se sitúa el sujeto. En el caso de los videojuegos, se habla de narrativa interactiva es decir que está constituida por "... historias abiertas con relatos variables" (Planells de la Maza, 2010, p. 120), a la diferencia de la narrativa lineal que se caracteriza por historias cerradas, relatos preestablecidos. Por otro lado, el proceso lúdico que se refiere al juego y que está vinculado al concepto "ludus", coincide con el proceso narrativo (Bremond, 1970, citado por Esnaola Horacek, 2008, p. 54) ya que, en ambos el proceso sigue una estructura lineal que empieza con un principio, luego sigue con una situación de conflicto que va a llevar al jugador a tener que optar por una solución al problema para encontrar una salida. Está presente entonces el placer de dominio, de alcanzar un logro o una meta para la superación de los propios límites, tanto en la dimensión lúdica como en la narrativa. Existen varios tipos de juegos y videojuegos por lo tanto existen distintas narrativas y dependiendo el tipo de juego, la narrativa cambia. Por ejemplo, en un juego de rol, la narrativa es diferente de la de un juego de aventura o acción. Desde el punto de vista de la narrativa, se tienen que tomar diferentes aspectos en un juego. Primero, es importante segmentar el tiempo (los episodios, los actos, los niveles, las etapas), los contenidos, tomar en cuenta las acciones del sujeto que pueden afectar la historia. En cuanto a las acciones del sujeto, pueden ser decisivas o no, tener efectos inmediatos o a largo plazo, ser de casualidad simple o compleja, llevar a acciones instintivas o lógicas, o ser conscientes o inconscientes (Pérez Latorre, 2011). Algunos autores investigaron acerca del desarrollo de la narrativa en los juegos, a propósito, está Farias Coelho (2014) quien, a través de un estudio de caso, explora la estructura de la narrativa y la estructura discursiva en videojuegos educativos.

4.1.4. Tipología del juego

Existen muchos tipos de juegos que aparecieron con el tiempo y diferentes maneras de clasificarlos, pero se precisarán los más relevantes para este estudio.

Primero, Caillois (1986), un autor muy importante en el tema del juego ya que realizó una de las primeras clasificaciones de los juegos. La clasificación que propuso está delimitada por cuatro aspectos: la competencia (Agón), el azar (Alea), el simulacro (Mimicry) y el vértigo (Ilinx). Los juegos de competencia permiten que los sujetos tengan las mismas oportunidades para enfrentarse en condiciones ideales, y que haya un vencedor al final. Es una rivalidad que se ejerce entre límites como la velocidad, la fuerza, la resistencia, la memoria, la habilidad, el ingenio, etc. Los juegos de azar se oponen a los de competencia en el sentido que el resultado no depende del jugador. Según el autor, en esta categoría de juegos, el único artífice de la victoria es el destino. Es el caso por ejemplo en los juegos de dados, ruleta, lotería, etc. Sin embargo, algunos juegos combinan los dos aspectos (la competencia y el azar) como los juegos de cartas. Los juegos de simulacro se refieren a los aspectos de ilusión, ficción que aparece en los juegos bajo la creación por ejemplo de un personaje ilusorio, que implica jugar un papel distinto al de la realidad. Por fin, los juegos de vértigo se basan en la búsqueda del riesgo para provocar cierto pánico en los jugadores. Podemos decir que la clasificación que da Caillois (1986) es interesante ya que presenta aspectos del juego que tienden a aparecer en la mayoría de los juegos actuales que vamos a ver. En efecto, con el desarrollo de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza de lenguas, aparecieron otros juegos como los juegos en internet, los videojuegos y los juegos serios, como lo mencionan Lorente y Pizarro (2012, p. 13) en su artículo, que trata del juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. El juego serio forma parte de los juegos considerados en esta investigación ya que nos apoyaremos en algunos aspectos que presenta para el diseño y la concepción del escenario pedagógico. Es una mezcla de juego y de serio que se usan en contextos serios como la educación, la salud, etc. Y está diseñado con un objetivo que no es simplemente entretener. Alvarez (2007) define el juego serio como una aplicación informática que combina a la vez aspectos serios (el aprendizaje, la comunicación...) con dimensiones lúdicas tomadas del videojuego. Entre los juegos serios, hay varios tipos de juegos como el juego de rol que consiste en representar un papel para abordar la problemática desde diferentes perspectivas y

comprender mejor la realidad; el juego de resolución de problemas que trata de buscar la solución a un problema, recolectando y analizando la información necesaria para eso.

Para la concepción del escenario pedagógico lúdico, también se tomarán en cuenta los juegos de rol, de resolución de problemas y los crucigramas ya que favorecen el desarrollo de aspectos cognitivos y lingüísticos por parte de los aprendices, lo que parece interesante para el escenario pedagógico. El hecho de representar un personaje y de tener que resolver un problema ayuda a que el sujeto se involucre de manera más activa en el juego. En cuanto a los crucigramas, pueden permitir trabajar la parte lingüística, y más específicamente el vocabulario en distintos idiomas.

4.2. La lúdica para la enseñanza/el aprendizaje

Con el tiempo, el juego ha evolucionado: considerado principalmente como una simple diversión al principio, luego se ha introducido en la educación como una forma de aprendizaje. Como herramienta didáctica para el proceso de enseñanza-aprendizaje, trae varios beneficios tales el desarrollo de la creatividad, las habilidades sociales, el afán de superación y mejora, la aceptación de las reglas establecidas, el aprendizaje significativo, la competitividad, la capacidad comunicativa, la reflexión, la comprensión, entre otros. Además, el uso de la lúdica en el aprendizaje implica una metodología innovadora ya que se aleja de las metodologías educativas tradicionales, y favorece un aprendizaje menos rutinario. Permite a comunidades colaborativas que se comuniquen entre sí para jugar y aprender de manera conjunta, como es el caso en esta investigación a través de un escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo. También es importante mencionar que la lúdica no solamente aplica para un público de niños, sino que se puede usar para cualquier edad siempre y cuando se adapta el juego al público que lo usa. Y se puede usar para cualquier área de aprendizaje: ciencias, lingüística... etc. Sin embargo, no se trata de realizar actividades lúdicas por el simple hecho de usar la dimensión lúdica. El juego implica programar las actividades, ver cómo incluirlas en el momento más adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje, controlar, guiar y asesorar a los estudiantes, tomar en cuenta sus intereses, edades, la cantidad de personas necesarias para formar un grupo, etc.

4.2.1. El aprendizaje basado en juegos

El hecho de conjugar el aprendizaje con la práctica de juegos, especialmente los digitales, es una nueva metodología llamada “Aprendizaje Basado en Juegos”, conocida por “Game-Based Learning” en inglés. En efecto, el aprendizaje basado en juegos (que sean juegos educativos, videojuegos, juegos serios) se utiliza cada vez más en el ámbito pedagógico y presenta ciertos beneficios para el aprendizaje como la motivación entre otras. Según Bernabeu y Goldstein (2009, p. 54), la integración de actividades lúdicas en el contexto escolar proporciona gran cantidad de ventajas: facilita la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades cognitivas superiores; dinamiza las sesiones de enseñanza-aprendizaje, mantiene y acrecienta el interés del alumnado ante ellas y aumenta su motivación para el estudio; fomenta la cohesión del grupo y la solidaridad entre iguales; favorece el desarrollo de la creatividad, la percepción y la inteligencia emocional, y aumenta la autoestima; permite abordar la educación en valores, al exigir actitudes tolerantes y respetuosas; aumenta los niveles de responsabilidad de los alumnos, ampliando también los límites de libertad.

4.2.2. El aprendizaje activo y significativo

El aprendizaje basado en juegos puede tomar varias formas de aprendizaje que se distinguen del aprendizaje tradicional. Se verá primero lo que significan el aprendizaje activo y el aprendizaje significativo.

Primero, con el uso del juego y por su característica de ambiente activo, se habla de aprendizaje activo es decir que los sujetos son el filo conductor de su aprendizaje, son activos mientras que, en el aprendizaje tradicional, son más pasivos. En efecto, Charlier, Ott, Remmele y Whitton (2012, p. 1) muestran que el aprendizaje basado en juegos “can be an effective way in which to motivate students and engage them in active learning experiences”. El aprendizaje activo implica interacción, reflexión, comunicación, entre otros aspectos. Con el uso del juego, el aprendizaje activo consiste en llevar el juego, tratando de cumplir con los objetivos del juego, interactuando, reflexionando, comunicando para lograrlo. Como dice Albert Einstein: “el juego es la forma más elevada de la investigación”. El aprendizaje activo se refiere a la perspectiva orientada a la acción como lo indican Bagnoli, Dotti, Praderi y Ruel (2010), ya que se trata de considerar al aprendiz como un actor social que tiene que cumplir tareas en un contexto definido. Se basa en la acción y representa un nuevo modelo cognitivo y pedagógico inspirado por la dimensión comunicativa, pero la vuelve más compleja. En efecto, la dimensión comunicativa se refiere al hecho de comunicar es decir hablar con el otro, y la

acción corresponde al hecho de realizar acciones comunes, colectivas, lo que implica actuar con el otro.

El juego implica también un aprendizaje significativo, el cual el psicólogo y pedagogo Ausubel (1976) citado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (1999) aborda como un proceso activo en el que el estudiante debe hacer una relación entre sus conocimientos previos y lo que debe aprender. Eso implica que tiene que razonar, pensar, construir relaciones conceptuales y tratar de integrar o discriminar los conocimientos que ya posee. Caon (2006) viene completar la visión de Ausubel (ibid.) acerca del aprendizaje significativo indicando que es un aprendizaje global que implica a la vez el área cognitivo, emotivo, afectivo y social; también es un proceso constructivo que integra informaciones nuevas con conceptos que ya existen en la mente del aprendiz; y la calidad de un aprendizaje significativo está condicionado por la motivación. El aprendizaje significativo se relaciona entonces con el juego en el sentido que, al jugar, el sujeto usa sus conocimientos para adquirir unos nuevos (componente cognitivo), de esta manera va construyendo su aprendizaje, también debe mostrar cierta motivación para que encuentre más placer y diversión en aprender (componente afectivo), sentir cierto miedo, cierta tensión, libertad (componente emotivo), además, debe aceptar trabajar en grupo (componente social). Por otra parte, es necesario que se adapte a reglas específicas dependiendo la cultura a la que pertenece (componente cultural), y que acepte estas reglas (componente transcultural). Así, se puede decir que, como aprendizaje significativo, el juego activa al sujeto ya que le permite aprender a través de la práctica, aumentando sus conocimientos y competencias. En cuanto al profesor/tutor, también promueve el aprendizaje significativo teniendo un papel de moderador, animador, guía en el juego, es decir que los aprendices están en el centro del proceso didáctico para que puedan expresar sus ideas, conocimientos, convicciones en su lengua materna o en la lengua extranjera. Ya no se trata de que el profesor facilite el aprendizaje a los alumnos, sino que los guíe hacia su propio aprendizaje.

4.2.3. El aprendizaje basado en problemas

Otro tipo de aprendizaje que aparece con el uso del juego es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). La autora Díaz Barriga (2006) señala que el ABP se refiere a la resolución de problemas auténticos y significativos. Está basado en actividades que fomentan la reflexión, el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones principalmente. Eso fomenta la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades para el

aprendizaje. Y para resolver problemas, es necesario investigar, interpretar, argumentar y proponer una solución al problema. En este sentido, el estudiante tiene un papel activo en su aprendizaje y el tutor o profesor se vuelve un mediador es decir que guía al estudiante para solucionar el problema. Además, a través del ABP, se logra el aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes (su compromiso) de manera activa. También es necesario que los estudiantes trabajen en equipo, de forma colaborativa o cooperativa, para resolver el problema de aprendizaje planteado por el profesor/tutor.

Es una metodología interesante, por lo tanto, se podrá tomar en cuenta para la concepción del escenario pedagógico afín de involucrar a los estudiantes en su aprendizaje, poniéndolos en un papel de la vida real, confrontándolos a un reto y poniéndolos a investigar en equipo acerca de un problema para encontrar la solución al final.

4.2.4. El juego y el aprendizaje colaborativo

El hecho de hacer una tarea colaborativa por medio de un soporte tecnológico es decir con un computador se llama “aprendizaje colaborativo soportado por computador”. Es una metodología que reúne las mismas características del aprendizaje colaborativo tradicional, pero incluye un componente tecnológico. El beneficio de una tal metodología reside en el hecho de que, a través del uso de la tecnología, se puede registrar la información de las actividades que realizan los alumnos. De esta forma, como lo comentan Padilla Zea, Collazos Ordoñez, Gutiérrez Vela y Medina (2012, p. 145) en su artículo, “el uso de computadores como herramienta de aprendizaje, permite realizar un seguimiento del proceso más detallado”. Johnson y Johnson (1994, p. 13-16) proponen una serie de componentes útiles para el aprendizaje cooperativo, pero también se pueden considerar parte del aprendizaje colaborativo ya que a pesar de las diferencias entre la cooperación y la colaboración que se exponen en el capítulo 5, ambos implican un trabajo en equipo y una actitud de equipo. Los componentes propuestos por los autores son los siguientes:

- **La interdependencia positiva:** es una situación en la que los estudiantes trabajan juntos en pequeños equipos/grupos para maximizar el aprendizaje de cada miembro del equipo, compartiendo los recursos, brindando apoyo mutuo, y celebrando su éxito juntos.
- **La responsabilidad personal:** siendo parte de un equipo, se trata de que los estudiantes aprendan juntos para que luego puedan desempeñarse mejor como individuos. Para eso, es necesario que aporten su conocimiento al grupo y viceversa. Y para asegurar

que cada miembro se fortalezca, los estudiantes deben ser responsabilizados individualmente.

- **La interacción positiva cara a cara:** se produce cuando los estudiantes animan y facilitan los esfuerzos de cada uno para completar las tareas y alcanzar las metas del grupo. Interactúan para compartir sus conocimientos, discutir puntos de vista, y ayudar a los miembros del equipo que presentan ciertas dificultades.
- **Las habilidades interpersonales y de grupo:** consisten en que los estudiantes deben organizar su trabajo y tomar decisiones, manifestando cierto liderazgo, cierta conciliación...etc.
- **El autoanálisis del grupo:** es importante que el equipo se analice para saber si su trabajo está siendo efectivo, si alcanzaron las metas, si deciden seguir las mismas acciones o cambiarlas. Así, los miembros del equipo pueden fortalecer su forma de trabajo en equipo.

Estos componentes son necesarios para llevar un aprendizaje cooperativo y/o colaborativo. En el caso del juego, como lo mencionan los autores Padilla Zea, Collazos Ordoñez, Gutiérrez Vela y Medina Medina (ibid.), aparecen actividades colaborativas en el juego en el sentido que el objetivo del juego es común a todos, el control puede estar compartido por el grupo es decir que las acciones de unos y otros se refleja en el trabajo final del grupo. También es importante que haya una conciencia de grupo es decir que el jugador debe conocer a los miembros de su equipo, saber si están activos, lo que hacen, si necesitan ayuda.

En esta investigación, se puede decir que la propuesta de escenario pedagógico es a la vez lúdica e implica actividades colaborativas ya que los participantes deben trabajar en equipos pequeños (4 personas máximo), organizarse para realizar las actividades, intercambiar opiniones y tomar decisiones, entre otras cosas.

4.3. La dimensión lúdica en el aprendizaje de lenguas

En el campo de la didáctica de lenguas, se habla de “didáctica lúdica” es decir una metodología que se basa en lo humanístico afectivo, comunicativo y el constructivismo sociocultural. En su artículo, Caon (2006) muestra que el juego didáctico permite a los individuos aumentar sus conocimientos y competencias. Es un mediador para la transmisión de los conceptos, el aprendiz puede apropiarse estructuras, léxico, estrategias cognitivas y metacognitivas a través de una experiencia global y motivada, también estrategias sociales,

afectivas y creativas. Las estrategias cognitivas se refieren al hecho de formular hipótesis, deducir o inferir reglas, aparecen como estrategias que se activan por el juego en un estudio de Sánchez (2010). Se desarrollan estas estrategias principalmente en juegos en los que los sujetos deben descubrir, acertar, adivinar, resolver un problema, encontrar una palabra oculta, descifrar mensajes. En cuanto a las estrategias sociales, ayudan a la interacción, y el juego permite desarrollarlas, como es el caso de la cooperación/colaboración, la petición de ayuda, la necesidad de comprenderse mutuamente, la empatía con los compañeros, las dinámicas de grupo. Dentro de lo social, aparece que el juego permite desarrollar las dinámicas de grupo, mantener la cohesión y la solidaridad del grupo (Lorente y Pizarro, 2012). Desde el punto de vista intercultural, se puede ver que el juego también presenta ciertos aspectos relacionados con la educación intercultural. En efecto, se puede considerar como “transcultural” en el sentido que todo juego tiene reglas, y pone en contacto los conocimientos y las competencias. También está “culturalmente determinado” es decir que cada jugador determina las reglas, símbolos, de acuerdo con su propia cultura (Caon, 2006).

4.3.1. Características del aprendizaje de lenguas

El aprendizaje de lenguas extranjeras implica que los aprendices tengan competencias en las cuatro destrezas principales que son la comprensión escrita y oral, la producción escrita y oral. Para adquirir una lengua, hay que ponerla en práctica, para eso, es necesario que los aprendices comuniquen y hablen en las lenguas que aprenden. De esta forma, pueden poner en práctica sus conocimientos en las lenguas e ir mejorándolos. La principal función del aprendizaje de una lengua es entonces la comunicación, y para motivar los aprendices a comunicarse y expresarse en lenguas extranjeras, es importante buscar situaciones de comunicación auténticas, sencillas, variadas y que motiven es decir que impliquen personalmente a los aprendices en su aprendizaje. También hay que tratar de implicarlos en sus capacidades creativas e imaginativas. El hecho de despertar su curiosidad intelectual y su lado afectivo creando situaciones de aprendizaje que cumplan con estos aspectos, puede aumentar su motivación y fomentar una actitud positiva hacia el aprendizaje. Por lo tanto, el uso de la dimensión lúdica parece ser un beneficio para el aprendizaje de lenguas ya que presenta varias características necesarias para practicar las lenguas. Además de ser divertido, el juego da un objetivo real a la actividad y genera el habla. Como menciona Schmoll (2016) en su artículo, además de la motivación que puede generar el juego en los aprendices, aparece importante el papel del riesgo que está presente en el juego. En efecto, si el aprendiz se llega a

equivocar en el juego, es probable que perciba este fracaso bajo la forma de haber perdido al juego, no como un fracaso desde un punto de vista lingüístico. También al usar el juego, los aprendices cambian de estatus y se vuelven jugadores, de esta forma, pueden olvidar el aspecto serio del juego y ponerse en una actitud más lúdica. El juego favorece entonces la parte activa del aprendizaje de lenguas es decir la producción escrita y la producción oral pero también requiere la parte más pasiva que se refiere a leer y escuchar ya que para interactuar, hay que escuchar a los demás. Se verá a continuación los beneficios que presenta el juego para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, basándonos en estudios que se han realizado acerca del tema.

4.3.2. Beneficios del juego para aprender/practicar lenguas

Existen varios estudios que emplean el juego para aprender y/o poner en práctica las lenguas y sus resultados muestran que es una herramienta que presenta varios beneficios, pero ¿cuáles son estos beneficios precisamente?

Primero, a través de un estudio de Pluies (2004), que el juego permite instaurar relaciones más auténticas en las interacciones, dinamizar los intercambios verbales entre los participantes y cambiar la relación entre alumno y profesor. También favorece la socialización y permite al aprendiz familiarizarse con los otros actores de su aprendizaje es decir los demás aprendices y el profesor. Pero, no son los únicos beneficios del juego para el aprendizaje de lenguas. En efecto, aparece que el juego favorece la práctica de las habilidades de comprensión y producción oral en niños de tercero de primaria para el español (Dallos, 2015). Otro estudio que se dirige también a un público de niños indica que el uso de juegos favorece el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de la habilidad oral a través de juegos que implican un trabajo cooperativo, grupal y de averiguación principalmente (Arias y Castiblanco, 2015).

Existen otros estudios que se enfocan más a adultos y que nos muestran los beneficios del juego en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje para el aprendizaje de lenguas. El estudio que realizó Sánchez (2010) nos da a ver que el componente lúdico aparece como el más eficaz en el sentido que activa un gran número de estrategias para poner en práctica el español como lengua extranjera. Dentro de estas, están las estrategias cognitivas, metacognitivas, de memorización y comunicativas (comprensión, interacción y expresión) para el español como lengua extranjera. De igual manera, se puede observar el desarrollo de

estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y socioculturales, a través del uso de la dimensión lúdica en el estudio que realice durante la tesis de maestría (Chazot, 2012).

4.3.3. Juegos para el aprendizaje de lenguas

Cada vez, el número de materiales o recursos dedicados al juego es mayor para el aprendizaje de lenguas. Los juegos proporcionan a los alumnos posibilidades de practicar la lengua en una situación real, por ejemplo, en juegos de vacío de información, en los que el alumno debe preguntar a sus compañeros para completar una información o resolver un problema). Los autores Juan Rubio y García (2013) presentan algunas clasificaciones de los juegos para el aprendizaje de lenguas, dentro de estas, vamos a ver dos clasificaciones. Primero, hay que distinguir entre los juegos competitivos y los juegos cooperativos. Una de las clasificaciones que mencionan los autores es la siguiente:

- Juegos de vacío de información
- Juegos de averiguación: los participantes poseen una parte de la información o un solo participante tiene la información que debe escoger.
- Juegos puzle: el objetivo consiste en unir todas las piezas
- Juegos de jerarquización: elaboración de una lista de ítems sobre un foco de interés.
- Juegos para emparejar: encontrar las parejas (fotos, ilustraciones, cartas).
- Juegos de selección
- Juegos de intercambios: trueque de artículos.
- Juegos de asociación
- Juegos de roles
- Simulaciones

En el capítulo 4.3 del MCERL (Consejo Europeo, 2002) también se exponen los usos lúdicos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua. Se presenta una clasificación en la cual distinguen los juegos de carácter social (orales, escritos, audiovisuales, los juegos de tablero y de cartas, las charadas y la mímica), de los juegos que son actividades individuales (los pasatiempos, los juegos de televisión), y de los juegos de palabras (anuncios publicitarios, titulares de los periódicos, pintadas). Se puede decir que esta clasificación resulta incompleta ya que se abordan principalmente juegos para trabajar el léxico en lenguas. Además, da a ver el juego como un soporte para el aprendizaje y no como un medio, y se habla muy poco de los

beneficios del uso del juego en la enseñanza/el aprendizaje de lenguas. Existen también otros juegos que se clasifican como juegos pedagógicos ya que están destinados al aprendizaje, por ejemplo, los crucigramas para la clase de idiomas que consisten en adivinar las palabras a partir de sus definiciones, y que se consideran como tareas de resolución de problemas. Los juegos con palabras representan también un aspecto interesante para el aprendizaje lingüístico ya que presentan cierta motivación, metas, enfrentamiento y reflexión, entre otros, según Labrador y Morote (2008, p. 75).

Síntesis

A modo de conclusión para el capítulo 4, se puede decir que es importante entender el significado de la dimensión lúdica para presentar sus vínculos, por una parte, con el aprendizaje en general y, por otra parte, con el aprendizaje de lenguas. La dimensión lúdica no es un juego, sino que forma parte del juego, y se entiende como una actitud, sensación que se manifiesta en el juego por parte de los jugadores. Y para que haya actitud lúdica, es necesario que el juego permita jugar y que el jugador tenga la sensación de que sus acciones tendrán repercusiones en su desempeño. La dimensión lúdica se integra en el aprendizaje por los beneficios que aporta: fomenta el aprendizaje activo y significativo, basado en problemas y colaborativo. También su uso está presente en la enseñanza/el aprendizaje de lenguas a través de varios juegos, que dependen de los objetivos establecidos para poner en práctica los conocimientos de los sujetos y llevar a cabo el aprendizaje. En el siguiente capítulo, vamos a ver el aprendizaje colaborativo, que abordamos brevemente aquí para mostrar su relación con el juego.

Capítulo 5. Aprendizaje telecolaborativo

Además de la dimensión lúdica, la dimensión telecolaborativa también es un componente importante que se toma en cuenta para el escenario. Actualmente, el aprendizaje de lenguas extranjeras implica el desarrollo de las 4 competencias principales que aparecen en el MCERL (Consejo Europeo, 2002) como la comprensión escrita y oral, la producción escrita y oral, pero no solamente, también las competencias comunicativas e interculturales son importantes y necesarias. El uso de la telecolaboración puede ser una respuesta para desarrollar estas competencias ya que permite una inmersión virtual del aprendiz para aplicar la o las lenguas extranjeras en una situación real y práctica. Se verá entonces, a través de este capítulo, en qué consiste el aprendizaje telecolaborativo. Para eso, en primer lugar, se tratará de definir el concepto de telecolaboración, para ver después los elementos que son necesarios para su buen desarrollo, y su relación con el uso de herramientas tecnológicas.

5.1. El aprendizaje telecolaborativo

La telecolaboración es una práctica que se usa cada vez más en el aprendizaje de lenguas, que está basada en la metodología del tándem y más precisamente, de lo que se llama el e-tándem o teletándem ya que se usan herramientas de comunicación de la Web 2.0. El tándem se caracteriza por la presencia de dos lenguas entre nativos de lenguas diferentes que buscan aprender la lengua del otro y viceversa. En la intercomprensión de lenguas, se usa la telecolaboración con el objetivo de desarrollar a la vez competencias lingüísticas de intercomprensión, y competencias de comunicación interculturales ya que el contexto es plurilingüe y están presentes generalmente varias lenguas. Para entender mejor el término de telecolaboración, se indicará primero cómo lo definen los autores de la literatura. Luego, se presentará la distinción entre la colaboración y la cooperación, y se verán las teorías de aprendizaje en las que se basa la telecolaboración.

5.1.1. Definición de la telecolaboración

En el contexto del aprendizaje/la enseñanza de lenguas extranjeras, la telecolaboración es una forma de enseñar y aprender basada en la colaboración por medio de herramientas de

comunicación. Para tener más precisión acerca del término, se puede tomar la definición que da O'Dowd (2011, p. 342):

“... the application of online communication tools to bring together classes of languages learners in geographically distant locations to develop their foreign language skills and intercultural competence through collaborative tasks and project work.”

Esta definición muestra que la telecolaboración se destina a aprendices que están distantes geográficamente los unos de los otros, y no se limita solamente al aprendizaje entre dos aprendices como es el caso en el e-tandem, sino que se abre a la presencia de varios aprendices y, por lo tanto, de varias lenguas. El término “telecolaboración” viene de “colaboración a distancia” es decir por medio de herramientas de comunicación como el “chat”, el blog, el email, la videoconferencia, etc. Varios autores han hecho referencia a la colaboración, que, en pocas palabras, trata de un trabajo en grupo cuyo objetivo es llegar a una realización en común. Algunos han hablado acerca de la colaboración asistida por computadora, que nos interesa particularmente en este estudio. Según Dejean y Mangenot (2006), existen 2 criterios para definir la colaboración: el primero insiste en que se trata de una intención común y de un proceso común que implican una co-construcción de los conocimientos de los aprendices; el segundo muestra la necesidad de una producción común dentro de los grupos. La forma colaborativa propone entonces al aprendiz un proceso dinámico y reflexivo de construcción de sus conocimientos. Henri y Lundgren-Cayrol (2001, p. 42) se basan en la teoría constructivista y definen la colaboración como:

“... une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances.”

La colaboración comprende a la vez el trabajo del aprendiz y el del grupo ya que implica una construcción colectiva de los conocimientos por parte de los aprendices, a través de un trabajo realizado en grupo. De esta forma, hay un intercambio de conocimientos ya que el aprendiz trabaja con los miembros del grupo aportando y compartiendo ideas y experiencias con el fin de realizar el trabajo en común, y desarrollar conocimientos. Y el grupo desarrolla

conocimientos a través de lo que aporta cada aprendiz. No hay competitividad sino solidaridad; los aprendices se apoyan para hacerse entender conceptos, ideas. Eso requiere compromiso, aplicación y esfuerzo por parte de los aprendices. Además, la colaboración implica que el aprendiz pueda tener un intercambio significativo de ideas, de opiniones, percepciones y valores (Daele et al., 2002).

Con la aparición de nuevas herramientas tecnológicas que forman parte de la Web 2.0, empezó a surgir el término de “Telecolaboración 2.0”. Como lo explican Guth y Helm (2010) en su obra, el empleo de este concepto proviene de la fusión de los medios sociales como las redes sociales, los blogs, las wikis, etc. De esta forma, la telecolaboración responde a las demandas complejas que exige la comunicación en el mundo actual a los aprendices de lenguas, y promueve el desarrollo de habilidades lingüísticas, la competencia comunicativa e intercultural y nuevas competencias en línea. En la telecolaboración, se han usado mucho las plataformas virtuales, pero también existen investigaciones acerca del uso de los medios sociales para colaborar a distancia. En el marco de esta investigación, se piensa tomar en cuenta la telecolaboración 2.0 ya que el escenario pedagógico se va a probar a través de medios sociales principalmente.

5.1.2. Colaboración vs cooperación

Es importante distinguir la colaboración de la cooperación en el sentido que son dos términos distintos que se diferencian en ciertos aspectos.

Primero, la cooperación implica una producción colectiva como lo es la colaboración, pero los aprendices se reparten las tareas para realizar el trabajo mientras que, en la colaboración, los aprendices negocian de manera colectiva todos los aspectos de la producción final y la realizan en conjunto. El grado de colaboración depende ante todo de los objetivos pedagógicos, de aprendizaje y de la forma en la que se concibe la actividad. La realización de la tarea se hace de manera diferente en los dos casos: en la colaboración, el aprendiz realiza toda la tarea, buscando recursos, apoyo del grupo, del profesor/tutor; mientras que, en la cooperación, la tarea se divide en sub tareas entre los aprendices es decir que se forman grupos en los cuales cada aprendiz realiza una parte de la tarea y tiene una responsabilidad específica. Efectivamente, como lo menciona Sotomayor García (2010, p. 4-5) en su artículo, la colaboración trata de “compartir la tarea”, y la cooperación implica “repartir la tarea” es decir dividirla. Por otra parte, el aprendizaje colaborativo se adapta mejor a un público adulto que ya adquirió cierta madurez para realizar un trabajo en colaboración porque ofrece libertad

y es flexible, por lo que indican Henri y Lundgren-Cayrol (2001). En cambio, el aprendizaje cooperativo se destina a un público joven que tiene poca o ninguna autonomía ya que el profesor/tutor está más presente para apoyar y controlar el aprendizaje. El aspecto de interdependencia también cambia según si es una colaboración o cooperación. En un trabajo cooperativo, la interdependencia es más fuerte que en un aprendizaje colaborativo ya que para lograr tener el resultado de la tarea, se necesitan las contribuciones de todos los equipos. Sin embargo, en un trabajo colaborativo, se trata de que los aprendices pongan en común sus ideas, muestren su tarea y encuentren apoyo en su equipo para realizar la tarea.

Estos aspectos permiten indicar el tipo de aprendizaje que parece mejor escoger, entre la colaboración y la cooperación. Para esta investigación, se piensa probar el escenario pedagógico con un público adulto y universitario, trabajando en equipo y compitiendo con los demás equipos, por lo que se puede adaptar mejor un trabajo en colaboración.

5.1.3. Teorías de aprendizaje

Existen varias teorías de aprendizaje, pero se presentarán las que contribuyen principalmente al aprendizaje colaborativo.

La primera teoría a la que parece corresponder el aprendizaje colaborativo es el constructivismo y particularmente el socioconstructivismo. El socioconstructivismo (o constructivismo social) se inspira de los trabajos de Jean Piaget (constructivismo psicológico), y su precursor es Lev Vygotsky. Se refiere al desarrollo y aprendizaje individual como el resultado de la interacción y la confrontación con el punto de vista de otros, lo que Lev Vygotsky llama el conflicto sociocognitivo. Haciendo referencia a esta teoría de aprendizaje, Nissen (2007, p. 4) indica que “l’interaction avec un pair est vue comme une source de co-construction des savoirs”. Para resumir la idea, el aprendiz no solamente construye sus conocimientos al interactuar con otros, sino que los co-construye. Eso muestra el privilegio por concebir un escenario de comunicación que proponga interacciones con distintas herramientas y diferentes actores. A la diferencia del constructivismo que defiende una pedagogía de la interacción en la que el aprendiz interactúa con el objeto del conocimiento, el socioconstructivismo considera el aprendizaje como una actividad social es decir que se le da importancia a la interacción social en el aprendizaje. Es una teoría que promueve la colaboración y el trabajo grupal para que los conocimientos se construyan a partir de las relaciones y confrontaciones entre los aprendices. Efectivamente, para Lev Vygotsky, el conocimiento es un proceso de interacción entre el aprendiz y el medio social, cultural. El

aprendizaje colaborativo es socioconstructivista en el sentido que crea situaciones de aprendizaje en las que los aprendices trabajan en grupo y construyen sus conocimientos en conjunto con el grupo con el cual interactúan. Se valora la interacción entre las dimensiones individuales y colectivas del aprendizaje. En este tipo de aprendizaje, el profesor/tutor se vuelve un animador y guía para los aprendices.

La colaboración no se limita solamente a las interacciones entre los aprendices, se interesa también en la manera en la que está compuesto el entorno de aprendizaje, y en las formas de cognición que están presentes en el entorno, como las herramientas de comunicación y de trabajo, las fuentes de información, los actores, etc. Se habla en este caso de cognición distribuida. La teoría de la cognición distribuida se refiere a la cognición de las personas, pero también de situaciones, objetos. La cognición no es algo que uno ya posee, sino que se pone en marcha a través de la exploración de los recursos que estructuran la actividad y la vuelven posible. Estos recursos pueden ser personas, entornos, eventos, situaciones y también herramientas o máquinas. La cognición distribuida contribuye al aprendizaje colaborativo en el sentido que se enfoca en las cogniciones de los aprendices y del grupo de aprendices por medio de tecnologías. Estas tecnologías se vuelven igualmente fuentes de cogniciones. De esta forma, el aprendiz puede expandir su propia cognición ya que la colaboración permite la presencia de varias fuentes de cognición.

5.2. Los elementos de la telecolaboración

A partir de la definición del concepto “telecolaboración”, se puede ver que la telecolaboración implica que los aprendices comuniquen entre ellos, que trabajen en grupo y que su relación con el profesor/tutor se distinga de la enseñanza/el aprendizaje tradicional. Vamos a ver entonces los elementos fundamentales que componen el aprendizaje telecolaborativo, es decir la comunicación, el trabajo en grupo y el papel del profesor/tutor.

5.2.1. La comunicación

Una de las características principales de la telecolaboración es la comunicación con la interacción y el dialogo, la conversación.

La comunicación se define como:

“... un échange verbal (qui comprend également des composantes paraverbales et non verbales) entre au moins deux individus, dans lequel ils parlent tour à tour” (Nissen, 2003, p. 13).

Para trabajar en colaboración, los aprendices necesitan comunicar entre ellos y con el profesor/tutor. Para eso, hay que dar cierta importancia al espacio de comunicación ya que es el lugar donde los aprendices se encuentran, comunican, donde se forman los grupos de trabajo y su dinámica. La conversación permite que se construya la colaboración, es el elemento central para compartir y negociar el sentido, el lugar de convergencia de la colaboración como lo explican Henri y Lundgren-Cayrol (2001). Efectivamente, la conversación tiene una función de mediación, defiende la negociación para acercar los pensamientos, y así, reducir la diferencia en cuanto al estado de los conocimientos de cada aprendiz. Cuando se hablan los aprendices, su intención consiste en aprender de los demás aprendices a través de la comprensión de uno mismo en relación con los demás y la comprensión de lo que expresan los demás.

Desde un punto de vista cognitivo, la comunicación permite expresar ideas y compartirlas con el grupo de aprendices, establecer vínculos entre las diferentes ideas para que aparezcan nuevas ideas, y estructurar las ideas para darles un sentido. Por ejemplo, cuando los aprendices están discutiendo, debatiendo, reaccionando a comentarios o lecturas, pueden expresar sus ideas para compartirlas. Una de las herramientas que pueden fomentar la expresión de ideas es el foro electrónico, pero tiene que ser flexible para poder estructurar el foro por temas, por ejemplo. Para establecer vínculos entre las ideas, puede ser a través de la reflexión, inducción, deducción, el análisis de enunciados para extraer lo esencial. Eso implica que las herramientas necesiten dar acceso a la información, tener las funciones de búsqueda y clasificación de los mensajes, de anotación para identificar las ideas principales. El último aspecto es la estructura de las ideas que consiste en construir un conjunto de conceptos coherentes y complejos a partir de lo que elaboran los aprendices.

Para comunicar, es necesario también determinar el tipo de comunicación que se va a usar para identificar las herramientas que se van a usar. Puede ser una comunicación de tipo síncrona o asíncrona. La comunicación síncrona es inmediata, permite a personas que están distantes comunicar en tiempo real. Es eficiente para tomar decisiones rápidas, organizar las actividades y dar consejos o apoyo técnico. Se puede guardar en memoria las conversaciones en la mayoría de las herramientas de tipo síncrona. En cuanto a la comunicación de tipo asíncrona, da la posibilidad de estructurar más las conversaciones, reflexionar más, que en la

comunicación síncrona. Los mensajes se almacenan y se pueden consultar en cualquier momento por parte de los aprendices como del profesor/tutor. Sin embargo, también se habla de un tipo de comunicación que es cuasi-síncrono. Los autores Holliman y Scanlon (2006) abordan el concepto a través de las conferencias, usando el término “near synchronous” que significa que se trabaja en tiempo real, pero no implica que las personas estén obligatoriamente en línea al mismo tiempo. Dicho de otra manera, hay un intervalo de tiempo entre la producción de los mensajes, su envío y su recepción, lo que ocasiona que aunque haya simultaneidad, hay cierto retardo en el intercambio a la vez por el tiempo de envío y recepción de los mensajes y por la velocidad de las líneas tecnológicas de intercambio. En este sentido, Niesten y Sussex (2006) consideran el “chat” como una herramienta que permite una interacción cuasi-síncrona (emplean el término “weakly synchronous”). Por otro lado, la comunicación puede ser escrita y/o oral. Dependiendo de eso, las herramientas cambian ya que tienen que corresponder al tipo de comunicación requerido. También es posible alternar el tipo de comunicación es decir combinar la comunicación síncrona o cuasi-síncrona con la comunicación asíncrona, con el fin de dar más opciones de comunicación a los aprendices y dinamizar las interacciones. El modo asíncrono puede causar ciertos problemas por sus límites en cuanto a los plazos de comunicación que ofrecen ya que no son instantáneos, y el modo síncrono puede causar conflictos para que los aprendices puedan coordinar en un mismo horario de encuentro. La combinación de los dos tipos de comunicación puede traer beneficios y ofrecer distintas opciones de comunicación de acuerdo a lo que tienen que realizar los aprendices, su objetivo.

5.2.2. El trabajo en grupo

El aprendizaje telecolaborativo implica comunicar, interactuar con otras personas, y para eso, se requiere la presencia de dos o varias personas, lo que conduce a trabajar en grupo. Se va a abordar aquí el tema del grupo, lo que significa, sus características principales, su funcionamiento y sus beneficios para el aprendizaje.

Un grupo no es solamente el agrupamiento de varias personas ya que tienen que aparecer otras condiciones. Un grupo puede ser grande o pequeño, y según su talla, no funciona de la misma manera. En el caso de grupo grande, se puede dividir el grupo en pequeños grupos para facilitar la comunicación, fomentar el intercambio, estimular la interdependencia. En un grupo, las personas se reúnen porque tienen una meta o un objetivo en común, lo que implica una participación activa por parte de todos los miembros para

satisfacer la meta del grupo. Según Henri y Lundgren-Cayrol (2001, p. 98), para que un grupo de aprendizaje exista,

“Les apprenants doivent donc avoir, en plus du désir de réussir, la volonté de participer et de collaborer, c’est-à-dire de s’engager dans la réalisation d’activités collectives et accepter le mode de fonctionnement de groupe avec ses gratifications et satisfactions, mais aussi ses exigences et contraintes.”

Sin la participación de los aprendices, desaparecen efectivamente la colaboración y el trabajo en grupo. Tomando en cuenta lo que dicen los autores que acabamos de citar, podemos decir que un grupo es la presencia de varias personas que tienen una meta en común, participan de manera activa, colaboran para realizar las tareas colectivas y aceptan las condiciones que implica el trabajo en grupo.

Los componentes esenciales que forman parte del grupo son la participación, el compromiso y la coordinación. El compromiso se refiere a la participación activa de los miembros del grupo y sus esfuerzos para realizar las tareas y alcanzar la meta en común. Se puede fomentar el compromiso de trabajar en grupo a través del sentimiento de pertenencia al grupo que se desarrolla cuando los aprendices tuvieron la impresión de contribuir a la meta común y que les benefició eso en lo personal. Es el profesor/tutor que puede fomentar este sentimiento en los aprendices usando algunas estrategias como pedir a los aprendices que se presenten para que se conozcan mejor, que pidan ayuda cuando lo necesitan, etc. La necesidad de saber lo que hace cada miembro del grupo en las tareas también contribuye al sentimiento de pertenencia al grupo. La cohesión y la productividad del grupo ayudan también a que los aprendices sientan que pertenecen al grupo. El último componente que está presente en el grupo es la coordinación. Se trata primero de gestionar la tarea: descomponerla en diferentes tareas, atribuir responsabilidades a los miembros del grupo, usar recursos. Luego, hay que gestionar los aspectos afectivos y psicosociales del grupo como el reconocimiento de cada miembro del grupo, el apoyo, la motivación, el ambiente y el estímulo. La constitución y la composición del grupo tienen su importancia. Dos métodos se pueden emplear para formar los grupos y repartir los miembros. Si los aprendices ya se conocen y tienen la costumbre de trabajar en grupo, es preferible darles la libertad de escoger a su grupo, mientras que, si son aprendices que no se conocen, es mejor asignarles un grupo. La animación del grupo permite que se desarrollen los demás aspectos de cierta forma. Para una discusión y una gestión del grupo de tamaño grande o mediano, la animación y mediación

pueden ser por parte del profesor/tutor. Y si es para realizar un proyecto en equipo, la animación puede ser a cargo de un aprendiz del grupo.

A partir de lo que se menciona acerca del trabajo en grupo, aparece que tiene ciertos beneficios para el aprendizaje: permite a los aprendices desarrollar habilidades para realizar tareas colectivas y organizarse, competencias comunicativas, habilidades personales como la solidaridad, el apoyo, la responsabilidad, entre otros aspectos. Y desde el punto de vista psicopedagógico, el trabajo en grupo facilita la adquisición del saber hacer (Mangenot, 2000).

5.2.3. El papel del profesor/tutor

Se ha hablado acerca del papel del profesor/tutor en el capítulo 3, cuando se abordó el escenario directivo que se refiere al papel de los distintos actores del escenario pedagógico.

En la teoría del aprendizaje Colaborativo OnLine (OCL), Bates (2015, p. 125) muestra la importancia del papel del profesor/tutor:

“El profesor juega un papel clave no como un compañero-alumno, sino como el enlace a la comunidad del conocimiento, o el estado del arte en esa disciplina.”

A la diferencia de la educación tradicional donde el profesor transmite conocimientos a los aprendices, en una enseñanza y un aprendizaje a distancia, el profesor/tutor pasa de moderador a facilitador y animador. Principalmente, su papel consiste en aconsejar, guiar, ayudar/facilitar (en) la comprensión del contenido de aprendizaje, organizar y animar los grupos y evaluar las tareas de los aprendices. Los autores Henri y Lundgren-Cayrol (2001) dan precisiones acerca del papel y de las intervenciones del profesor/tutor en un aprendizaje a distancia. Indican que, al principio, en la fase de exploración como la llaman los autores, el profesor/tutor es moderador en el sentido que es él que dirige el lanzamiento de la colaboración, elige también la forma de trabajar y la planificación de las actividades para someterlas a los grupos, y decide la formación de los equipos. Luego, en la fase que llaman de elaboración, el profesor/tutor se vuelve un facilitador es decir que fomenta la participación y el respeto del compromiso de los aprendices, tiende a ser el coach, y vigila que los grupos estén funcionando bien. En la última fase, que corresponde a la fase de la evaluación, el profesor/tutor se vuelve animador e interviene para dar apoyo a los aprendices si lo piden, animar a los aprendices, y cerrar la colaboración. Además, es evaluador en todas las fases de la formación ya que tiene que evaluar el funcionamiento de los grupos (su cohesión,

productividad) y en caso de que no funcione bien, puede intervenir. Por otro lado, evalúa las producciones de los aprendices, las tareas que realizan. Y no sólo evalúa, sino da retroalimentación a los aprendices. Efectivamente, Pineda, Hennig y Segovia (2013) muestran en su artículo que la retroalimentación es un aspecto esencial del rol del profesor/tutor. Añaden que la retroalimentación “puede derivarse de la interacción con los contenidos de las materias o de la comunicación con otros estudiantes”. Se puede dar de forma sincrónica o asincrónica, aunque la forma sincrónica parece la más adecuada ya que se puede hacer de manera instantánea, además, el profesor/tutor puede caracterizar al aprendiz.

5.3. Los aspectos favorables a la telecolaboración

Para que el aprendizaje telecolaborativo tenga éxito, es necesario que se cumplan ciertos aspectos que vamos a ver con más detalle, como la participación, la motivación y la animación del grupo. En caso de que no se cumplan estos elementos, se habla de comunicación fallida (“failed communication” en inglés). A propósito, O’Dowd y Ritter (2006, p. 624) explican que la comunicación fallida ocurre cuando hay: “low levels of participation, indifference, tensión between participants, or negative evaluation of the partner group on their culture”. Las causas de la comunicación fallida pueden ser variadas, los autores la clasifican en 4 niveles principales:

- Nivel individual: la motivación, las expectativas y el grado de competencia de los aprendices
- Nivel de la clase y de la metodología: la coordinación entre profesores, la organización de los intercambios y su integración en el currículo, la concepción de las tareas, las dinámicas de grupo)
- Nivel socio-institucional: el acceso a las tecnologías, la organización de los estudios, las diferencias en los valores de prestigio de las lenguas y culturas)
- Nivel de la interacción: las diferencias culturales en el estilo y el comportamiento discursivo en los grupos.

Ahora, se presentarán los aspectos que pueden volver la telecolaboración favorable y exitosa.

5.3.1. La participación

El primer aspecto que fomenta el aprendizaje telecolaborativo es la participación de los aprendices. Trabajar en grupo es posible en un espacio virtual, se pueden crear ciertos lazos de amistad, conflictos, sentimientos de entusiasmo y desánimo. Pero, para que existan estos elementos, es necesario participar en el grupo, redactando y transmitiendo mensajes. La falta de participación puede ser causada por diversas razones tales el acceso difícil al entorno virtual, las habilidades tecnológicas deficientes, la falta de tiempo para comunicar, pocas habilidades para escribir o leer, la falta de atracción por el lenguaje verbal, y la falta de motivación, entre otros (Henri y Lundgren-Cayrol, 2001, p. 76). Para desarrollar la participación de los aprendices, hay que informarles, desde un principio, el objetivo de aprendizaje y su meta final, los principios de la colaboración, las exigencias del trabajo en grupo, el ritmo y la frecuencia de participación que involucra.

5.3.2. La motivación

Otro aspecto importante para la telecolaboración es la motivación de los aprendices. El trabajo colaborativo permite satisfacer una necesidad por parte de los aprendices. Hay dos tipos de motivación y no vamos a entrar mucho en detalle acerca del tema ya que no es el enfoque de esta investigación. El primer tipo de motivación es extrínseca y ocurre cuando el aprendiz realiza que la colaboración representa el medio más eficiente para aprender y lograr el objetivo que percibe. Es consciente de que el grupo lo puede ayudar para realizar la tarea de aprendizaje y entonces lograr su objetivo, y que no es algo que dure en el tiempo, sino que es para realizar una tarea simplemente. De esta manera, el aprendiz acepta a los miembros del grupo tal como son, no los critica ni se fija en sus debilidades. En cambio, la motivación intrínseca se refiere al placer de interactuar, al deseo de formar parte de un grupo y de comprometerse, y descubrir el sentido del aprendizaje a través del grupo. Así, el aprendiz percibe el trabajo colectivo como la posibilidad que se le da para crecer y transformarse, integrando conocimientos y habilidades nuevos.

5.3.3. La animación del grupo

La animación del grupo forma parte del papel del profesor/tutor como lo se vio anteriormente. Su papel consiste en ser encargado del grupo, favorecer la participación de los aprendices,

tratando de motivarlos y dándoles apoyo pedagógico. También tiene que gestionar el trabajo en grupo y para eso, ver que el grupo funcione es decir que cada miembro del grupo participe y colabore. Según Henri y Lundgren-Cayrol (2001), existen varias funciones de animación de un grupo en un entorno virtual de aprendizaje. La primera función es la contextualización que ocurre cuando el profesor/tutor desea la bienvenida al grupo, explica las reglas, etc. La segunda función es la supervisión del grupo que consiste en fomentar la participación regular de los aprendices, y la tercera función es el corte del hilo de la discusión es decir el hecho de extraer las ideas principales de la discusión, sintetizarlas y cerrar la discusión, lo que implica tratar de arreglar los problemas de comprensión acerca del contenido, de su claridad y pertinencia, tratar de vincular las ideas y participar en la síntesis de clausura de la discusión por parte del aprendiz.

5.3.4. La cohesión y la productividad del grupo

La cohesión y la productividad del grupo también forman parte de los aspectos favorables a una telecolaboración exitosa. Los hemos mencionado anteriormente para hablar del grupo, pero de manera muy breve. La cohesión de un grupo requiere la solidaridad y la participación del grupo, y la productividad se refiere al sentimiento que pueden tener los miembros de un grupo cuando sus interacciones llevan hacia una producción que los satisface plenamente. El grado de proximidad y la identificación de los miembros al grupo refuerzan la cohesión. Y si la cohesión influye en la productividad del grupo ya que si hay una cohesión fuerte, la productividad será mayor en el grupo. El papel del profesor/tutor es importante en el sentido que puede estimular la cohesión del grupo y así aumentar su productividad, analizando la calidad de las interacciones del grupo y el contenido de los mensajes de los aprendices.

5.4. Aprendizaje colaborativo soportado por el uso de tecnologías

El aprendizaje colaborativo se puede realizar con o sin el uso de herramientas tecnológicas, pero en esta investigación, se trata de una colaboración mediada por el uso de tecnologías, lo que se refiere a la telecolaboración. Se va a definir primero la noción de entorno virtual de aprendizaje, para ver después los beneficios del uso de tecnologías para colaborar y, finalmente, presentar algunos proyectos telecolaborativos existentes.

5.4.1. La noción de entorno virtual de aprendizaje

Los entornos virtuales de aprendizaje se entienden como sistemas que permiten la colaboración entre comunidades de aprendices (Henri y Lundgren-Cayrol, 2001). Proponen lugares en los que los aprendices puedan trabajar y comunicar usando diferentes recursos. También ofrecen libertad en el sentido que el aprendizaje no está bajo la autoridad del profesor/tutor ya que éste acompaña el aprendizaje guiando, moderando y animando a los aprendices. Se puede decir entonces que es un conjunto organizado de componentes que están en interacción y cuyas acciones están destinadas a cumplir una meta. Los componentes que interactúan son el profesor/tutor, los aprendices, el grupo y los recursos usados. El hecho de que sea un entorno virtual implica el uso de la dimensión tecnológica que está representada por herramientas o aplicaciones informáticas (computadores, medios, programas). Las herramientas representan un soporte para el desarrollo del aprendizaje, tienen varias funciones, entre ellas, permiten publicar materiales y actividades, comunicar o interactuar entre los actores, colaborar para realizar tareas colectivas, y organizar la tarea. Su enfoque es la dimensión educativa es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla. Esta dimensión es un espacio dinámico en el cual el profesor/tutor y los alumnos interactúan acerca de la resolución de actividades que consisten en aprender, y aprender a aprender. Entre los distintos entornos virtuales de aprendizaje que existen, están los medios sociales (blogs, wikis y redes sociales entre otros) que presentamos con más detalle en el capítulo 3. Las plataformas virtuales (o de *e-learning*) también son entornos de aprendizaje que fueron creados con fines educativos, y que son muy complejos por la cantidad y variedad de herramientas que poseen.

5.4.2. Los beneficios del uso de tecnologías para colaborar

El aprendizaje colaborativo “favorece el aprendizaje individual y fomenta las habilidades sociales” como nos indican Padilla Zea, Collazos Ordoñez, Gutiérrez Vela y Medina Medina (2012, p. 145) en su artículo. Al colaborar, los aprendices pueden desarrollar mejores actitudes frente al aprendizaje, escuchan más a los demás, interactúan con ellos, y de esta forma desarrollan habilidades de negociación y de toma de decisiones también. En cuanto al uso de las tecnologías para trabajar de forma colaborativa, representa ciertas ventajas. En efecto, Basilotta Gomez-Pablos y Herrada Valverde (2013, p. 3) siguen en ese sentido las

ideas de Calzadilla (2008) y explican que las ventajas del uso de las tecnologías residen en que:

“... estimulan la comunicación interpersonal [...]; facilitan el trabajo colaborativo [...]; permiten el seguimiento del progreso del grupo [...]; posibilitan el acceso a información y contenidos de aprendizaje; facilitan la gestión y administración de los alumnos [...].”

El hecho de usar un soporte tecnológico representa entonces algo más a su aprendizaje, un elemento motivador. Además, para colaborar a distancia, en un contexto de intercambio intercultural y de lenguas, es necesario el uso de tecnologías porque éstas permiten trabajar con personas que se encuentran en países distintos y de esta forma, se puede colaborar a distancia por medio de las tecnologías. En este ejemplo, el uso de las tecnologías permite traspasar las fronteras geográficas y expandir la comunicación con el mundo entero. También el uso de tecnologías permite al profesor tener un seguimiento más preciso de los aprendices porque se pueden registrar sus actividades. El uso de tecnologías permite por otro lado ampliar las oportunidades de comunicación para colaborar con las herramientas de comunicación sincrónicas y asincrónicas. De esta manera, los aprendices pueden comunicar con distintos fines, como indicar consignas, responder mensajes, plantear dudas, realizar trabajos en grupo, y generar nuevas oportunidades de aprendizaje. El uso de la Web 2.0 representa cierto beneficio para la colaboración en línea. La autora Sotomayor García (2010, p. 7) lo muestra en su estudio sobre las redes sociales para segundas lenguas, y nos da una definición de la Web 2.0 que retoma del autor De Clercq (2009, p. 23-24):

“La Web 2.0 es una nueva generación de servicios y aplicaciones web en línea que facilitan la publicación, el compartir y la difusión de contenidos digitales que fomentan la colaboración y la interacción en línea y que ofrecen unos instrumentos que facilitan la búsqueda y la organización de la información en línea.”

A partir de la definición de la Web 2,0, podemos ver que es relevante para la colaboración en línea ya que tiene recursos que fomentan la interacción en línea, y que permiten reunir a personas de todas partes. El hecho de ser una comunidad de aprendizaje también implica estar en un grupo y colaborar con él para aprender.

5.4.3. Proyectos telecolaborativos

Existen varios proyectos que integran la telecolaboración como forma de aprendizaje. Nos interesaremos particularmente en los proyectos que tienen como objetivo el aprendizaje de lenguas extranjeras o la intercomprensión de lenguas próximas. En la intercomprensión de lenguas, podemos citar el proyecto *Galanet* que es una plataforma en línea enfocada en la práctica del plurilingüismo, y más precisamente en la intercomprensión en lenguas romances en línea en contexto plurilingüe. En esta plataforma, los aprendices trabajan en equipo para realizar un dossier de prensa sobre un tema que escogieron en las primeras fases del escenario. La colaboración se hace por medio de la plataforma y de herramientas de tipo asíncronas como el fórum. La formación de los equipos es libre es decir que los aprendices deciden con quien quieren realizar la tarea. Hay otro proyecto que también es de intercomprensión en lenguas romances y se llama *Galapro*⁶. A la diferencia de *Galanet* que es para un público de estudiantes, este proyecto es una formación híbrida o a distancia que se destina a la formación de los formadores en intercomprensión. Los formadores pueden ser profesores, investigadores, estudiantes de nivel Maestría y cualquier profesional que esté interesado en la didáctica de la intercomprensión. El objetivo principal es el desarrollo de competencias teóricas y metodológicas en intercomprensión en lenguas romances a través de su práctica. Para eso, los individuos están repartidos o no en grupos y trabajan de manera colaborativa aportando ideas, compartiendo experiencias, etc. Los resultados de un estudio realizado recientemente con *Galapro* por Dávila Lozano (2016) muestran que, para las modalidades de la telecolaboración, los participantes usaron la cooperación con el uso de diferentes herramientas colaborativas como el “chat”, el fórum y la mensajería instantánea. Existen otros proyectos telecolaborativos para el aprendizaje de lenguas con el uso de herramientas distintas entre uno y otro. Entre ellos, hay un proyecto telecolaborativo en español lengua extranjera para estudiantes y adultos (Neva, Landa-Buil., Carter, e Ibrahim-Ali, 2010). Se trata de un tándem entre estudiantes de español de Trinidad y Tobago, y estudiantes colombianos de inglés. Las herramientas usadas fueron los medios de la Web 2.0 tales Facebook, Skype y el correo electrónico. Aparece que los estudiantes de edad menor de 29 años tendieron a usar más las redes sociales para comunicar, mientras que los más grandes usaron más el correo electrónico. Y las tareas las diseñaron los mismos estudiantes, tomando en cuenta las recomendaciones de los profesores. El proyecto llamado NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research) presentado por Álvarez Sellers

⁶ Página de la plataforma *Galapro*: <http://galapro.miriadi.net/sessions/>

(2010) también fue un proyecto internacional que fue coordinado por la Universidad de Utrecht reunió a distintos países con el objetivo de desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje del español, neerlandés, portugués y ruso por medio del uso de dos herramientas tecnológicas, la videocomunicación y el mundo virtual Second Life. En este proyecto, los participantes, que eran estudiantes futuros profesores de lenguas y alumnos de educación secundaria, tenían que colaborar para realizar tareas y construir un producto común.

Síntesis

Este capítulo es el último capítulo del marco teórico en el cual se pudo ver el concepto de la telecolaboración, y precisar todo lo que implica un aprendizaje telecolaborativo. Para resumir, la telecolaboración es una forma de enseñar y aprender que se basa en el trabajo colaborativo a través del uso de herramientas tecnológicas que permiten la comunicación a distancia entre personas distantes geográficamente. Se distingue de la cooperación en la manera de realizar la tarea es decir compartirla o repartirla/dividirla, y se basa en las teorías del socioconstructivismo y de la cognición distribuida principalmente. Los elementos que la componen son mayormente la comunicación, el trabajo en grupo y el papel del profesor/tutor. Para que la telecolaboración tenga éxito, es necesario que haya participación, motivación, animación, cohesión y productividad por parte del grupo de aprendices. Por otro lado, el uso de herramientas tecnológicas representa una necesidad estando en un contexto en línea y un beneficio para comunicar y colaborar en equipo. A continuación, se presentará la segunda parte de este trabajo de investigación, empezando con la metodología de la investigación.

PARTE II: ESTUDIO PRÁCTICO

Capítulo 6. Metodología de la investigación

Tras la presentación del marco teórico que se usó para llevar esta investigación, se aborda ahora la segunda parte de esta investigación, que corresponde al estudio práctico que consta de 4 capítulos en total: la metodología de la investigación, la presentación del escenario pedagógico (el contexto de la investigación), la presentación y el análisis de los resultados de las dos pruebas, y la discusión de los resultados. En este capítulo 6, se presentará la metodología de investigación que se usó para probar y evaluar el escenario pedagógico que se concibió y que vamos a presentar en el capítulo 7. La metodología se compone de varios elementos como la presentación del público y del terreno, la recolección de datos y su análisis.

6.1. Presentación del público y del terreno

La prueba del escenario pedagógico y su evaluación implican la necesidad de tener actores que puedan participar es decir un público, y de determinar el terreno o ambiente en el cual el público puede realizar el escenario pedagógico. En primer lugar, se va a presentar el público, y después el terreno o espacio de la experiencia.

6.1.1. El público

El escenario pedagógico que se concibió se dirige a un público universitario y adulto, tanto monolingüe como bilingüe, que nunca ha cursado una formación en intercomprensión. El público que se eligió es distinto entre las dos pruebas del escenario pedagógico que se realizaron. En la primera prueba, el público se componía de adultos y estudiantes de la enseñanza superior (Universidad), cada uno con una lengua propia diferente. Más precisamente, eran francófonos, hispanohablantes, lusófonos e itálofonos. En la segunda prueba del escenario pedagógico, también era un público de estudiantes y adultos, pero, a diferencia de la primera prueba, una parte de ellos tenía la misma lengua propia (el español) ya que eran hispanohablantes, y la otra parte era extranjera, de nacionalidades distintas, por lo

tanto, con una lengua propia diferente. Para la primera parte del público, eran estudiantes mexicanos del CELE de la UNAM en México (actualmente Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) (ENLLT): unos que aprenden como segunda lengua romance el portugués, unos, el italiano y otros, el francés, con el fin de poner en práctica estas lenguas. En cuanto a la otra parte del público, eran estudiantes y adultos extranjeros que aprenden o aprendieron español y quieren ponerlo en práctica.

6.1.2. El terreno

Se desarrolló un espacio virtual para realizar las pruebas del Modelo de Escenario Pedagógico que fue formado a través de medios sociales de la Web 2.0 como Facebook, el blog y Google Docs, en el cual se realizaron las actividades que permitieron dar los elementos del análisis de las competencias plurilingües. Para realizar estas actividades, se invitó a la población mencionada anteriormente que participó en este proyecto.

6.2. Recolección de datos

La recolección de datos es importante para poder analizar los resultados obtenidos a las pruebas que se efectuaron. Los datos que se recolectaron en esta investigación presentan cierta diversificación ya que se tratan a la vez de datos que se refieren al marco de la investigación cualitativa y de una investigación cuantitativa. Primero, se verá la recolección de datos cualitativos que corresponden a la observación por parte del investigador (profesor/tutor en el escenario), a las interacciones de los participantes y a la entrevista semiestructurada. Y en fin, se presentará la recolección de datos cuantitativos como los cuestionarios (él de perfil lingüístico de los participantes y el de la evaluación del escenario pedagógico).

6.2.1. La observación

Durante la realización del escenario por parte de los aprendices, se observó a los diferentes grupos. A propósito, Androutsopoulos (2014, p. 77) habla de observación en línea (“online observation”) como medio para recolectar datos en un contexto de Comunicación Mediada por Computador (CMC), y explica que se refiere al proceso que llama “virtually being there”. En otras palabras, se trata de observar la comunicación digital que se va a

analizar en una página Web o una red de conexiones a través de sitios sin crear condiciones que puedan influir en las interacciones. En la investigación en lingüística con CMC, es muy recurrente utilizar este método para observar espacios digitales públicos como las discusiones en los foros o en los mundos virtuales. En el caso de esta investigación, se realizó una observación en línea regular de la comunicación de los participantes en el escenario pedagógico. El autor se refiere a una observación sistemática (“systematic observation”) que permite observar los temas de discusión de los participantes, el ritmo habitual de las actividades discursivas, las categorías de participación, la distribución de algunas características lingüísticas entre los miembros, etc. La observación realizada se enfocó particularmente en la participación de los equipos, su buen funcionamiento y estar atento a preguntas y problemas particulares. Cada día, durante toda la realización del escenario pedagógico, y para las dos pruebas que se hicieron, se observó a los participantes en sus equipos respectivos. La creación de las páginas en Facebook de cada equipo y su “chat” privado, se hicieron por parte del profesor/tutor, lo que significa que éste tenía acceso a ellos, lo que volvió la observación más cómoda, sin la intención de molestar o interrumpir las conversaciones y el trabajo de los participantes. Fue entonces una observación como observador, pero también fue una observación participante ya que intervenimos en las interacciones únicamente para responder a la solicitud de los participantes que lo pedían y atender sus problemas, que podían ser técnicos o de falta de participación de algún miembro del equipo, o cuando los participantes tenían alguna pregunta o duda acerca del contenido.

6.2.2. Las interacciones de los participantes

Las interacciones de los participantes se efectuaron de manera escrita a través de la red social Facebook, en las páginas Facebook y en el “chat” de cada equipo. El corpus comprende entonces los mensajes de los participantes grabados en estas herramientas de comunicación. En la primera prueba, fueron 399 mensajes en total, contando todos los equipos y las dos herramientas usadas, y en la segunda prueba, fue un total de 697 mensajes. Las interacciones permiten dar a ver las lenguas que usaron los participantes, en qué momentos y la presencia de alternancias de código.

6.2.3. La entrevista semiestructurada

La entrevista tiende a usarse en la investigación en la adquisición de segundas lenguas en lo particular. Presenta ventajas como el hecho de obtener más información de manera instantánea por parte de los participantes que en un cuestionario. Sin embargo, sus desventajas residen en el hecho de que requiere tiempo y cierta organización por ambas partes (tanto el entrevistado como el que entrevista). Generalmente, las entrevistas se pueden hacer en presencial (cara a cara) o por teléfono. En esta investigación, se realizaron entrevistas al final del escenario pedagógico, a cada uno de los participantes con la presencia de 10 preguntas (ver anexo 5.1.). El objetivo consistió en identificar las lenguas por las cuales los participantes pudieron eventualmente encontrar dificultades en cuanto a la comprensión. Por la distancia, se intentó hacer las entrevistas por Skype, pero resultaron dificultades al probar con un participante de esta manera. Efectivamente, hubo problemas para registrar la conversación, por lo tanto, se decidió hacerlas a través del “chat” de Facebook de manera escrita. Para hacer las entrevistas, se planeó un horario de encuentro en Facebook con cada participante de las dos pruebas, lo que no fue fácil porque algunos no contestaban ya que se había terminado el escenario pedagógico, pero insistiendo un poco, se logró entrevistar a más de la mitad de los participantes tanto en la primera prueba como en la segunda. En la primera prueba, se obtuvo un total de 12 entrevistas, y en la segunda prueba, fueron 27 en total. Se presentan en anexos 5.2 y 5.3 las respuestas de los participantes a la entrevista en ambas pruebas (Prueba 1 y 2).

6.2.4. Los cuestionarios

Además de la observación, se recolectaron datos a partir de dos cuestionarios que contestaron los aprendices, ambos con una escala de tipo Likert y preguntas cerradas de opción múltiple y abiertas. Para Seliger y Shohamy (1989), el cuestionario es una herramienta de recolección de datos para recolectar informaciones que no se pueden observar tan fácilmente como las actitudes, las motivaciones, elementos del contexto de los participantes y de su repertorio lingüístico. En el estudio que se realizó, los cuestionarios permitieron completar la información a partir de la recolección de datos cualitativos.

Primero, antes de empezar la realización del escenario pedagógico, se entregó un cuestionario de perfil lingüístico que los participantes contestaron individualmente y en línea (ver anexo 4.1.). Este cuestionario nos permitió conocer mejor las lenguas que usan y/o

conocen los aprendices, así que su nivel para cada uno de ellos, a fin de formar a los equipos. Efectivamente, la formación de los equipos no se hizo de manera aleatoria, sino que se tomó en cuenta las lenguas maternas de los participantes para repartirlos en los distintos equipos que se formaron. Esta elección se justifica por los elementos pedagógicos que se tomaron en cuenta en la fase de diseño del escenario pedagógico, en específico el objetivo pedagógico principal que consiste en conocer y comprender lenguas romances. También se tomaron en cuenta aspectos de ética en cuanto a los participantes ya que como lo indican Dooly y O'Dowd (2012), una investigación con el uso de tecnologías forma parte de la vida de los participantes del estudio, lo que implica la consideración de algunos aspectos éticos. Los aspectos éticos considerados en esta investigación se refieren al anonimato de la identidad de los participantes en la descripción de su perfil, y al uso de seudónimos en la recopilación de sus interacciones.

Por otro lado, se entregó, al final del escenario pedagógico, un cuestionario de evaluación del escenario pedagógico en las 4 lenguas romances que los participantes contestaron de manera individual y en línea (ver anexo 4.2.). Este cuestionario permitió evaluar el escenario pedagógico, más precisamente tener la percepción de los participantes e identificar las fuerzas y debilidades del escenario para poder modificarlo en caso de que fuera necesario. Se presentan en los anexos 4.3. y 4.4. las respuestas de los participantes a los cuestionarios, tanto en la prueba 1 como en la 2.

El único inconveniente para los cuestionarios fue la dificultad para obtener las respuestas de todos los participantes de cada prueba. En la primera prueba, de los 16 participantes que hubo en total, se obtuvieron 15 respuestas al cuestionario de perfil y 13 respuestas al cuestionario de evaluación del escenario pedagógico. Y para la segunda prueba, sobre un total de 36 participantes, se recolectaron 33 respuestas al cuestionario de perfil lingüístico y 29 respuestas al cuestionario de evaluación del escenario pedagógico. A pesar de que los cuestionarios eran en línea y que de esta forma, podía ser más fácil obtener respuestas por parte de los participantes, se puede ver que algunos no contestaron aunque se les haya recordado varias veces. Se puede explicar por el hecho de que el cuestionario de evaluación del escenario pedagógico se mandó después de la realización del escenario, al mismo tiempo que la entrevista, lo que pudo ocasionar una sobre carga para algunos participantes, quizá por falta de tiempo y compromiso. Aun así, se obtuvieron más de la mitad de las respuestas, lo que es positivo ya que eso permitió efectuar el análisis de los datos con más información por dar en el capítulo de los resultados (capítulo 8).

6.3. Análisis de los datos

Tras la recolección de datos, se optó por pasar a la etapa del análisis de los datos. Para eso, se va a presentar en primer lugar el tipo de análisis que se efectuó y las diferentes etapas del análisis.

6.3.1. El tipo de análisis

Esta investigación es parte de un método cualitativo por el análisis de un grupo social en una situación de intercomprensión de lenguas romances y de comunicación en contexto plurilingüe. Pero también incluye datos cuantitativos que permiten complementar las técnicas que se usaron para contestar las preguntas de investigación (Albarello, 2011). El análisis cualitativo se refiere a las interacciones de los participantes durante la realización del escenario pedagógico (ver anexos 2 y 3), y a las respuestas de cada participante en la entrevista semiestructurada que se realizó al final del escenario. El análisis cualitativo se completó por un análisis cuantitativo basado en las respuestas de los dos cuestionarios (el perfil lingüístico de los participantes y la evaluación del escenario).

6.3.2. Las etapas del análisis

El análisis se apoya en las etapas que proponen los autores Huberman y Miles (1991) en su obra acerca del análisis de datos cualitativos. Se trata de un análisis que se compone de 3 etapas: la condensación de los datos, la presentación de los datos y la elaboración y verificación de las conclusiones.

La primera etapa que es la de la condensación de los datos consiste en clasificar, distinguir, rechazar y organizar los datos para sacar conclusiones y verificarlas. Siguiendo esta etapa para esta investigación, lo que se hizo fue identificar y contar el número de participantes, las lenguas que usaron y el número de intervenciones en sus interacciones. También se realizó el agrupamiento de los mensajes y de las intervenciones para identificar y mostrar fenómenos lingüísticos que están presentes en las interacciones como la elección de lengua y la alternancia de código.

La segunda etapa corresponde a la presentación de los datos que está en el capítulo 8, por medio de la presentación de tablas y gráficas para los datos cuantitativos, y de manera escrita y con extractos de conversaciones para los datos cualitativos.

La tercera y última etapa se refiere a la elaboración y verificación de las conclusiones, lo que aparece en el capítulo 9 bajo la forma de discusión de los resultados. De esta manera, se toma en cuenta el análisis de datos para vincularlos con las preguntas de investigación, así como el supuesto. También se trató de poner en relación los resultados del análisis de las interacciones con las características del escenario pedagógico como las dimensiones lúdicas y telecolaborativas. Además, se identificaron las competencias comunicativas y plurilingües de intercomprensión que pueden desarrollar los participantes a través del análisis de sus interacciones y de sus respuestas a la entrevista semiestructurada.

Síntesis

En este capítulo, se presentó la metodología de investigación que permitió llevar a cabo esta investigación. Se trata de una investigación orientada hacia un público adulto y universitario cuya nacionalidad es distinta, que realizó un escenario pedagógico a distancia, fuera del contexto pedagógico. Para poder contestar a las preguntas de investigación y al presupuesto definidos al principio de este trabajo, se procedió a la recolección de datos cualitativos a través de una observación, interacciones y una entrevista semiestructurada, y cuantitativos por medio de dos cuestionarios (uno sobre el perfil lingüístico de los aprendices y otro sobre la evaluación del escenario pedagógico). A partir de la recolección de los datos, se efectuó el análisis de los datos de manera cualitativa y cuantitativa, siguiendo 3 etapas principales. A continuación, en el capítulo 7, se presentará el contexto de investigación es decir el escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo que se diseñó y concibió.

Capítulo 7. Presentación del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*

Este capítulo está dedicado a la presentación del escenario pedagógico que se concibió y puso en marcha para esta investigación, llamado *Detectives plurilingües*. Se parte del modelo que se propuso en el capítulo 3 para presentar de manera más detallada los elementos que componen el escenario pedagógico *Detectives plurilingües*. Primero, se verán los elementos pedagógicos, después los distintos escenarios (escenario de aprendizaje, escenario “directivo” y escenario de comunicación), y finalmente las herramientas que se integraron al escenario pedagógico para probarlo.

7.1. El escenario de aprendizaje

Como se vio en el capítulo 3, los elementos previos que forman parte del proceso del diseño y de la concepción de un escenario pedagógico son los elementos pedagógicos que se componen de la orientación pedagógica inicial y de las características principales del escenario pedagógico. Estos elementos son necesarios para poder desarrollar los demás componentes del escenario pedagógico.

7.1.1. Orientación pedagógica inicial

Para la orientación pedagógica, se van a precisar los elementos que aparecen en el modelo de escenario pedagógico que fueron propuestos en el capítulo 3, es decir la meta, los objetivos pedagógicos, las estrategias metodológicas y las teorías de aprendizaje.

Primero, la meta se refiere a las competencias y/o conocimientos que se desarrollan a través del escenario pedagógico. En el escenario, la meta consiste en el desarrollo de competencias plurilingües (de intercomprensión principalmente) para favorecer la apertura a la diversidad lingüística y cultural por parte de los aprendices, su capacidad de comprensión e interacción en contexto plurilingüe. En cuanto a los objetivos pedagógicos, el objetivo general es: conocer y comprender lenguas romances. De manera más específica, se trata de que el aprendiz sea capaz de desarrollar la comprensión en recepción y en interacción a través del contenido del escenario y de sus interacciones con los demás aprendices. Y, a través del conocimiento de otras lenguas romances, se trata de que el aprendiz logre modificar su representación de la comprensión de lenguas desconocidas pero próximas. Las estrategias

metodológicas empleadas para este escenario pedagógico para fomentar el interés y la motivación en los aprendices para su aprendizaje, son las dimensiones lúdicas y telecolaborativas. El hecho de que el escenario presente las dimensiones lúdicas y telecolaborativas lo vuelve más complejo e interesante a la vez. En efecto, el aspecto lúdico tiene ciertas características del juego en general y del juego serio como la presencia de “feedback”, reglas, retos, competición entre equipos e interacciones entre aprendices. En cuanto al aspecto telecolaborativo, aparece que el hecho de trabajar en grupo o equipo implica interacciones entre participantes, toma de decisión y negociación, entre otras cosas. Y para que haya telecolaboración, la idea es probar el escenario a distancia. De esta manera, es más fácil obtener un público de lengua materna diferente que proviene de distintos países y que puede interactuar con otros a pesar de la distancia geográfica. El escenario pedagógico propuesto se basa en las teorías del constructivismo y el socioconstructivismo que se presentaron en el capítulo 5. Eso se explica por el hecho de que los participantes se vuelven actores de su aprendizaje.

7.1.2. Características principales del escenario pedagógico

En cuanto a la elección de las características del escenario pedagógico, se tomaron en cuenta la elección de lenguas, el formato del escenario, el tipo de escenario, el nivel lingüístico y el público.

El escenario pedagógico que se concibió se llama *Detectives plurilingües* y trata de una iniciación a la práctica de la intercomprensión en contexto plurilingüe para un público adulto (estudiantes universitarios y adultos empleados). En efecto, consta de 4 lenguas romances (francés, español, italiano y portugués) tanto en el contenido del escenario como en el perfil de los participantes y las lenguas presentes en los equipos. Es un escenario pre-construido con posibilidad de modificarlo ya que se puede adaptar para otras lenguas, por ejemplo, u otro público. Y el tipo de escenario es de enfoque lingüístico para la intercomprensión.

7.1.3. Representación de los elementos pedagógicos

A continuación, se presentan los elementos pedagógicos representados en el modelo que se propuso en el capítulo 3 (ver figura 1). De esta forma, resume los elementos pedagógicos que acabamos de presentar y nos da una visión más clara.

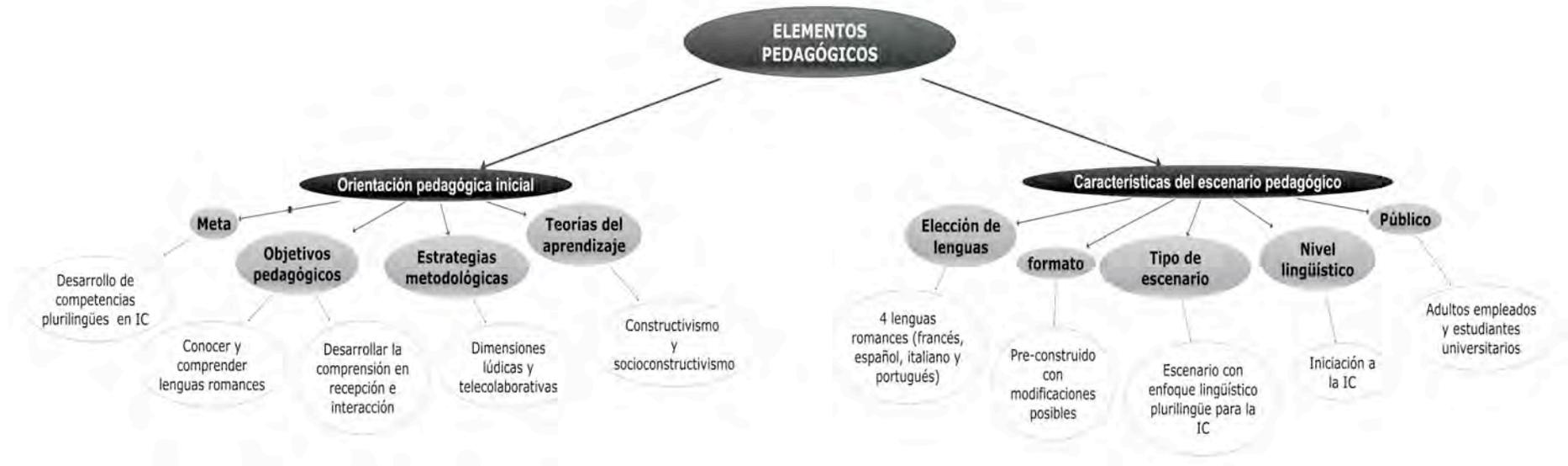


Figura 1. Los elementos pedagógicos en el escenario *Detectives plurilingües* (elaboración propia)

7.2. El escenario de aprendizaje

En el escenario pedagógico *Detectives plurilingües*, el escenario de aprendizaje se compone de dos partes: el contrato de aprendizaje y la descripción de las actividades. Se verá primero el componente del contrato de aprendizaje y se terminará con la descripción de las actividades.

7.2.1. El contrato de aprendizaje

Se pudo ver en el marco teórico (capítulo 2), que existen varios tipos de contratos, entre ellos, está el contrato de aprendizaje que determina las reglas entre el profesor/tutor y los aprendices es decir los derechos y deberes de cada uno, tanto para las actividades como para la comunicación en el escenario pedagógico.

En el escenario *Detectives plurilingües*, los derechos y deberes del profesor/tutor consisten principalmente en resolver problemas técnicos que tienen que ver con la tecnología, recordar el objetivo a los aprendices, evaluar las tareas (darles retroalimentación), guiar a los aprendices en el escenario. También el profesor/tutor tiene que determinar las reglas de comunicación de los aprendices en el escenario. Estas reglas dependen del perfil lingüístico del público ya que, por ejemplo, entre la primera prueba del escenario y la segunda prueba, el perfil del público es diferente lo que ocasiona un cambio en cuanto a las reglas de comunicación. En la primera prueba, se trata de un público de lenguas maternas distintas, entonces se trata de que los aprendices comuniquen en las lenguas romances que conocen (puede ser tanto su lengua materna como otra lengua romance que conocen). En cambio, en la segunda prueba, es un público dividido entre hispanohablantes que tienen la misma lengua materna, y extranjeros que tienen una lengua materna distinta. En este caso, las reglas de comunicación son diferentes y consisten en que los aprendices comuniquen todos en su segunda lengua romance que aprenden o ya aprendieron. En cuanto a los derechos y deberes del aprendiz, son principalmente el trabajo en equipo, la realización de las tareas y su envío al profesor/tutor, pedir ayuda en caso de problemas.

7.2.2. Descripción de las actividades

La actividad principal del escenario es un juego de detectives que consiste en resolver una encuesta policiaca. Para la estructura del escenario, se optó por secuencias. De esta forma, el

juego se divide en etapas y se compone de secuencias de apertura y de cierre para darle una estructura más clara. Antes de describir las distintas secuencias que forman parte del escenario, se verá el proceso de elección que realizamos para decidir la actividad, a través del tipo de juego, su estructura, así como su narrativa.

En efecto, para escoger una actividad que podía corresponder a las estrategias metodológicas que planteamos al principio para el diseño y la concepción del escenario, es decir un escenario que fuera lúdico y telecolaborativo, y que la modalidad de trabajo de los aprendices fuera en equipo, decidimos analizar algunos videojuegos en internet y juegos de mesa existentes. En un principio, la idea era concebir un escenario compuesto por varios tipos de juegos cortos como los que se encuentran en los recursos didácticos para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras (por ejemplo, el juego de palabras, el juego de las preguntas y respuestas, etc.).

Esta primera idea fue poco convincente ya que podía resultar muy disperso y largo para los aprendices realizar tal escenario, además podía resultar poco interesante ya que no había un vínculo entre cada juego. Por ende, la elección de un escenario con un solo juego que se pudiera dividir en etapas para llevar una mejor organización y planificación, y que pudiera adaptarse mejor a nuestros objetivos pareció más adecuado. A través de este análisis, se optó por un escenario que se impregnara de un juego ya existente, pero nos interrogamos en ese momento sobre el tipo de juego que podía corresponder a nuestro interés y que implicara interacción entre los aprendices al probarlo.

Encontramos tres tipos de juegos que nos parecieron interesantes: el primero era el juego de mesa llamado “Maratón” que consiste en contestar preguntas sobre varios temas culturales. El segundo juego que nos llamó la atención fue el juego de mesa “CLUE” en español (“CLUEDO” en francés) que trata de encontrar al culpable de un crimen que ocurrió en una mansión inglesa llamada “Mansión Tudor”. Y el tercero es el juego en línea “Detective”⁷ que es accesible a todos, en el cual el jugador tiene que resolver enigmas para encontrar al culpable de un crimen. Finalmente, se escogió un juego que implicara la resolución de problemas como lo es un juego de detectives por el hecho de que pueda resultar más atractivo e interesante para un público adulto y/o universitario ya que se trata de investigar acerca de un caso ficticio en el cual el aprendiz puede identificarse en el papel de un personaje, en este caso un detective. Además, el aspecto de rol está muy presente en los videojuegos y parece que llama mucho la atención de los jugadores. En efecto, a la diferencia del “Maratón” cuyo

⁷ Página del juego: <http://www.jeu-detective.com/>

objetivo es desarrollar los conocimientos de cultura general de uno mismo, los juegos de detectives tratan de la resolución de un problema basado en una encuesta policiaca e implican investigación y deducción por parte de los jugadores.

También se optó por jugar en equipo. Eso se debe a los resultados que se obtuvieron del cuestionario sobre el uso del juego “Limbo” (juego que se analizó en la tesis de Chazot, 2012) por parte de algunos estudiantes mexicanos de portugués en el CELE de la UNAM en México (actualmente Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) (ENLLT). Cada estudiante probó el juego “Limbo” individualmente, fuera del contexto escolar para practicar el portugués de manera más lúdica ya que el juego no permite jugar en equipo. Los resultados del cuestionario sobre la opinión de cada uno acerca del uso del juego para la práctica de la comprensión de lenguas mostraron que la mayoría de los estudiantes apreciaron el juego. Pero lo interesante que resaltaron de esta experiencia es que les hubiera gustado poder jugarlo en equipo, según ellos, hubiera sido más divertido. Tomando en cuenta estos resultados, para esta investigación, se diseñó, concibió y puso en marcha un juego de detectives que fuera didáctico y que presentara aspectos lúdicos, telecolaborativos y la presencia de diferentes lenguas.

El tema de la narrativa que se eligió para la encuesta policiaca es el robo de un códice prehispánico que ocurrió en un museo de la ciudad de México. El objetivo del juego consiste en que los participantes de cada equipo adivinen y encuentren al culpable del robo, cómo pasó y por qué, en un tiempo limitado y definido por el tutor al principio. El equipo que gana es el que manda primero su producción final con todas las informaciones requeridas. Para que haya interacción entre los participantes, repartimos al público en equipos de 4 personas, correspondiendo a la presencia de 4 lenguas romances, para que tengan que interactuar con su equipo, ponerse de acuerdo y tomar decisiones para resolver el caso. En cuanto a la colaboración, está presente dentro de cada equipo en el sentido que los participantes tienen que realizar una producción final en común. Y la dimensión lúdica aparece a través de los aspectos como el reto, las reglas, la competición entre equipos, el “feedback”, la interacción y la toma de decisiones.

En cuanto a la estructura del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*, consta de 7 secuencias pedagógicas en total (ver tabla 1).

La primera secuencia (So) es la secuencia de apertura que consiste en presentar a los participantes el escenario y las herramientas que se van a usar. De esta manera, los participantes pueden tener una idea de los objetivos y del desarrollo del escenario.

La segunda secuencia (Sorg) es una secuencia de organización cuyo objetivo es la formación de equipos. El tutor forma a los equipos tomando como criterio principal el hecho de que cada equipo tiene que estar compuesto por 4 participantes, cada uno con una lengua diferente para que aparezcan las 4 lenguas dentro de cada equipo. En cada equipo, el tutor nombra a un participante que designa como responsable de su equipo y encargado de mandar las tareas al tutor durante la realización del escenario pedagógico.

La tercera secuencia (Sp) consiste en “romper el hielo” es decir que cada participante tiene que presentarse para que los demás lo conozcan.

Las secuencias que siguen (S1, S2 y S3) forman parte del desarrollo del juego, son 3 etapas en total y cada etapa contiene una o varias tareas por realizar por parte de cada equipo. La realización de las tareas permite obtener pistas para avanzar. Una vez que cada equipo haya mandado sus tareas al tutor, éste las corrige y las manda de nuevo a cada equipo.

La primera secuencia del juego (S1) tiene como objetivo la identificación de pruebas acerca del objeto robado en el museo (el código prehispánico). Esta primera etapa implica la resolución de una tarea lingüística, de vocabulario (tarea 1) que lleva a los participantes hacia una primera pista del caso. Esta tarea consiste en identificar los objetos presentes que fueron encontrados por la policía en la escena del robo en el museo. Previamente, los participantes tienen una imagen de la escena del robo con los diferentes objetos encontrados y tienen que llenar una tabla indicando el nombre de cada objeto en las 4 lenguas romances, analizando las similitudes que puede haber entre las palabras en las diferentes lenguas. Una segunda tarea implica la comprensión de mensajes escritos y orales por parte de los participantes (una carta escrita y un mensaje de audio que indica que fueron encontrados por la policía). En esta segunda tarea, se tiene una descripción de cada sospechoso con palabras que faltan y deben descubrir las palabras al resolver un crucigrama buscando las palabras a partir de su definición, cada una en una lengua diferente.

La segunda etapa (S2) está basada en la interpretación de los interrogatorios y presenta mensajes escritos de los sospechosos y orales (audio) de los testigos. Para obtener los mensajes de audio de los testigos, los participantes tienen que resolver los enigmas que les da cada testigo.

La tercera y última etapa (S3) es la conclusión del caso. Consiste en la redacción de un reporte de acusación que comporta los elementos principales del caso como: las pruebas encontradas, ¿cómo paso?, ¿por qué paso? Y ¿quién es el culpable? Cada responsable de

equipo manda su reporte al tutor para que éste lo corrija y pueda designar al equipo ganador del juego.

La última secuencia del escenario es una secuencia de conclusión (Sc) cuyo objetivo es establecer un balance general entre el tutor y los participantes, organizado por el profesor/tutor. Este balance permite a los participantes recibir una retroalimentación de su trabajo y saber quién fue el equipo ganador. También permite al profesor/tutor conocer los puntos de vista de los participantes acerca de la experiencia, sus actitudes.

Secuencias	Tipos de secuencia	Objetivos	Herramientas	Modalidad de trabajo	Forma de comunicación	Duración estimada
So	Presentación del escenario y de las herramientas	Dar a conocer las tareas por realizar a los participantes	Blog Página Facebook principal	Todo el grupo	Mensajes escritos y orales	1 día
Sorg	Formación de los equipos Designación de un responsable en cada equipo Organización del tiempo y del contenido del escenario	Conocer la modalidad de trabajar Planificación del escenario	Página Facebook de cada equipo "Chat" privado de cada equipo	Todo el grupo	Interacción escrita	
Sp	Presentaciones personales	Presentarse a los demás participantes para "romper el hielo"	Página Facebook principal Página Facebook de cada equipo	Individual	Interacción escrita	1 día
S1	Identificación de las pruebas	Identificar la proximidad entre las lenguas a través de palabras Comprender e interpretar mensajes escritos y orales	Google Docs Página Facebook de cada equipo "Chat" privado de cada equipo	En equipo	Interacción escrita Colaboración	3 días
S2	Interpretación de los interrogatorios	Comprender e interpretar mensajes escritos y orales	Google Docs Página Facebook de cada equipo "Chat" privado de cada equipo	En equipo	Interacción escrita Colaboración	3 días
S3	Conclusión del caso	Resumir las ideas Redactar un reporte final de acusación	Google Docs Página Facebook de cada equipo "Chat" privado de cada equipo	En equipo	Producción escrita Colaboración	3 días
Sc	Balance general	Identificar los errores Designación del equipo ganador	Página Facebook principal	Todo el grupo	Interacción escrita	1 día
TOTAL						12 días

Tabla 1. Descripción de las secuencias del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*

7.2.3. Planificación de las actividades y del tiempo

La duración total del escenario pedagógico se estima entre 8 y 15 días aproximadamente. El tiempo se reparte para que los participantes tengan suficiente tiempo para realizar las diferentes etapas del escenario ya que se toma en cuenta el hecho de que se trata de un trabajo a distancia, lo que implica que eventualmente no todos los participantes pueden conectarse diariamente. Por otro lado, se intentó no alargar demasiado el tiempo a los participantes para realizar el escenario, ya que eso podría ocasionar desmotivación y abandono por parte de ellos.

Cada etapa tiene un tiempo definido para que el escenario esté organizado y que, de esta forma, los participantes puedan también organizarse para cumplir con la realización del escenario en su totalidad.

La etapa de las secuencias de apertura, organización y presentación (So, Sorg, Sp) tienen un tiempo de duración menor que las etapas del juego; con una duración de 2 días aproximadamente.

Las 3 etapas del juego (S1, S2, S3) duran unos 9 días más o menos, y la etapa de la conclusión del caso (Sc) tiene una duración de 1 día ya que es el balance general.

La planificación se hace antes de empezar el escenario y se da a través de un calendario que se entrega a los participantes. Este calendario presenta las diferentes etapas del juego, las tareas por realizar y las fechas límites para entregar cada tarea.

7.2.4. Producción por parte de los aprendices

Como ya se ha mencionado en la parte de descripción de las secuencias del escenario pedagógico, *Detectives plurilingües* implica la realización de algunas tareas por parte de los aprendices. En el anexo 1, se presentan algunos ejemplos de tareas del escenario pedagógico. Las tareas son distintas: unas implican conocimiento de vocabulario y se limitan a palabras, es el caso por ejemplo de las tareas 1 y 2, mientras que otras tareas son oraciones largas que están destinadas a la comprensión de mensajes escritos y orales (ver ejemplos en anexo 1). La última tarea está enfocada a la producción escrita que es la producción final que se espera por parte de los participantes para terminar el escenario.

Hay 3 tareas en total que son las que se tienen que entregar al profesor/tutor. Las tareas que conciernen la comprensión y la redacción de hipótesis no son para entregar, sino que tienen como objetivo la práctica de la comprensión escrita y oral, y el seguimiento del caso por parte

de los aprendices, con el fin de recolectar las informaciones, organizarlas y resumirlas. Las tareas 1 y 2 corresponden a la etapa 1 del juego (S1), las hipótesis a la etapa 1 y 2 (S1 y S2), y la tarea 3 se refiere a la etapa 3 (S3).

7.2.5. Representación del escenario de aprendizaje

En la figura 2, se representa el escenario de aprendizaje con el fin de tener una representación más visual. Esta representación viene del modelo que se propuso para el escenario de aprendizaje.

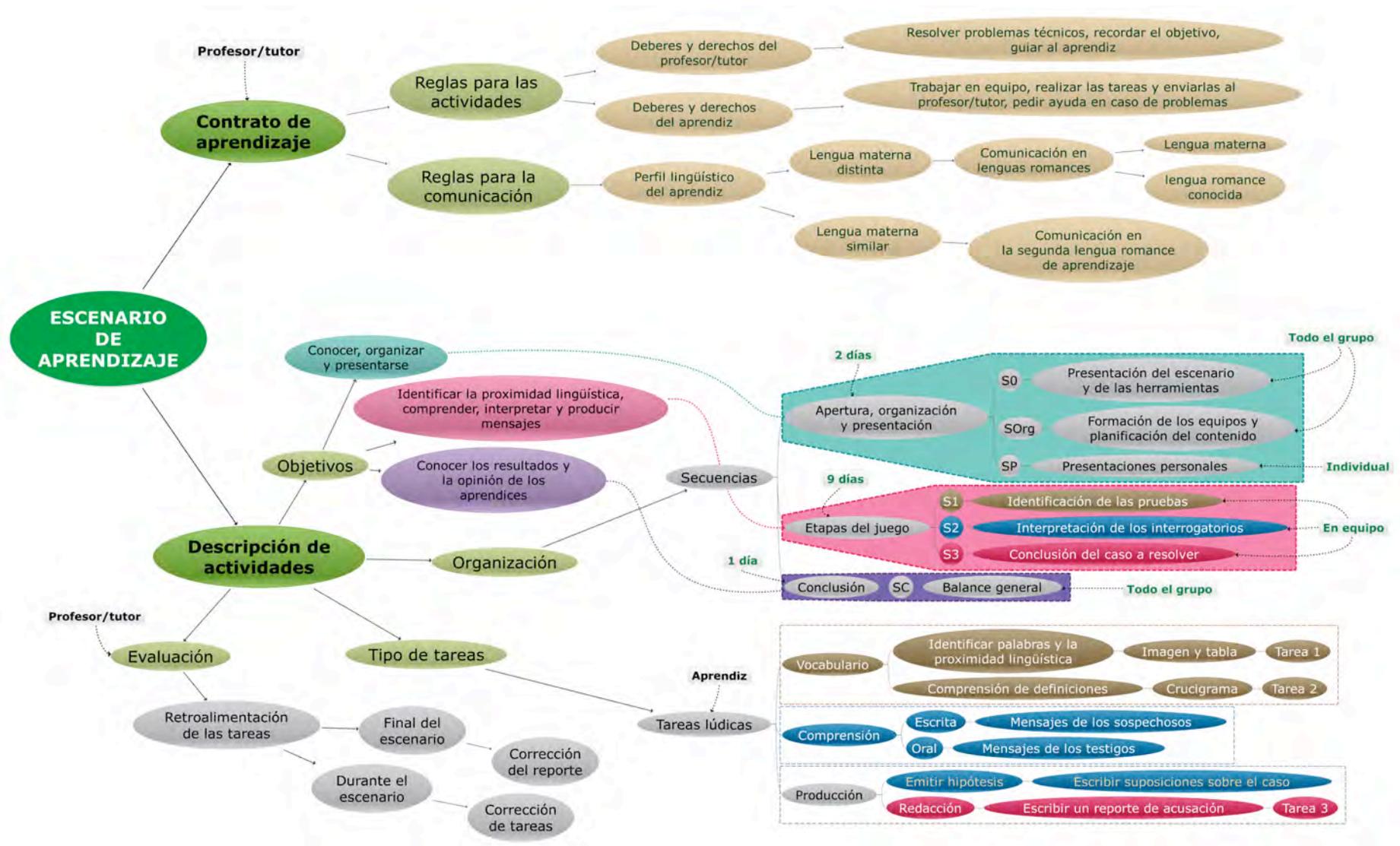


Figura 2. El escenario de aprendizaje en el escenario *Detectives plurilingües* (elaboración propia)

7.3. El escenario “directivo”

La otra parte que compone un escenario pedagógico es el escenario llamado “directivo” que involucra principalmente el papel de los actores es decir el tutor y los aprendices, y la modalidad de intervención del tutor en el escenario.

7.3.1. Papel de los actores

El papel de los actores se refiere al papel del profesor/tutor por un lado y al papel del aprendiz por otro lado. En esta investigación, el profesor/tutor que organiza el desarrollo del escenario es el investigador mismo. Tiene un papel importante ya que el escenario se realiza a distancia, por lo tanto, todo es virtual, lo que cambia el papel del profesor/tutor en comparación con una actividad en presencial. Su papel en el escenario pedagógico *Detectives plurilingües* consiste en 3 aspectos principalmente: motivar al aprendiz, acompañarlo en su aprendizaje, escucharlo y aconsejarlo cuando sea necesario. De esta forma, el profesor/tutor es a la vez animador, mediador, guía e interlocutor.

El papel del aprendiz también es relevante para el escenario. Primero, su papel consiste en que construya su aprendizaje y, a partir de eso, pueda desarrollar competencias plurilingües y colaborar a distancia. Este conjunto de elementos lo vuelve un actor de su aprendizaje.

7.3.2. Modalidades de intervención de los actores

Los actores del escenario pedagógico intervienen de distintas maneras en el escenario, dependiendo de los momentos del escenario y del tipo de intervención. Primero, vamos a ver la modalidad de intervención del profesor/tutor, y terminaremos con la del aprendiz.

A parte de ser observador en el escenario, el profesor/tutor interviene a lo largo del escenario. Su intervención se da primero al principio del escenario, para la secuencia de apertura del escenario, cuando tiene que inscribir a los participantes y formar a los equipos. Durante la realización del escenario, el profesor/tutor interviene por diversas razones: primero para enviar el contenido del escenario a cada equipo en los tiempos establecidos en el calendario de planificación; luego para dar soporte técnico en caso de que los aprendices encuentren dificultades o problemas particulares que tengan que ver con las herramientas tecnológicas y/o con el contenido del escenario; también tiene que evaluar a los aprendices es decir

corregir sus tareas y darles retroalimentación de esta forma y tratar de motivar a los aprendices a formar parte de su intervención, en el sentido que si algún aprendiz no cumple con su participación en el escenario y tampoco con su equipo, la intervención del profesor/tutor puede ser útil para que motive al aprendiz en participar más en el escenario o para que escuche los motivos de su falta de participación. Sin embargo, su intervención debe tener un motivo ya que no es conveniente desde el punto de vista pedagógico que interrumpa las conversaciones de los aprendices dentro de cada equipo. El motivo puede ser por ejemplo en caso de un problema o una duda que tiene algún participante. Al final del escenario, la intervención del profesor/tutor también está presente ya que tiene que evaluar la tarea final de los equipos y llevar el cierre del escenario y la despedida.

La intervención del aprendiz puede ser con el profesor/tutor y/o con los miembros del equipo al que pertenece para realizar el escenario. Al principio del escenario, el aprendiz aparece para presentarse ante los demás aprendices, es entonces una interacción con todos los aprendices. Durante la realización del escenario, su intervención esta principalmente relacionada con la realización de las tareas, interactuando con su equipo, colaborando para organizarse y ponerse de acuerdo para la repartición de las tareas en el equipo, la entrega de tareas al profesor/tutor, y cuando sea necesario, puede solicitar apoyo o hacer preguntas dirigiéndose al profesor/tutor. Al final del escenario, su intervención sólo consiste en entregar la tarea final del escenario (el reporte de acusación realizado en conjunto con el equipo).

7.3.3. Representación del escenario directivo

El escenario directivo está representado en la figura 3, a partir del modelo que se presentó en el capítulo 3. Permite ilustrar la información que se presentó acerca del escenario directivo.

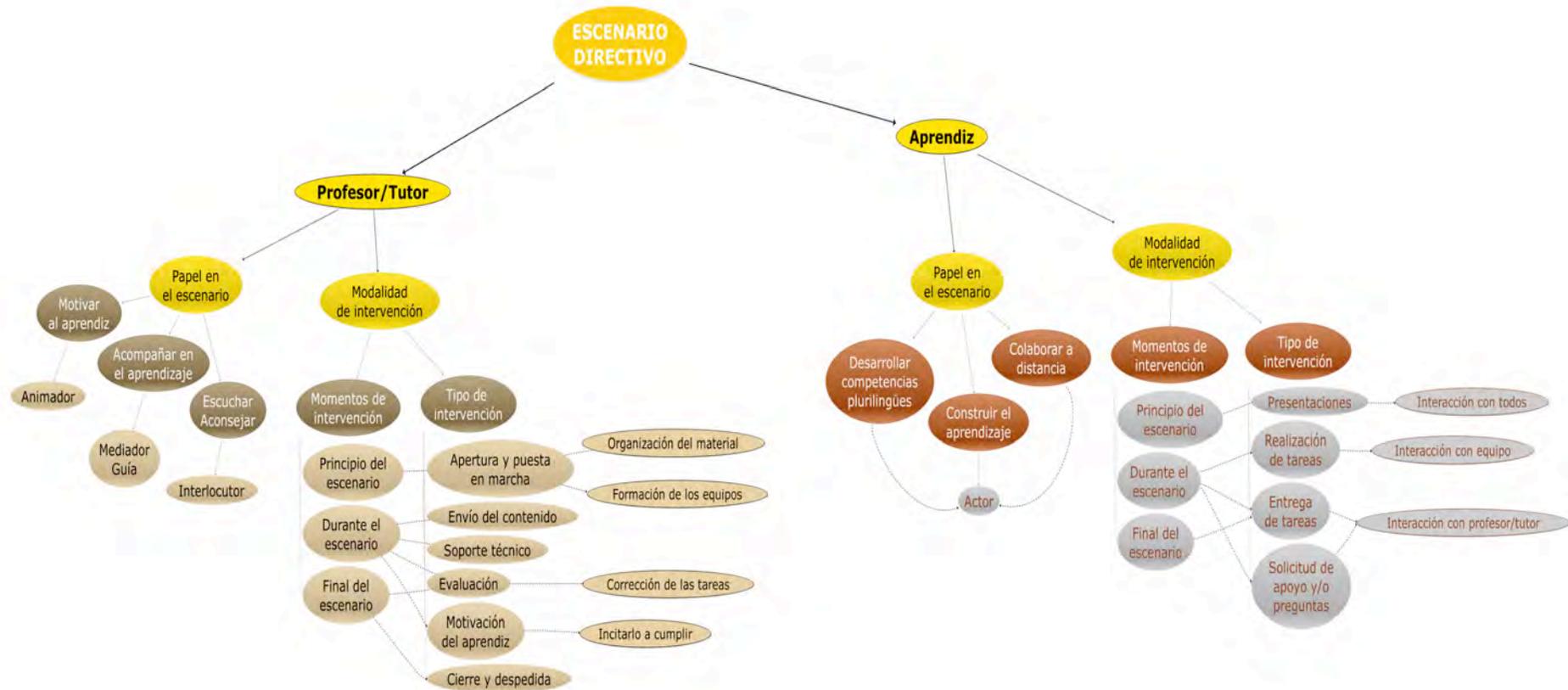


Figura 3. El escenario directivo en el escenario *Detectives plurilingües* (elaboración propia)

7.4. El escenario de comunicación

Después de abordar los elementos pedagógicos, el escenario de aprendizaje y el escenario directivo, se verá el último elemento que compone el escenario pedagógico *Detectives plurilingües*: el escenario de comunicación. En el escenario de comunicación se encuentra el contrato de comunicación y las características de la comunicación presentes en el escenario pedagógico.

7.4.1. El contrato de comunicación

El contrato de comunicación se refiere a los códigos que usan los actores para comunicarse en el escenario. Varios tipos de códigos están presentes en el escenario *Detectives plurilingües*: por un lado, están las 4 lenguas romances que son los códigos para comunicar (francés, español, italiano y portugués), y por otro lado, está la lengua vehicular que es la lengua internacional para todos, el inglés. Realmente sólo aparece una vez en nuestro corpus, lo que es muy poco para darle más valor. Las formas de uso de estos códigos pueden tomar dos formas. En otras palabras, el aprendiz puede usar un mismo código en toda su conversación o puede cambiar de código, y en este caso, se habla de alternancia de código. El uso de un mismo código se da mucho con los monolingües mientras que la alternancia de código aparece con los bilingües y los que llevan más de dos lenguas en su repertorio lingüístico. La alternancia de lenguas depende de algunos factores como los momentos del escenario y el tipo de tarea. El tipo de tareas puede ser lingüística: de vocabulario, y puede ser de opinión, emitir hipótesis. Es lo que se verá en el capítulo 8 con el análisis de los resultados.

7.4.2. Las características de la comunicación

La comunicación en el escenario *Detectives plurilingües* rige alrededor de algunos parámetros de comunicación que son el tipo de comunicación, los factores de comunicación, los actores de la comunicación y los instrumentos de comunicación. El tipo de comunicación se compone de la situación de comunicación que se mencionó en el marco teórico. En el caso del escenario pedagógico propuesto, corresponde a una comunicación de tipo exolingüe-bi/plurilingüe; también se trata de una comunicación privada a la que solamente tienen acceso los aprendices que participan al escenario pedagógico; aunque se podría considerar que la página principal en la que todo el grupo tiene acceso es pública, a comparación de la página

de cada equipo que es más privada ya que solo el equipo en cuestión puede acceder; y la comunicación se da en un contexto plurilingüe.

En cuanto a los factores de comunicación, dependen principalmente del tipo de tarea como lo es la resolución de un problema y la emisión de hipótesis.

Los actores de la comunicación son el profesor/tutor y el aprendiz. Su manera de interactuar varía, por ejemplo, el profesor-tutor interactúa únicamente con el aprendiz a través de una modalidad de comunicación síncrona o cuasi-síncrona escrita y asíncrona escrita. En cambio, el aprendiz interactúa a la vez con el contenido de manera asíncrona escrita, con el profesor/tutor y los demás aprendices de manera síncrona o cuasi-síncrona y asíncrona escritas. La comunicación entre participantes y tutor se da en ciertas fases del escenario en particular al principio, cuando el tutor tiene que dar a conocer el escenario a los participantes. También se da durante las fases de retroalimentación cuando el tutor corrige las tareas y al final del escenario, en la fase de balance general. Por otro lado, esa comunicación puede estar presente a lo largo del escenario: en caso de problemas particulares o técnicos, los participantes pueden comunicarse con el tutor para obtener ayuda y seguir avanzando. El último parámetro de comunicación corresponde a los instrumentos de comunicación que se usan para que los actores puedan interactuar. Se usan dos instrumentos, los cuales presentamos más adelante en las herramientas del escenario: los medios sociales para dar información, comunicar y realizar el contenido del escenario; y los archivos de texto en línea para poner el contenido y las tareas.

7.4.3. Representación del escenario de comunicación

El escenario de comunicación está representado en la figura 4, proviene del modelo de comunicación que se propuso para el diseño pedagógico de *Detectives plurilingües*.

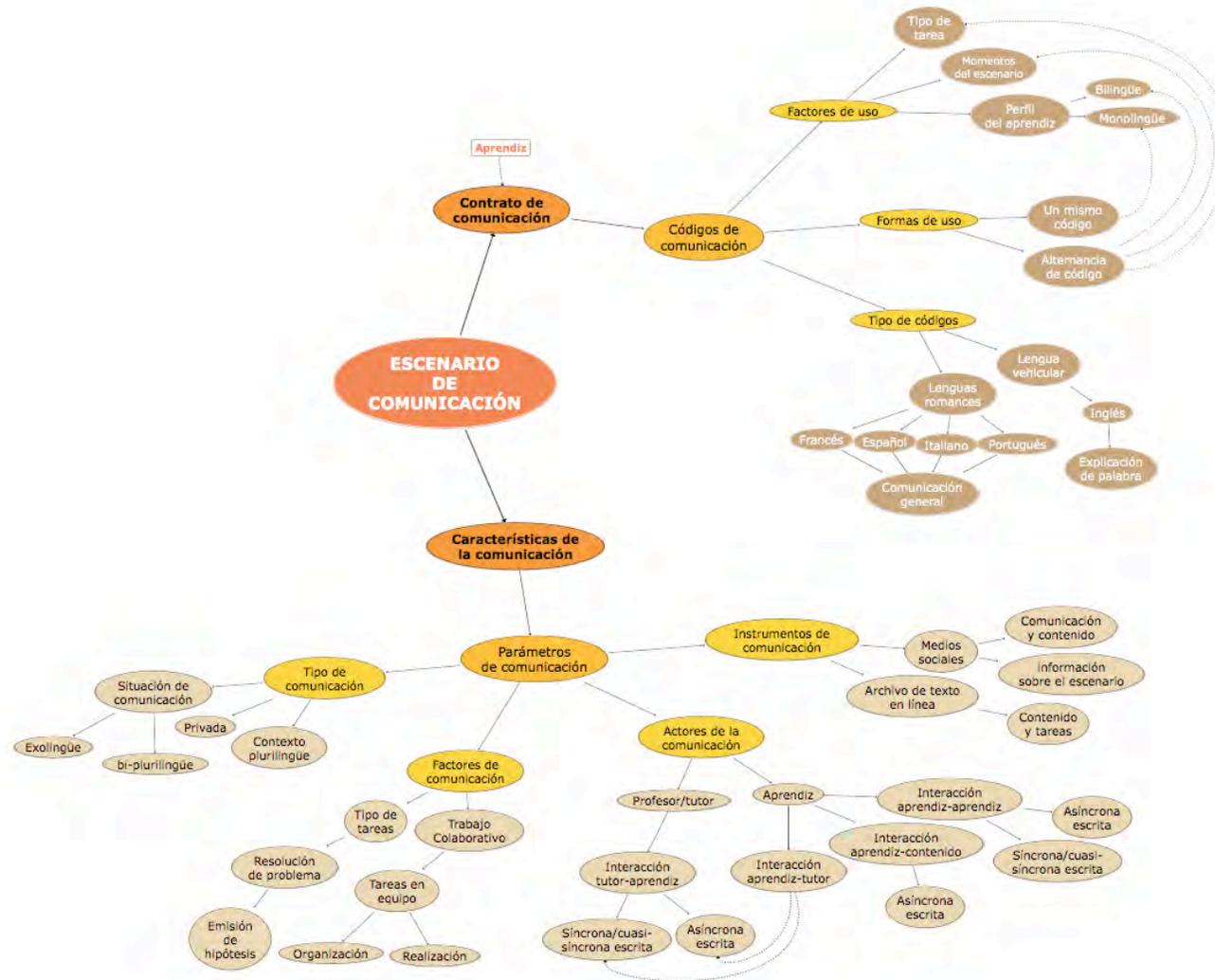


Figura 4. El escenario de comunicación en el escenario Detectives plurilingües (elaboración propia)

7.5. Las herramientas usadas

El escenario pedagógico *Detectives plurilingües* se puede usar en un contexto en el cual las tecnologías no están presentes de manera presencial, pero el objetivo de este estudio consiste en observar lo que pasa con el uso de las tecnologías y en una modalidad virtual, a distancia. Estando en un contexto virtual en el cual participan actores de países distintos y con horarios diferentes, la presencia de herramientas tecnológicas parece necesaria. Se verán por ende las características de las herramientas usadas, y los elementos en los que nos basamos para su elección y su uso.

7.5.1. Sus características, su elección y uso

Primero, se realizó un blog para presentar el juego *Detectives plurilingües*⁸ y poder difundir la información a los participantes dándoles el vínculo de la página. Este blog permite a los participantes tener una presentación del juego ya que presenta el tema y el contexto del juego; el caso a resolver con la información necesaria para entender de qué se trata con el informe de la policía, los sospechosos y el objeto robado; las reglas del juego; las características de los participantes y el contacto del tutor (que es tutora en este caso). El blog se inició en español, pero se decidió extrapolar a los demás idiomas (francés, italiano y portugués) para facilitar la comprensión de los participantes ya que es la base necesaria para poder realizar las distintas etapas del juego.

Para la prueba del escenario, se usaron a la vez la red social Facebook y los archivos de escritura en línea, Google Docs. Las razones por las que se usó Facebook son varias, a pesar de que no se considera como la mejor herramienta para el aprendizaje, como lo refieren algunos profesores en su práctica docente. Primero, por ser una herramienta que la mayoría de las personas conoce y en la cual tiene una cuenta, por su facilidad de uso con una interfaz sencilla, su nivel de conocimiento que es bastante popular, el acceso rápido a las funciones desde cualquier dispositivo, la posibilidad de crear espacios privados como páginas, “chat”, el grado de interactividad que tiene (la información instantánea, la posibilidad de ampliar el contenido, usando distintos recursos como los multimedia, y compartirlo, la presencia de notificaciones para avisar acerca de los mensajes y la participación activa), y el hecho de que no implique ningún costo por ahora usar la red social.

⁸ Blog del escenario pedagógico: <http://detectivesplurilingues.blogspot.mx/>

El uso de Facebook se hizo a través de la creación, por parte del profesor/tutor en la secuencia S0 del escenario: una página principal a la cual todos los participantes tienen acceso, una página para cada equipo a la cual solamente accede el equipo designado y un “chat” privado para cada equipo. De esta forma, hay una modalidad de comunicación diversificada ya que puede ser a la vez síncrona o cuasi-síncrona (el “chat”) como asíncrona (las páginas Facebook). Esta red permite entonces comunicar por parte del aprendiz y poner archivos del contenido del escenario y audios por parte del profesor/tutor.

La página Facebook principal se usó para las primeras secuencias del escenario (SO, SOrg, SP) y para la secuencia de conclusión del caso (SC) principalmente. La página Facebook de cada equipo permitió poner los archivos del contenido del escenario para avisar a los participantes sobre las tareas por hacer, y la comunicación entre participantes; se usó durante las etapas del juego (las secuencias S1, S2, S3). Y el “chat” privado para cada equipo también se usó en las secuencias S1, S2 y S3.

Para el trabajo colaborativo acerca del contenido y la realización de las tareas, los participantes usaron los archivos Google Docs. En un principio, se usaron los archivos Word, pero por dificultar el trabajo en equipo y la colaboración de los participantes en las tareas, se cambiaron por los archivos Google Docs ya que permite escribir en línea de manera instantánea y compartir los archivos. Estos archivos se usaron para las secuencias S1, S2 y S3 principalmente, por la posibilidad de realizar tareas de manera colaborativa en particular.

7.5.2. Representación de las herramientas

El uso de varias herramientas que forman parte de la Web 2.0 permitió reunir los distintos elementos que nos interesan para el escenario pedagógico *Detectives plurilingües* como la colaboración, la comunicación y la competición entre equipos. Los elementos de las herramientas están representados en la figura 5. Se podría usar otras herramientas como una plataforma como Moodle, por ejemplo, pero se optó por herramientas sencillas, que la mayoría de los usuarios conocen y usan en lo cotidiano.

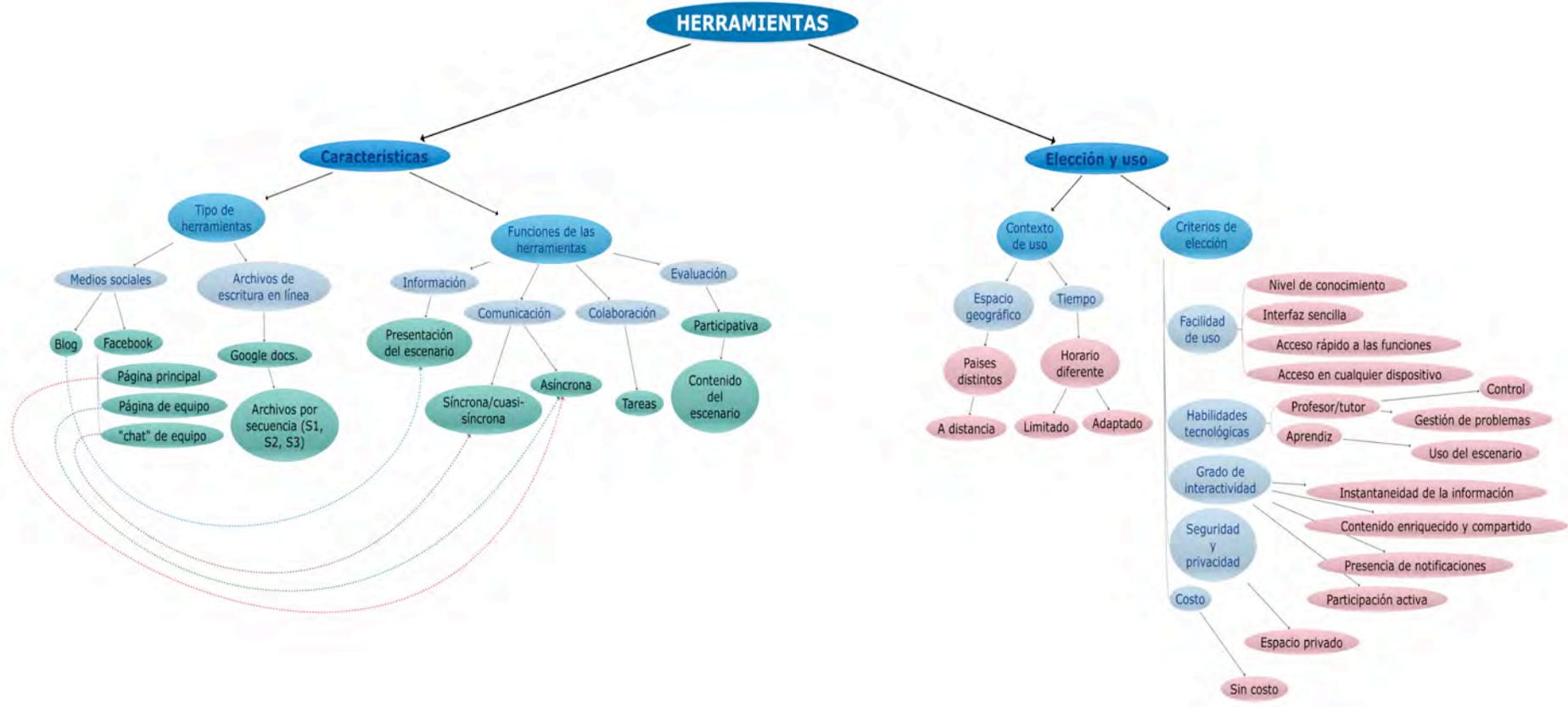


Figura 5. las herramientas para el escenario *Detectives plurilingües* (elaboración propia)

Síntesis

En este capítulo 7, se presentó el escenario pedagógico *Detectives plurilingües* que se diseñó, concibió y puso en marcha en esta investigación, a partir del modelo expuesto en el capítulo 3. Se trata de un juego de detectives en el cual los participantes están inmersos en el rol de detective y tienen que resolver el caso de un objeto robado (códice prehispánico) en el Museo de Antropología de la Ciudad de México. Para lograrlo, es necesario que realicen diferentes tipos de tareas (de vocabulario, de emitir hipótesis) que impliquen la comprensión de lenguas romances (francés, español, italiano y portugués), de manera colaborativa interactuando con un equipo compuesto de monolingües, bilingües, trilingües, en un contexto plurilingüe, teniendo el apoyo de un profesor/tutor que los guíe en caso de problemas, y a distancia a través de herramientas tecnológicas como los medios sociales (Facebook y el blog) y archivos para la escritura colaborativa en línea (Google Docs). Se verán en el capítulo 8 los resultados obtenidos a partir de las dos pruebas que se realizaron.

Capítulo 8. Presentación de los resultados y análisis de los datos

Al terminar el diseño y la concepción del escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo *Detectives Plurilingües*, se puso en marcha y para eso, se realizaron dos pruebas con el objetivo de evaluarlo y analizar los resultados obtenidos en cuanto a los elementos que nos interesan para responder la problemática. En este capítulo, se va a describir cada prueba y ver los resultados obtenidos en cuanto al perfil de los participantes, el escenario pedagógico, el análisis de las interacciones con la alternancia de código y los elementos de intercomprensión.

8.1. Primera prueba del escenario pedagógico

La primera prueba que se realizó permitió tener una primera idea del funcionamiento del escenario pedagógico a distancia, y ver si los aspectos que se tomaron en cuenta se podían verificar por medio de tal escenario. También permitió evaluar el escenario de manera general, en particular su contenido para ver si era necesario hacer modificaciones o no para eventualmente mejorarlo. Y por fin, se pudo ver cómo lo percibían los participantes ya que finalmente, los puntos positivos y/o negativos del uso de un escenario pedagógico se dan a conocer a través de las personas que lo usan.

8.1.1. Descripción de la primera prueba

En la descripción de la primera prueba, se presentarán los participantes que realizaron el escenario, y las modalidades de trabajo en el escenario.

- Los participantes

El público se compone de participantes de lenguas maternas diferentes para obtener un contexto plurilingüe, es decir francófonos, hispanohablantes, italófonos y lusófonos. De esta manera están presentes las 4 lenguas romances que nos interesan: francés, español, italiano y portugués. En un principio, fue difícil conseguir a un público tan disperso geográficamente, pero se logró a través de diferentes medios encontrar a personas voluntarias para probar el escenario. En efecto, se obtuvieron a 16 participantes en total, repartidos en equipos de 4

personas máximo, lo que representa 4 equipos de 4 participantes cada uno. Cada equipo estaba compuesto por un francófono, un hispanohablante, un italofono y un lusófono, además, un responsable de equipo era nombrado por el tutor desde un principio para que éste fuera encargado de mandarle las tareas presentes en el contenido del escenario.

- La modalidad de trabajo

Los participantes realizaron el escenario *Detectives plurilingües* a distancia y en equipo a través de la red social Facebook. Tenían acceso a una página principal donde el tutor ponía la información general destinada a todos los participantes, y cada equipo tenía su propia página donde el tutor les dejaba los archivos que contenían cada etapa del juego y las diferentes tareas por hacer. También cada equipo disponía de un “chat” privado, el cual los participantes podían usar para comunicarse con su equipo y realizar las tareas. De esta manera, cada equipo era independiente de los demás, los participantes no tenían acceso a la información de los demás equipos. El hecho de estar en equipo implicó la presencia de telecolaboración en los diferentes equipos y entonces la necesidad de interactuar entre los miembros de cada equipo para resolver el juego. Para comunicarse, los participantes podían usar su lengua materna o una lengua romance que conocían. Cada equipo era considerado como una agencia de detectives y se le atribuimos un nombre a cada uno para distinguir los diferentes equipos entre ellos. Y para que fuera más sencillo, el nombre de cada agencia era un color diferente: Agencia Naranja, Agencia Verde, Agencia Morada y Agencia Blanca.

8.1.2. Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos de la primera prueba muestran por lo general aspectos interesantes en cuanto al perfil lingüístico de los participantes, la evaluación del escenario pedagógico, la elección de lenguas y la alternancia de código.

8.1.2.1. Perfil de los participantes

A partir de la información que dan las respuestas al cuestionario de perfil presentadas en la tabla 2, se puede observar cierta diversidad entre los participantes desde el punto de vista de su estatus y de las lenguas que conocen. En efecto, algunos participantes son estudiantes, otros trabajan, y dos casos estudian y trabajan a la vez. De los que estudian, son

carreras muy distintas como publicidad, pedagogía, informática, ingeniería, ciencias de la computación, letras, química...etc. En cuanto a su perfil lingüístico y tomando en cuenta principalmente las lenguas romances que conocen (fuera de su lengua propia), hay participantes con una sola lengua romance en su repertorio lingüístico mientras que algunos tienen dos lenguas romances, otros tienen tres, y uno tiene cuatro. También se observan diferencias en cuanto al espacio geográfico donde se encuentran los participantes: algunos están en América y Latino-américa (Estados Unidos, México, Ecuador y Brasil) y otros se encuentran en Europa (Francia, Portugal, Italia) lo que puede ocasionar problemas de organización y disponibilidad entre cada equipo para resolver el escenario pedagógico por la diferencia de horario particularmente.

Presentación de los resultados y análisis de los datos

PARTICIPANTES	GENERO	NACIONALIDAD	PAIS DE RESIDENCIA	EDAD	SITUACION	LENGUAS CONOCIDAS	NIVEL	COMPETENCIAS EN LENGUAS ROMANCES
Hispanohablantes								
T1	F	México	México	23	estudiante y empleada en publicidad	Francés/Inglés	Intermedio/Bilingüe	Comprensión y producción en francés
R	M	Ecuador	Ecuador	32	Empleado como ingeniero electrónico	Francés/Portugués/Alemán	Bilingüe/Intermedio/Intermedio	Comprensión y producción en francés Comprensión oral en italiano Comprensión escrita y oral en portugués
C1	M	México	México	33	Estudiante (maestría en pedagogía)	Francés/Inglés	Nociones/Intermedio	Comprensión escrita en francés
N1	M	México	México	60	Empleado como psicólogo	Francés/Portugués	Nociones/Nociones	Comprensión escrita en francés y portugués
Francófonos								
T2	M	Francia	México	22	Estudiante en informática y empleado como militar	Español/Inglés	Bilingüe/Bilingüe	Comprensión y producción en español

Presentación de los resultados y análisis de los datos

C2	F	Francia	Francia	30	empleada como Asistente de educación y preparación del concurso CRPE	Español/Italiano/Portugués/Occitano	Nociones/ Nociones/ Nociones/ Bilingüe	Comprensión escrita y oral en español Comprensión escrita en italiano y portugués
F1	F	Belgica	Francia	27	Empleada como ingeniera en procesos	Español/Italiano/Nerlandés	Nociones/ Bilingüe/ Intermedio	Comprensión y producción en italiano
A1	F	Francia	México	28	Empleada como jefa de empresa de importación	Español/Portugués/Inglés/Ruso	Bilingüe/ Intermedio/ Intermedio/ Intermedio	Comprensión y producción en español y portugués
Italófonos								
D	M	Italia	Italia	22	Estudiante en ingeniería de administración	Inglés	Intermedio	
G1	F	Italia	USA	28	Estudiante de Doctorado en ciencias computacionales	Francés/Español/Inglés	Intermedio/ Nociones/ Bilingüe	Comprensión y producción oral en francés Comprensión escrita en español

Presentación de los resultados y análisis de los datos

G2	M	Italia	Italia	41	Estudiante de Doctorado en ingeniería electrónica	Francés/Español/Inglés	Intermedio/ Nociones/ Intermedio	Comprensión y producción oral en francés Comprensión oral en español
Lusófonos								
C3	F	Brasil	Brasil	22	Estudiante en Letras -artes y mediación cultural	Francés/Español/Guarani	Nociones/Bilingüe/Nociones	Comprensión y producción en francés y español
C4	F	Portugal	Portugal	27	Empleada en mercadotecnia	Francés/Español/Inglés	Intermedio/Intermedio/Bilingüe	Comprensión y producción en francés y español
F2	F	Brasil	México/ Brasil	33	Estudiante de Doctorado en Química	Español/Inglés	Intermedio/ Nociones	Comprensión y producción en español
M	F	Portugal	Portugal	32	Empleada como profesora	Francés/Español/Italiano / Inglés	Intermedio/ Bilingüe/ Nociones/ Bilingüe	Comprensión escrita y oral en francés Comprensión y producción oral en español Comprensión oral en italiano

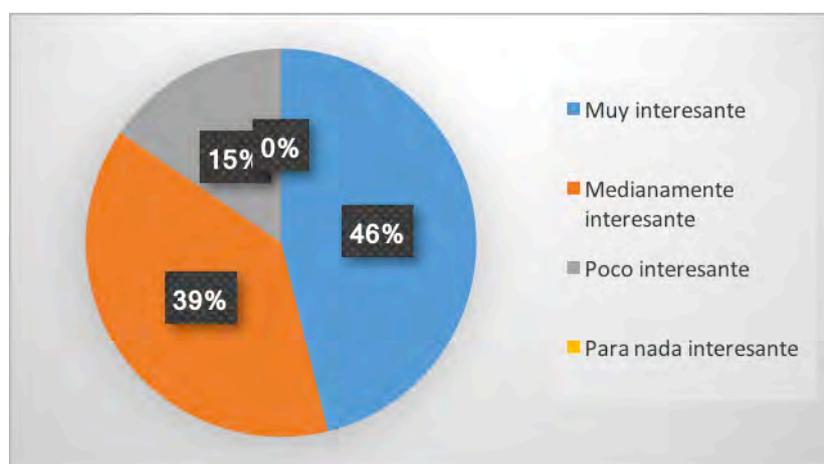
Tabla 2. Perfil de los aprendices (prueba 1)

8.1.2.2. Evaluación del escenario pedagógico

De manera general y en base a las respuestas de los participantes al cuestionario sobre la evaluación del escenario pedagógico, se puede decir que los participantes apreciaron el escenario pedagógico *Detectives plurilingües* a pesar de algunos límites que presenta. Primero, se analizarán los resultados en cuanto a las ventajas y los límites del escenario, y por fin, se verán las sugerencias que dieron los participantes con el objetivo de hacer algunas modificaciones al escenario pedagógico.

- Las ventajas del escenario

Los resultados indican que la mayoría de los participantes consideraron el escenario *Detectives plurilingües* como un juego bastante interesante. En efecto, la gráfica 1 indica que 46% de los participantes apreciaron el escenario. Sin embargo, la cifra nos indica que son menos de la mitad los que consideraron el escenario muy interesante, no es tanto y podemos preguntarnos a qué se debe esta falta de interés, si es por el contenido, por algunas condiciones como el tiempo para realizar el escenario, o por las dificultades que encontraron los participantes a lo largo del escenario.



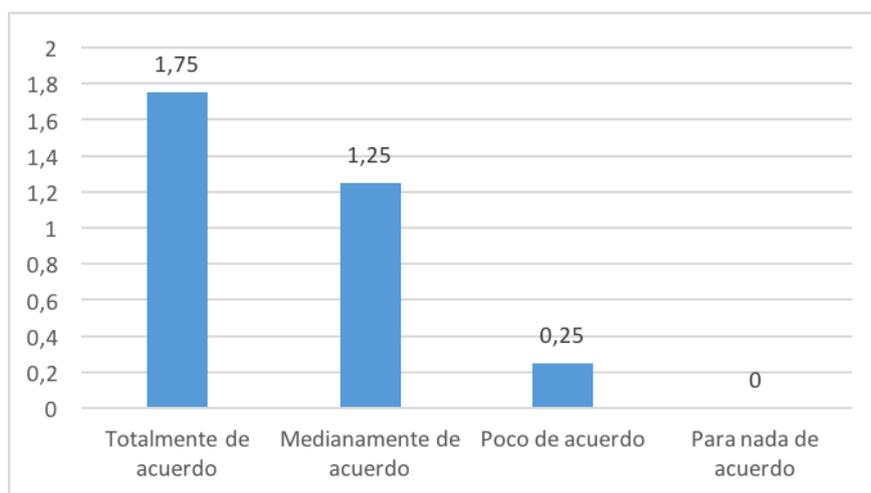
Gráfica 1. Nivel de interés del escenario pedagógico por los participantes (prueba 1)

Lo que los participantes apreciaron particularmente del escenario fueron principalmente el hecho de poder interactuar con personas de lenguas distintas (de diferentes nacionalidades), las pistas, los enigmas, el caso a resolver y la reflexión lingüística (la similitud entre las lenguas). En cambio, lo que no apreciaron en el escenario fue la cuestión del tiempo para realizar las tareas del escenario que era un poco corto, algunas consignas que no eran muy

claras (la actividad del crucigrama, por ejemplo), las pistas poco estimulantes y con poca dificultad, y la sincronización en equipo que era un poco difícil por la distancia.

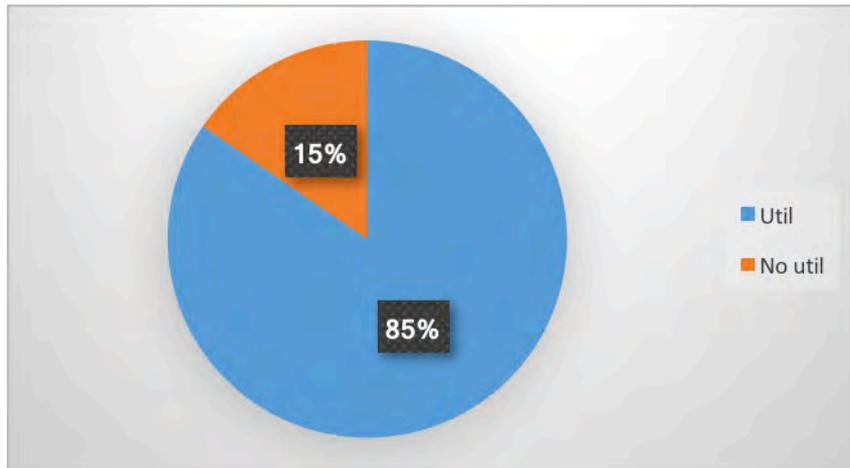
Por otro lado, el escenario les pareció divertido en el sentido que implica resolver un caso en equipo y en varias lenguas, “interpretar las pistas e interactuar entre los miembros del equipo”, intercambiar puntos de vista con los demás, los recursos diferentes por interpretar (“audios y cartas para interpretar”) y el deseo de ganar. Los participantes que no lo vieron como un juego divertido es principalmente por las pocas interacciones que hubo en su equipo.

Además de ser interesante y divertido, el escenario cumple con los objetivos planteados sobre todo en cuanto a la intercomprensión de lenguas romances y la organización general. Se puede observar en la gráfica 2 que indica una media de 1,75 para los participantes que están totalmente de acuerdo con este aspecto.



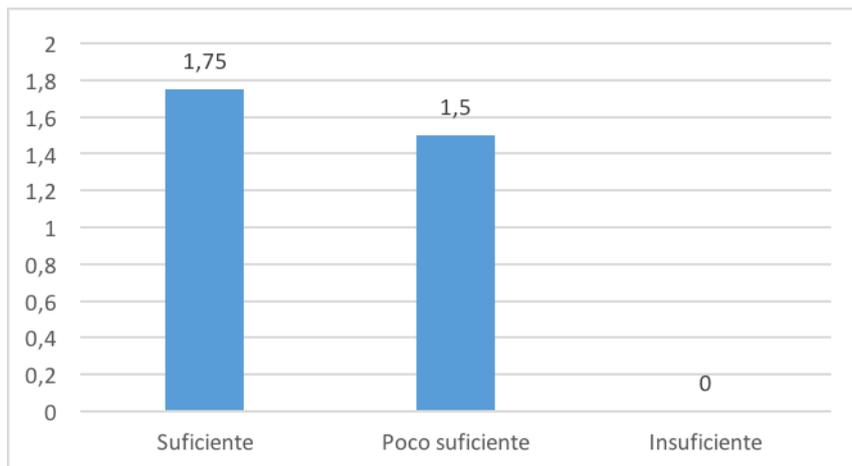
Gráfica 2. Adecuación del escenario con los objetivos (prueba 1)

En cuanto al uso de herramientas tecnológicas como es el caso de la red social Facebook y el blog, también aparece que representan cierta ventaja para el escenario. Para 85% de los participantes, el blog les pareció útil (ver gráfica 3) para poder empezar el juego ya que permite comprender las informaciones de base del juego como los objetivos, las reglas, el caso... Además, apreciaron el hecho de que podían acceder al blog en cualquier momento. Los que no percibieron la utilidad del blog fue porque perdieron el enlace del blog, como es el caso de un participante hispanohablante que dice « no lo encontré al principio, luego se me perdió la liga ».



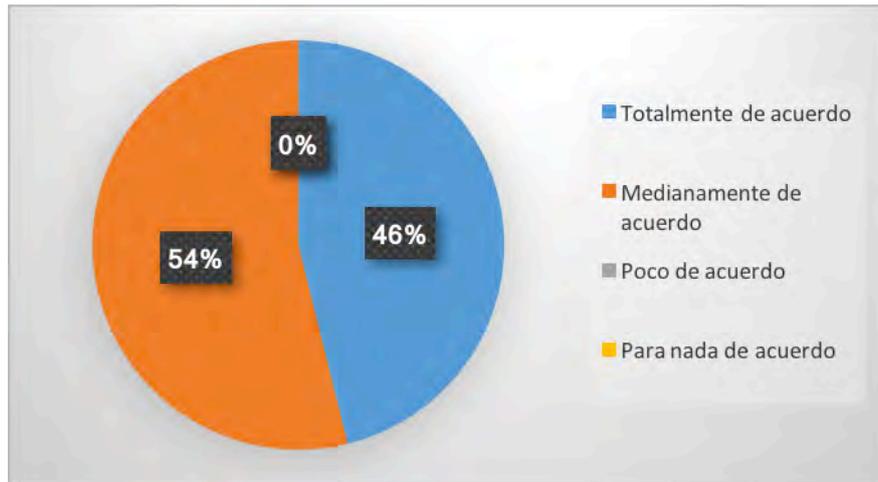
Gráfica 3. Utilidad del blog para los participantes (prueba 1)

Además de su utilidad según los participantes, el contenido del blog aparece como suficiente de manera general, la gráfica 4 lo indica.



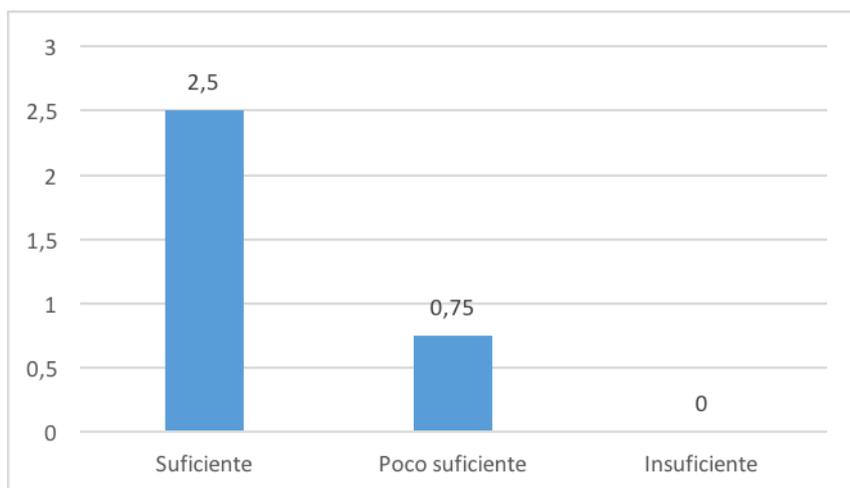
Gráfica 4. Contenido del blog (prueba 1)

La red social Facebook también aparece útil para los participantes. Sin embargo, la gráfica 5 da a ver que algunos no la ven como tan útil ya que solamente el 46% de los participantes están totalmente de acuerdo con este aspecto. Eso puede ser debido a los límites que presenta Facebook en cuanto a su falta de estructura, a la confusión en cuanto a la apariencia de los archivos en la página entre otros aspectos.



Gráfica 5. Utilidad de Facebook según los participantes (prueba 1)

El último aspecto que también aparece como una ventaja es la presencia del tutor durante la realización del escenario. La mayoría de los participantes consideraron suficiente su presencia durante el escenario es decir su presencia en general como guía y facilitador (ver gráfica 6).

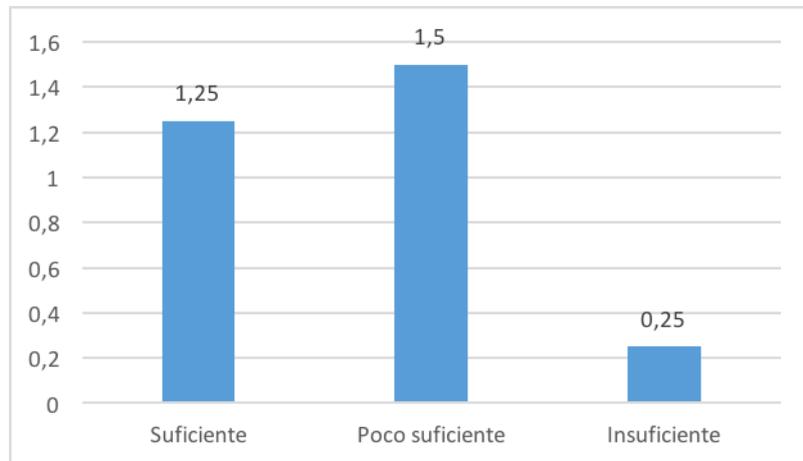


Gráfica 6. Presencia del tutor durante el escenario (prueba 1)

- Los límites del escenario

A pesar de que el escenario *Detectives plurilingües* presente ciertas ventajas, también tiene ciertos límites que resaltan en las respuestas de los participantes al cuestionario de evaluación del escenario. Primero, aparecen límites en cuanto a las consignas en algunas tareas del escenario. Los participantes detectaron insuficiencia en la claridad de las consignas, lo

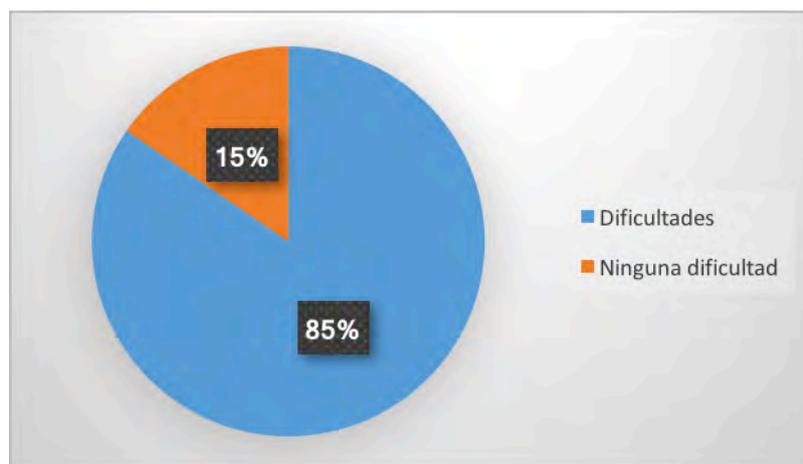
muestra la gráfica 7 con una media de 1,5 para el aspecto “poco suficiente” y 0,25 para “insuficiente”, en cambio, es de 1,25 para el aspecto “suficiente”.



Gráfica 7. Claridad de las consignas en el escenario (prueba 1)

En efecto, algunas consignas que se refieren principalmente a la realización de tareas no eran suficientemente explícitas, lo que ocasionó ciertas dificultades para los participantes para entender las tareas y realizarlas de manera adecuada.

Otro límite del escenario: las dificultades que tuvieron los participantes al realizarlo. Aparece que 85% de los participantes encontraron dificultades durante el escenario (gráfica 8).

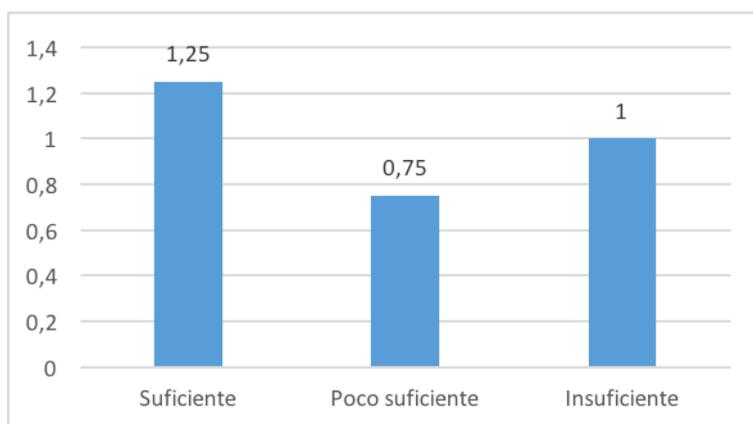


Gráfica 8. Dificultades encontradas por los participantes (prueba 1)

Las dificultades que encontraron se refieren a algunas confusiones en las instrucciones (en la actividad del crucigrama principalmente), la falta de tiempo para completar las tareas y coordinar con el equipo, la confusión para encontrar las informaciones y los índices en la

página Facebook, algunas dificultades en algunos mensajes (comprensión de lenguas, textos) y la falta de compromiso de algunos participantes dentro del equipo. La mayoría de estas dificultades aparecen en los comentarios de los participantes cuando se refieren a lo que no les gusta del escenario. Eso indica que sus dificultades pueden influenciar su gusto por el escenario. La falta de participación de algunos participantes en los equipos provoca dificultades y desequilibrio en los equipos y cierta desmotivación para seguir jugando ya que falta la presencia de ciertas lenguas. Eso se puede entender por el uso de la telecolaboración. Y la dificultad en cuanto a la confusión para encontrar las informaciones y los índices en la página Facebook, se puede relacionar con el aspecto de utilidad de Facebook para realizar el escenario. Una gran parte de los participantes (54%) consideraron esta herramienta como medianamente útil lo que puede sorprender ya que, siendo una herramienta que ya usan y conocen, se les debería facilitar más. Eso se puede explicar por la falta de estructura que presenta Facebook. Es el caso por ejemplo con las páginas privadas de cada equipo: no permiten ordenar los archivos como uno quisiera, lo que puede causar problemas para la organización de los participantes en la realización del escenario.

También el escenario presentó límites en cuanto al tiempo para la realización del contenido del escenario. En la gráfica 9, se observa que las opiniones de los participantes varían, pero a pesar de que la media sea más elevada para el valor “suficiente”, si se hace la suma entre los que piensan que es poco tiempo y los que piensan que es un tiempo insuficiente, la media sería de 1,75. Eso significa entonces que más participantes consideran que hay una falta de tiempo para realizar el escenario. Este aspecto aparece también en las sugerencias (última pregunta del cuestionario) que hicieron los participantes, por ejemplo una participante italiana sugiere lo siguiente: “darei più tempo, anche perché essendo i partecipanti da continenti diversi c'erano tempi di lavoro diversi [...]”



Gráfica 9. El tiempo para realizar el escenario (prueba 1)

- Las sugerencias y los puntos a mejorar

Los participantes también hicieron algunos comentarios interesantes que podemos tomar en cuenta para tratar de mejorar el escenario *Detectives plurilingües*.

Dentro de las sugerencias que hicieron en vista de una eventual modificación del escenario, propusieron la posibilidad de recibir índices cada vez que se logra una etapa o si no se logra entonces obtener un índice parcial; poner un sistema de puntos según si los equipos terminan la tarea y al final el equipo que gana es el que junto más puntos; volver el escenario accesible también en los dispositivos móviles (el celular, la tableta...); la posibilidad también de poner varios casos a investigar y dar a elegir el caso a los participantes; usar la videoconferencia para jugar al mismo tiempo; y la posibilidad de que el juego fuera más interactivo. En el comentario sobre el hecho de volver el escenario accesible a otros dispositivos móviles, el participante hispanohablante se refiere al problema que hubo con los archivos Google docs. Algunos participantes no lograban abrir los archivos en su dispositivo móvil, lo que puede ocasionar dificultades si el participante solo usa su dispositivo móvil.

Los puntos a mejorar según los participantes conciernen principalmente los puntos que ya se han visto hasta ahora como el tiempo que no fue suficiente para realizar el juego, la confusión y el desorden de los archivos en Facebook, algunas instrucciones confusas, y la etapa de las presentaciones al principio que fue un poco corta.

Frente a los comentarios que hicieron los participantes de este experimento, se decidió modificar algunos aspectos del escenario antes de hacer una segunda prueba con otro público. Primero, se modificó el tiempo para realizar el escenario: en vez de hacerlo en 8 días, se hizo en 15 días para dar más tiempo a los participantes para realizar cada etapa ya que todo se

realiza a distancia. También se aclararon las instrucciones que no estaban muy claras, y se modificó la actividad del crucigrama porque los números no correspondían bien con las definiciones. Por otra parte, se tradujo el contenido del blog en las demás lenguas romances (francés, portugués e italiano) porque solamente estaba en español y parece importante que todos los participantes entiendan los elementos básicos del juego para saber de qué se trata, cuáles son los objetivos, las reglas, etc. Es más fácil que entiendan si la información viene en su propia lengua.

8.1.3. Análisis de las interacciones

El análisis de las interacciones de los participantes durante la realización del escenario pedagógico permite ver cuantos interactuaron con su equipo, las lenguas que usaron los participantes al comunicarse con los miembros de su equipo.

8.1.3.1. Las participaciones

Antes de presentar los resultados de la elección de lengua y la alternancia de código, se indica el número de participantes en las interacciones de cada equipo (Agencias) haciendo una cuantificación de las participaciones de cada individuo en las diferentes interacciones (ver tabla 3).

Primero, se puede notar que los equipos se distinguen por el color de su Agencia, y podemos ver que en un equipo (la Agencia blanca), hubo un número de participantes superior a los demás equipos. Normalmente, eran 4 participantes en cada equipo, y con la Agencia blanca, fueron 6 en total. Eso se debe principalmente al abandono del escenario por parte de algunos participantes de la Agencia y a su reemplazo para tratar de mantener el equipo activado. También se puede observar que hubo bastante interacción en los equipos ya que en total se contaron 400 participaciones. A pesar de que eran solamente 4 equipos, hubo mucha participación. Lo que más se usó para comunicar fue la página Facebook de los equipos, aunque la diferencia con el número de participaciones en el “chat” no es muy importante.

Nombre de los equipos	Nombre de los participantes	N° de participación en la página Facebook del equipo	N° de participación en el "chat"	TOTAL
Agencia Blanca 	A1	7	46	53
	M	13	0	13
	D	2	1	3
	N1	3	4	7
	A2	1	2	3
	N2	3	33	36
Agencia Morada 	T1	28	26	54
	G2	4	11	15
	T2	22	6	28
	C3	24	23	47
Agencia Verde 	F1	3	7	10
	F2	20	17	37
	R	5	6	11
	S	0	2	2
Agencia Naranja 	C1	3	1	4
	C2	43	6	49
	C4	12	0	12
	G1	15	1	16
TOTAL		208	192	400

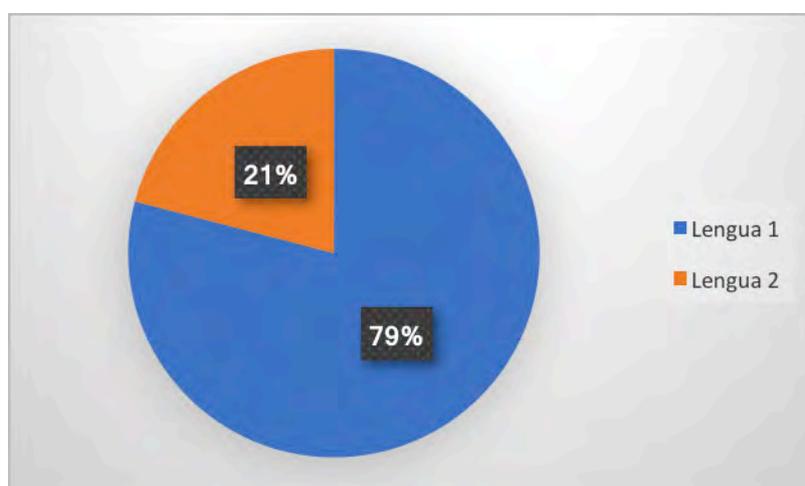
Tabla 3. Número de participación en las interacciones por equipo (prueba 1)

8.1.3.2. La elección de lengua

Estando en un contexto plurilingüe como fue el caso en la primera prueba ya que estaban mezcladas diferentes nacionalidades, los aprendices tendieron a usar varias lenguas para comunicarse con los demás y darse a entender. En efecto, algunos alternaron entre su lengua materna (L1) y otra lengua romance (L2) que conocen ya que el contrato didáctico es abierto al uso de las lenguas romances principalmente. Para eso, la gráfica 10 indica las lenguas que usaron los participantes en sus interacciones, se obtuvo a partir de la cuantificación del número de lenguas que se usan en las interacciones de cada equipo, tanto en el "chat" como en la página Facebook. Se puede ver que, a pesar de que la mayoría usó su

L1, 21% usó su L2. Eso significa que varios participantes alternaron entre la L1 y la L2 y/o usaron solamente la L2 para comunicarse con su equipo como pasó con una participante brasileña que se comunicaba únicamente en su L2 (el idioma español). El hecho de que resida en México puede explicar su interés por practicar el idioma español. En esta prueba, la elección de lengua se usó principalmente por el factor de la función de la interacción, para solicitar algo como la opinión acerca de las respuestas de la tarea, y para excluir a un miembro de la conversación cuando designan al interlocutor. También aparece el factor del aspecto de los interlocutores en cuanto a sus competencias lingüísticas principalmente, por ejemplo, en la Agencia blanca, cuando se comunican las dos francófonas, una de ellas se comunicaba en español, pero en ese momento de la conversación con su compatriota, usa el francés porque la otra participante no entiende muy bien el español y tiene dificultades para realizar las tareas. En ese caso, opta por comunicar en francés para facilitar la comprensión de su compañera.

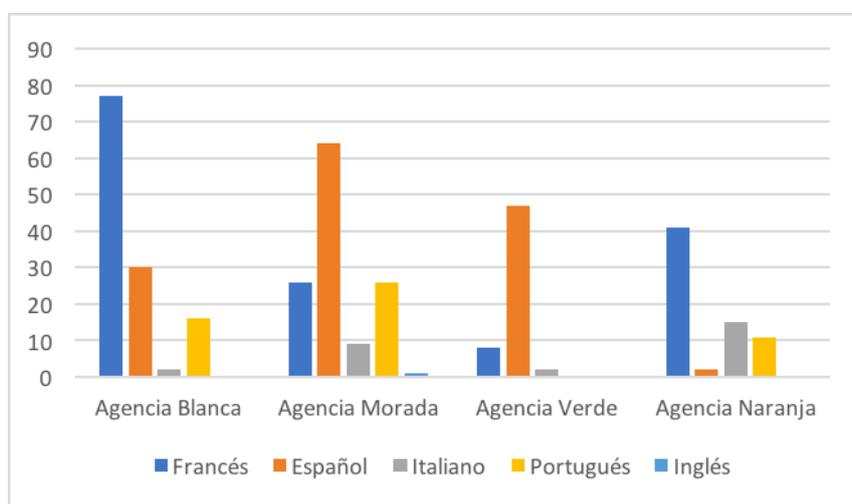
Y, el factor del contexto tecnológico tuvo cierta influencia, particularmente cuando los participantes tenían problemas técnicos relacionados a la tecnología. Por ejemplo, no encontraban un archivo o no podían ver su contenido en un dispositivo móvil.



Gráfica 10. Las lenguas usadas en las interacciones (prueba 1)

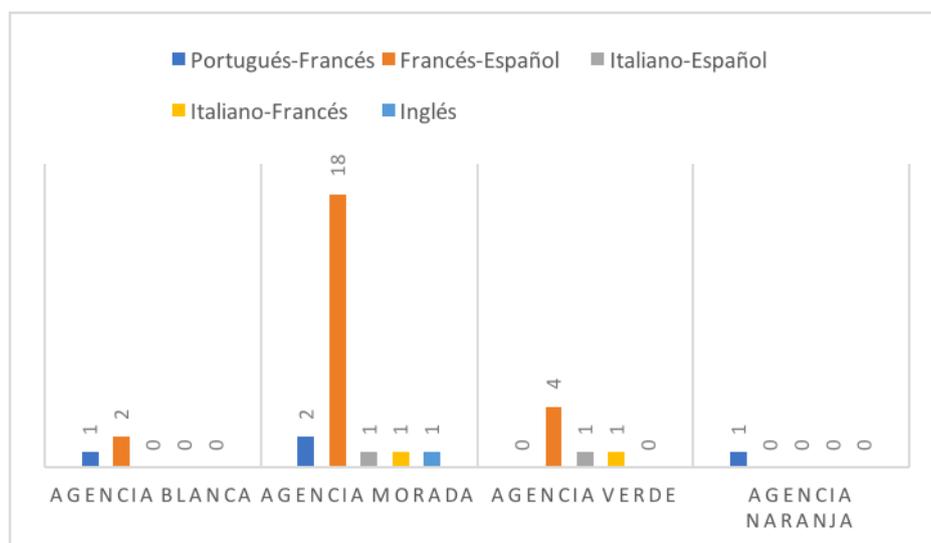
Los resultados obtenidos indican que en general, los participantes de la prueba 1 respetaron el contrato de aprendizaje establecido desde un principio por el tutor, ya que el contrato consistía en comunicarse en lenguas romances (francés, español, italiano, portugués). De hecho, se hubiera podido esperar un resultado un poco más elevado en la comunicación en lengua 2 por lo mismo que el contrato no especificaba en qué lengua romance tenían que comunicar los participantes, la elección de la lengua romance por parte de los participantes

era libre. Sin embargo, se nota la presencia del inglés una sola vez a través de la expresión “for glory” en la conversación de un participante francófono de la Agencia Morada. Aun así y siendo un sólo comentario en todas las interacciones, se puede considerar que el contrato de aprendizaje fue respetado por parte de los participantes. Por otro lado, hubo un equipo (Agencia blanca) en el cual dos participantes francófonas usaron mucho su lengua materna (L1) que es el francés al principio de sus conversaciones en el “chat” porque hablaban de asuntos personales, fuera del contexto del escenario pedagógico, lo que influye en el porcentaje total del uso de la L1. Para tener más precisión acerca de las lenguas que usaron los participantes, se realizaron dos gráficas en las que se tomó en cuenta la presencia de mensajes monolingües (con el uso de 1 lengua romance) y mensajes bilingües (con el uso de dos lenguas romances). Para eso, se realizó un conteo de los mensajes en las interacciones de los participantes de cada equipo. Primero, en lo que se refiere a los mensajes monolingües, se presentan las lenguas usadas por parte de cada equipo (ver gráfica 11). La gráfica indica que predominan el francés y el español en los mensajes monolingües, lo que se traduce por el hecho de que son los francófonos e hispanohablantes que participan más en comparación a los itálofonos y lusófonos. En cuanto al inglés, está presente en el equipo de la Agencia Morada y una sola vez.



Gráfica 11. Las lenguas usadas en los mensajes monolingües (prueba 1)

La distribución de los mensajes bilingües se encuentra en la gráfica 12, donde se puede observar que hay un equipo en particular que alterna entre diferentes lenguas, y en el cual aparece la alternancia entre las 4 lenguas. Las lenguas que tienden a tener más alternancia son principalmente el francés y el español en los distintos equipos.



Gráfica 12. Las lenguas usadas en los mensajes bilingües (prueba 1)

8.1.4. La alternancia de código

A través del análisis de las interacciones, se puede ver que el fenómeno de alternancia de lengua o código aparece mayormente con los bilingües, es decir los participantes que poseen al menos dos lenguas romances. De los 4 equipos que participaron a esta primera prueba, se observa que el fenómeno aparece solamente en las interacciones de 3 equipos, eso se explica por el hecho de que 1 equipo encontró ciertos problemas de participación por consecuencia no se pudo rescatar mucha interacción entre los participantes de este equipo. Y sobre los 3 equipos en los cuales hubo más interacción por parte de los participantes, en 1 equipo se observa más interacción debido al hecho de que los participantes fueron los más activos del juego, interactuaron mucho con su equipo y se entregaron al papel de detectives. De hecho, fueron el equipo ganador al final del escenario. En total, fueron 30 alternancias de código que encontramos en esta primera prueba: se puede considerar como una cantidad importante por el número total de participantes que no está muy elevado con 16 participantes. Pero veremos cuál fue el resultado obtenido en la segunda prueba para ver si puede haber un vínculo entre el número de participantes y la cantidad de alternancias de código.

- Los tipos de alternancia de código

Retomando el marco teórico sobre el tema de alternancia de código (capítulo 2), y más precisamente las diferentes tipologías, en particular la de Poplack (1980) y la de Duverger

(2007), se puede ver en este estudio que aparecen mayormente alternancias de tipo “intrafrástica” e “interfrástica”. En cambio, la alternancia de tipo “extrafrástica” aparece muy poco. También, retomando las alternancias de Duverger, se puede decir que las alternancias de código observadas en el corpus para esta primera prueba son micro-alternancias ya que los participantes no recurren a la alternancia de código de manera programada, sino que usan una lengua, y en ciertos momentos de su conversación, alternan con otra lengua de manera espontánea.

- Las funciones de la alternancia de código

El fenómeno de alternancia de código no aparece de manera casual, sino que se puede explicar a través de ciertas funciones en particular. Las funciones que pudimos identificar se refieren a las que forman parte de las listas que proponen los autores que se mencionaron en la parte teórica del capítulo 2 (Gumperz, 1989; Malik, 1994 y otros autores que hablan de funciones metalingüísticas y metacomunicativas). A continuación, se presentan las funciones más recurrentes e importantes que aparecen en las interacciones de los equipos.

- **Llamar la atención:**

Esta función aparece cuando los participantes usan la alternancia con la intención de hacer reaccionar a los demás. Por ejemplo, al emplear la designación de un interlocutor es decir cuando un participante designa a otro para dirigirse a él o ella en particular, excluyendo de cierta forma a los demás de la conversación. En ese caso, el locutor busca en llamar la atención de su interlocutor nombrándolo y usando su lengua propia.

Por ejemplo, en el extracto de la figura 6, un locutor hispanohablante (R) emplea la palabra “merci” en francés y la palabra “grazie” en italiano. Con la palabra en francés, se trata de una alternancia intrafrástica en la que R se refiere a la participante francesa (F1) y para el italiano, se trata de una alternancia interfrástica en la que R se refiere a la participante italiana (S). El hecho de que las nombre lo indica. En ambos casos, es para agradecer a las participantes el hecho de que hicieron su parte de la tarea, y llamar su atención excluyendo a J en ese caso.

10	23 noviembre 2014		F1	Pour compléter, en français o peut dire pour le 2 le revolver ou le pistolet. Como en espanol 😊
11	23 noviembre 2014		R	Merci F1 ! J , S ... por favor ayudennos con sus respuestas. .. aun estamos a tiempo 😊
12	23 noviembre 2014			Ciao ragazzi! In italiano le parole sono: 1-la corda 2-il revolver o la pistola 3-il martello 4-il sangue 5-i guanti 6-le impronte 😊
13	23 noviembre 2014		R	Grazie S !

Figura 6. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia verde (tarea 1 – etapa 1) (prueba 1)

Otro ejemplo de esta función aparece en el extracto de la figura 7, donde la participante hispanohablante (T1) y el francés (T2) exponen los resultados de su parte de la tarea. Aquí se nota la alternancia de código interfrástica que hace T1 al emplear el francés y decir: “Très bien Thomas bien à toi”. Se refiere en este caso a T2 ya que lo nombra, pero, al poner “bien à toi” con un emoticón feliz, puede mostrar además su intención de llamar la atención de su interlocutor T2, crear cierta complicidad, cierto cariño.

11	22 noviembre 2014		T2	<p>Merci!</p> <p>J'aime · 1</p> <p>Je vais écrire les mots en Français ici:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Corde 2 Pistolet 3 Marteau 4 Sang 5 Gants 6 Empreinte digitale <p>J'aime · 2</p>
12	22 noviembre 2014		T1	<p>Très bien Thomas bien á toi 😊</p> <p>J'aime · 1</p> <p>Yo las pondré en español para identificar la similitud de lenguas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Cuerda 2 Pistola 3 Martillo 4 sangre 5 guante 6 huella digital <p>J'aime · 2</p>

Figura 7. Extracto de conversación en la página Facebook de la Agencia morada (tarea 1 – etapa 1) (Prueba1)

Esta función de la alternancia de código aparece también en el extracto de la figura 8 con la intervención de T1 con respecto a la desaparición del participante italiano de su equipo. Aquí usa una alternancia interfrástica con la palabra italiana “andiamo” para llamar la atención de su compañero italiano que desapareció de la conversación, y así mostrarle que su equipo lo necesita para completar una tarea.

22	22 noviembre 2014		L1	Aah, mas ele desapareceu! Rsr  Dê sinal de vida, G2 !
23	22 noviembre 2014		T1	G2 andiamooo hahah 😂
24	22 noviembre 2014		L1	Rsr
25	22 noviembre 2014		Tutora	contacte a Giuseppe, le dije que se comunicara con su equipo... Ya viene ...
26	22 noviembre 2014		G2	HollooolaaaalalalalA!
27	22 noviembre 2014		L1	
28	22 noviembre 2014		G2	Ciao Carla, adesso leggo le istruzioni dell'indagine
29	22 noviembre 2014		T1	Salut!!! Esperamos tus respuestas 😊

Figura 8. Extracto de conversación en el "chat" de la Agencia morada (tarea 1 - etapa 1) (Prueba 1)

Ese tipo de función de la alternancia de código aparece también cuando interviene la tutora en la conversación. Lo podemos ver en el extracto de la figura 9, cuando M contesta en francés a la tutora, nombrándola, mientras toda su conversación anterior esta en portugués. Se trata aquí de una alternancia interfrástica en la que M quiere llamar la atención de la tutora dirigiéndole su mensaje además de decirlo en su idioma.

20	25 noviembre 2014		M	<p>Tens razão N2 . Pode ser pretensioso, apesar de não ser muito comum em português. Só nos falta a palavra em espanhol. Alguma ideia N1 ?</p> <p>J'aime · 1</p>
21	25 noviembre 2014		N2	<p>o meu espanhol é pobrecito kkkkkkkk . boa noite a todos 😊</p> <p>J'aime</p>
22	25 noviembre 2014		Ai	<p>N1 ayudamos con la palabra en español, además los otros tienen que completar todo porque faltan cosas</p> <p>J'aime</p>
23	25 noviembre 2014		Tutora	<p>Agence Blanca, j'ai corrigé la TAREA N°2 directement sur le fichier google docs, regardez-le. Les informations sur les descriptions des suspects (descriptions de los sospechosos) peuvent être utiles pour trouver le coupable à la fin! 😊</p> <p>J'aime</p>
24	25 noviembre 2014		M	<p>Merci, Delphine!</p> <p>J'aime · 1</p>

Figura 9. Extracto de conversación en la página Facebook de la Agencia blanca (Etapa 1 – Tarea 2) (Prueba 1)

- **La expresión de sentimientos, emociones:**

Aparecen ciertas alternancias de código que forman parte de la comunicación y que usan los participantes para expresar algunos sentimientos y emociones como la complicidad, la afectividad, la felicidad, a través de expresiones o interjecciones.

Por ejemplo, en el extracto de la figura 10, la participante T1 escribe en español y, al final de su mensaje, usa una alternancia intrafrástica poniendo la palabra en francés (“bisous!!”) que significa “besos”. Es una palabra que marca cierta afectividad y cierto cariño por parte de la participante con su equipo.

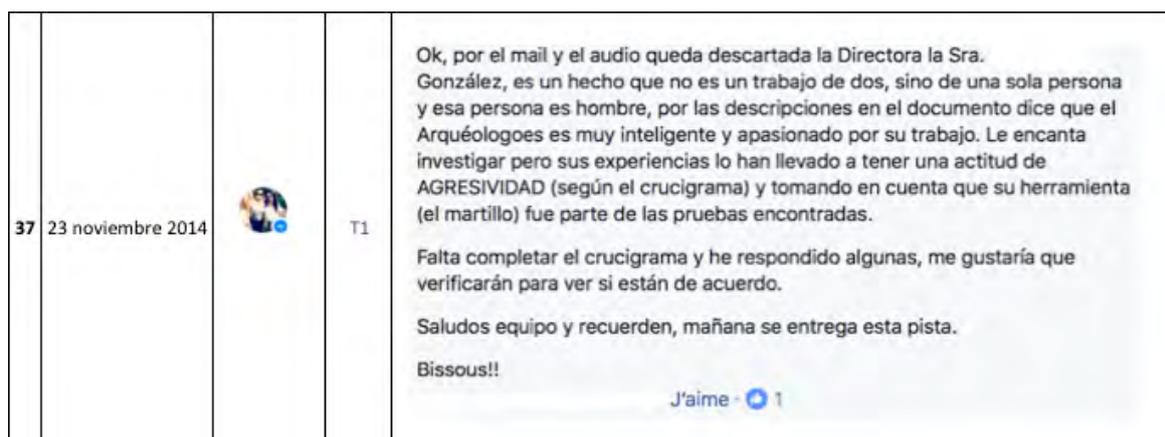


Figura 10. Extracto de conversación en la página Facebook de la Agencia morada (etapa 1) (Prueba 1)

Otro ejemplo que se refiere a esta función aparece en el extracto de la figura 11, donde T1 emplea el francés para felicitar a su equipo como responsable del equipo con la palabra “félicitations”. De esta forma, expresa su emoción y su felicidad ante su equipo por ser el equipo ganador, el emoticón lo indica.

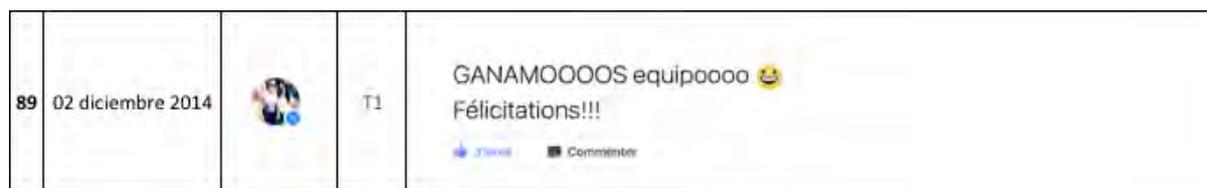


Figura 11. Extracto de conversación en la página Facebook de la Agencia morada (etapa final) (Prueba 1)

- **La construcción de un sentido:**

La alternancia de código también tiene una función explicativa es decir que se refiere a la lengua y más precisamente a la parte metalingüística, para favorecer la construcción de un sentido y la comprensión.

El ejemplo del extracto de la figura 12 muestra que F1 traduce la palabra “arrogante” del francés al español, y usa para eso, una alternancia intrafrástica. Pero el punto de interrogación indica que se trata de una pregunta, y que necesita confirmación del sentido de la palabra acerca de su equipo porque no parece segura de que sea la traducción adecuada en español.

24	25 noviembre 2014		R	<p>Puse una traducción al español el el muro de la agencia</p> <p>Pero el crucigrama esta dificil 🙄</p> <p>Algunas ideas?</p> <p>Entiendo que la palabra 1 debe estar en español, la palabra 2 en francés. ... la palabra 3 en italiano, y la palabra 5 en portugués</p>
25	25 noviembre 2014		F1	<p>Jè pense que le mot 2 est arrogant (arrogante en espanol?)</p>
26	26 noviembre 2014		R	<p>Necesitamos las otras palabras!!! Vamos chicas! Yo aun no sé la.espanola lol</p>

Figura 12. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia verde (etapa 2) (Prueba 1)

Otro ejemplo también se refiere a la confirmación del sentido (ver figura 13) de algunas palabras con el uso de una modalización de mensaje ya que hay traducción de palabras. Sin embargo, a la diferencia del ejemplo del extracto 5, no es una confirmación que pida el locutor, sino que la da. En efecto, observamos que T1 usa una alternancia intrafrástica para traducir palabras del español al francés y, de esta manera, confirmar el sentido de las palabras “arrogante” y “manipulador”.

56	26 noviembre 2014		T1	Si, son un poco confusas, pero vamos a ordenar nuestras ideas va?
57	26 noviembre 2014		L1	Va!
58	26 noviembre 2014		T1	<p>la #1 dice que es una persona que lleva a comportarse de una manera = Manipular</p> <p>en español en francés Manipulateur</p> <p>entonces el señor Ferreiro el administrador del museo es un Manipulador = Manipulateur estas de acuerdo?</p> <p>la #2 no se me ocurre nada</p> <p>AHHHH YA YA 😊 la #2 es arrogant (francés) = Arrogante (español) o sea el Dr. Morgan el Arqueólogo es arrogante Voilà!!!</p>

Figura 13. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia morada (etapa 2) (Prueba 1)

La construcción de un sentido no solamente aplica para una palabra, también aparece cuando se trata de una oración completa. Para explicitarlo, presentamos un ejemplo (figura 14) con un equipo en el cual un participante francés se expresa habitualmente en francés, pero en este extracto, alterna la lengua usando el idioma español para indicar que tiene dificultades para comprender un mensaje audio, por lo tanto, pide ayuda a su equipo para que le permitan comprender mejor el mensaje oral.

56	26 noviembre 2014		T2	<p>Le docteur morgan est honnete. Il dit qu il est sorti plus tard. S'il etait coupable il mentirait. Il dirait qu il n etait pas la. J'aime</p> <p>Et monsieur ferrero dit qu il a des conflit avec la senora et l archeologue. Cela donne un motif a la senora pour l accuser en volant son pistolet J'aime</p> <p>Si no entiendo puedo explicar lo que pienso en espanyol tambien. Pero para mi es la senora J'aime</p> <p>Y no entiendo bien lo que dice la senora.. si alguna persona puede explicarme lo que dice, seria bien 😊 J'aime</p>
57	26 noviembre 2014		T1	<p>Puse lo que creo yo en el archivo, yo sigo pensando que es el arqueologo,, no creo que sea honesto en lo que dice y se nota sumamente evasivo y sin certeza alguna cuando lo interrogaron. Tambien me cuesta mucho entender lo que viene en italiano con la Signora Gonzalez, G2 podrias explicarnos lo que mencionan por favor. J'aime</p>

Figura 14. Extracto de conversación en la página Facebook de la Agencia morada (Etapa 2) (Prueba 1)

- **La organización y gestión de la actividad:**

Es una función que se refiere a la actividad principalmente, en la manera en la que los participantes se organizan y gestionan las actividades del escenario pedagógico.

Por ejemplo, en el extracto de la figura 15, el equipo está realizando la tarea, y una participante avisa a su equipo de que ya quedó completa la tarea adjuntando una imagen de la tarea para comprobarlo. T1 usa una alternancia interfrástica expresándose en francés con “c’est prêt!” en el número de conversación 33 y sigue en español en el número de conversación 35. De esta forma, es una alternancia para indicar cómo avanza la tarea y para que el equipo la revise antes de que la responsable del equipo mande la tarea a la tutora.

31	22 noviembre 2014		T1	
32	22 noviembre 2014		G2	<p>similitudini per le prime 4</p>
33	22 noviembre 2014		T1	<p>C'est prêt !!!</p> 
34	22 noviembre 2014		T1	<p>Obaaa! 🍷</p>
35	22 noviembre 2014		T1	<p>Chequenlo, vean si estan de acuerdo y me dicen para enviarlo a Tutora ahora 😊</p>

Figura 15. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia morada (Etapa 1 – tarea 1) (Prueba 1)

En el ejemplo siguiente (figura 16), no se trata de la manera en la que se organiza el equipo para realizar la tarea, sino que se trata de organizar e intercambiar las ideas a partir de los elementos que tienen (la primera pista) para empezar a deducir los hechos. En este extracto, T2 usa una alternancia interfrástica ya que se expresa en francés y luego, usa una frase en español “si pero como explicas la sangre?” para pedir explicación a T1 acerca de sus argumentos y organizar las ideas para llegar a un acuerdo con el equipo.

22	22 noviembre 2014		T2	<p>Si le sang appartient a un homme, il ne s'agit surement PAS de Sra Gonzalez, donc je pense que nous avons trois suspects. Le pistolet appartenant au gardien, prouve qu'il était sur les lieux</p> <p>J'aime</p>
23	22 noviembre 2014		T1	<p>Claro, Yo también descartaría a la sra. González, la pistola del señor Peregrino aunque, el martillo puede ser del arqueólogo Dr. Morgan, esos podrían ser los 2 sospechosos.</p> <p>J'aime</p>
24	22 noviembre 2014		T2	<p>pourquoi le marteau ne serait pas au directeur?</p> <p>J'aime</p>
25	22 noviembre 2014		T1	<p>Por que por lo general las herramientas de trabajo de los arqueólogos son los martillos. no veo porque el director tendría un martillo.</p> <p>J'aime</p>
26	22 noviembre 2014		T2	<p>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</p> <p>J'aime</p>
27	22 noviembre 2014		T1	<p>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 paracer" (o sea no es seguro) es del vigilante).</p> <p>J'aime</p>
28	22 noviembre 2014		T2	<p>si pero como explicas el sangre?</p> <p>J'aime</p>
29	22 noviembre 2014		T1	<p>Ustedes que opinan C3 G2 ??</p> <p>J'aime</p>
30	22 noviembre 2014		T2	<p>Il est possible que le suspect ait volé le code, et que le sang appartienne au vigile, qui a surpris le voleur, mais on ne saura que si on interroge les suspects</p> <p>J'aime</p>
31	22 noviembre 2014		T1	<p>Je sais pas, la sangre puede que haya venido del señor Ferreiro O del vigilante o incluso del arqueólogo al romper el vidrio, no lo se, puede que consideremos que sea un trabajo de dos.</p> <p>J'aime · 1</p>
32	22 noviembre 2014		C3	<p>Suponho que a Senhora González ou o Sr. Ferreiro conseguiram roubar a pistola do vigilante do museo (Sr. Peregrino) . O vigilante também tinha planos de roubar o código, então ele tinha roubado o martelo do arqueólogo, o pôs em sua cintura, e ficou à espera de uma oportunidade para realizar sua ação. A Sra. Gonzáles ou o Sr. Ferreiro chegou e o encontrou dormindo com o martelo na cintura e com sua arma. Ela conseguiu pegar a arma e logo o vigilante acordou e percebeu, e com isso o martelo "voou" em direção ao vidro, rompendo-o de maneira acidental, porém muito oportuna para os planos da Sra. Gonzales ou do Sr. Ferreiro. Então ela (ele) atira no vigilante e logo leva o código consigo. Não sei se ficou claro! 😊</p>

Figura 16. Extracto de conversación en la página Facebook de la Agencia morada (Etapa 1) (Prueba 1)

Otro ejemplo en el que la alternancia de código se refiere a la tarea, muestra que los participantes están realizando la última etapa del escenario pedagógico que corresponde a la redacción del reporte de acusación, y la participante A1 solicita el apoyo y las opiniones de su equipo para organizar las ideas y ponerse de acuerdo para la redacción del reporte (ver figura 17). Para eso, A1 usa el francés y cuando solicita la opinión de los miembros de su equipo, usa el idioma español. De esta forma, se trata de una alternancia interfrástica.

37	30 noviembre 2014		M	<p>arqueólogo. Por que terá ele roubado o códice? Alguma ideia?</p> <p>J'aime</p> <p>Lembro-me de ter achado estanho que no seu interrogatório fosse o único que dissesse que não tinha problemas com ninguém e que achou tudo normal no dia 19, como se estivesse a ocultar alguma coisa...</p> <p>J'aime</p> <p>Mesmo assim, estava mais inclinada para o guarda do museu.</p> <p>J'aime</p> <p>O que acham?</p> <p>J'aime</p>
38	01 diciembre 2014		A1	<p>oui je pense aussi que l'archéologue est la personne coupable</p> <p>J'aime</p>
39	02 diciembre 2014		Tutora	<p>Tienen que escribir su reporte final en el archivo Word (M , A1 , N1)</p> <p>J'aime</p>
40	02 diciembre 2014		A1	<p>que opinan equipo? yo sigo pensando que fue el archeologo pero M dice que a lo mejor fue la guardia?</p> <p>J'aime</p> <p>me piden de escribir las pruebas encontradas me pueden ayudar porque no se que poner? pruebas del robo?</p> <p>J'aime</p> <p>voy a poner que el audio 1 y los testimonios me ayudan a decir quien fue</p> <p>J'aime</p>
41	02 diciembre 2014		M	<p>Eu fiquei com a tarefa mais complicada: motivo do roubo? Alguma ideia?</p> <p>J'aime</p>

Figura 17. Extracto de conversación en la página Facebook de la Agencia blanca (Etapa 3) (Prueba 1)

- Los momentos del uso de alternancia de código

En el análisis del corpus y a partir de los extractos de conversación que indicamos anteriormente, podemos ver que la alternancia de código aparece a lo largo de las conversaciones, en algunos equipos más que con otros, en ciertos momentos del escenario pedagógico.

Primero, se usa el fenómeno de alternancia de código cuando los participantes están realizando tareas, sobre todo en las tareas lingüísticas de vocabulario como es el caso en la primera tarea lingüística y en la tarea del crucigrama. Lo podemos ver en los extractos de las figuras 6, 7, 9, 12, 13 y 15 que presentamos en la parte anterior sobre las funciones de la alternancia de código. También aparece la alternancia de código cuando se trata de tareas que consisten en emitir hipótesis como en los extractos de las figuras 10, 14 y 16 por ejemplo, donde el equipo trata de dar hipótesis para deducir los hechos a partir de los elementos que ya tienen de la primera pista, y para aclarar las ideas para redactar el reporte final (figura 27).

Por otro lado, los participantes tienden a usar la alternancia de código en los momentos en que animan a su equipo, lo felicitan, lo podemos notar en los extractos de las figuras 8 y 11. En efecto, en la figura 8, una participante trata de animar a un compañero de su equipo que es italiano y que ya no aparecía en la conversación. Y en el extracto 11, la participante felicita a su equipo por ser el equipo ganador.

8.1.5. Los elementos de intercomprensión

En cuanto a la comprensión de las lenguas, los resultados de las respuestas a la entrevista semi estructurada muestran que hay diferencias entre los hispanohablantes y los lusófonos con respecto a los francófonos e itálfonos en algunos aspectos como el tipo de lenguas con el que tienen más dificultades por ser menos próximas entre sí que otras. Efectivamente, los hispanohablantes y lusófonos tienen más dificultades para comprender el italiano mientras que los francófonos e itálfonos tienen más dificultades para comprender el portugués. Eso se puede explicar por el grado de proximidad entre las lenguas: el hecho de que el español es más próximo al portugués que al italiano y el italiano es más próximo al francés.

De manera general, los participantes logran comprender las lenguas por la proximidad a pesar de que nunca han estado confrontados a esta experiencia y frente a las dificultades, logran comprender la idea, por el contexto, también llegan a consultar algún diccionario o el

“Google Translate” o piden ayuda a los miembros de su equipo. Sus dificultades se centran más en mensajes orales que escritos por lo general y cuando no comprenden un mensaje audio, por ejemplo, lo repiten de nuevo y buscan palabras, buscan en traducir al idioma para que los demás miembros del equipo puedan entender o piden ayuda a su equipo. En efecto, podemos ver en las interacciones que una participante expresa su dificultad en cuanto a la comprensión de un mensaje audio en italiano al decir:

“También me cuesta mucho entender lo que viene en italiano con la Signora Gonzalez, G2 podrías explicarnos lo que mencionan por favor.”

Pide entonces ayuda a su compañero italiano, dirigiendo su mensaje a él en particular. En el caso de la traducción de palabras, una participante lusófona tiende a traducir a su equipo los mensajes audio y escritos para que entiendan mejor. Sin embargo, no está cumpliendo el objetivo del escenario que consiste en tratar de comprender textos y audio. Pero de cierta forma, es parte de la experiencia y al hacer eso muestra finalmente que implica esfuerzos comprender otras lenguas y que la mayoría de los alumnos siguen viendo las lenguas de forma separada.

Un elemento importante que aparece a través del escenario es que los participantes pudieron descubrir nuevas lenguas, acercarse a lenguas que no conocían o muy poco. Es lo que indica un hispanohablante en su respuesta a la entrevista semiestructurada realizada con la tutora después de realizar el escenario pedagógico.

Tutora: ¿a través de este juego, pudiste descubrir nuevas lenguas, ver que eras capaz de entender, aunque al principio no lo pensabas así?

N: si, el italiano. Me acerqué más a él y conocí nuevas expresiones. Más bien palabras.

En esta conversación, se puede ver la importancia de la frase “conocí nuevas expresiones [...] palabras” ya que muestra que el hecho de estar en un contexto plurilingüe con varias lenguas romances implica el descubrimiento de nuevos idiomas y favorece el aprendizaje de algunas palabras en ciertas lenguas. Aunque quizá no sea la mayoría de los participantes que está consciente de que el escenario permite descubrir lenguas romances y aprender palabras. Este elemento es importante porque indica que el escenario favorece de cierta forma el aprendizaje de lenguas y particularmente de vocabulario.

8.2. Segunda prueba del escenario pedagógico

Después del análisis de los resultados de la primera prueba, se hicieron las modificaciones necesarias en cuanto al escenario, y se realizó una segunda prueba. La segunda prueba fue con un público diferente y permitió dar cuenta de la reacción de los participantes en un contexto diferente y ver qué pasa con la elección y alternancia de lenguas. Así se puede hacer una comparación entre las dos pruebas.

8.2.1. Descripción de la segunda prueba

- Los participantes

A la diferencia de la primera prueba, en la cual el público era de lengua materna diferente, en la segunda prueba, se trata de un público de la misma lengua materna que está aprendiendo o que ya aprendió una segunda lengua romance, y unos extranjeros para el idioma español. Más precisamente, los participantes fueron adultos estudiantes y/o trabajadores, eran 36 en total repartidos en 9 equipos de 4 participantes para la mayoría, excepto en 2 equipos en los cuales eran 3 en uno y 5 en el otro por la falta de compromiso de algunos. En cada equipo, había 3 participantes que tenían como segunda lengua romance el francés, el italiano y el portugués y el cuarto participante era extranjero y ponía en práctica el español. Los participantes de la misma lengua materna eran todos hispanohablantes y estudiantes del CELE de la UNAM en México (actualmente Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción) (ENLLT). Los extranjeros eran algunos estudiantes y otros trabajadores.

- La modalidad de trabajo

De la misma manera en la que se describió en la primera prueba, los participantes realizaron el escenario *Detectives plurilingües* a distancia y en equipo a través de la red social Facebook. Lo único que cambió en la segunda prueba es el contrato didáctico. En efecto, en la primera prueba, el contrato didáctico era más abierto es decir que los participantes podían hablar la lengua romance que querían. Mientras que, en la segunda prueba, el contrato didáctico era un poco más cerrado en el sentido que los participantes tenían que comunicar en su segunda lengua romance (la que están aprendiendo o ya aprendieron). Podían usar su lengua materna

pero el objetivo principal que se planteó era que pusieran en práctica su segunda lengua romance.

8.2.2. Análisis de los resultados

Los resultados obtenidos se centran particularmente en el perfil de los participantes, la evaluación del escenario pedagógico, y la elección y alternancia de código.

8.2.2.1. Perfil de los participantes

Las respuestas al cuestionario de perfil (ver tabla 4) nos indican las características en cuanto al perfil lingüístico de los participantes. A la diferencia del público del experimento 1, se trata aquí de un público cuya lengua materna es similar (el español), excepto para los extranjeros que son de nacionalidades diferentes. La mayoría de los participantes son estudiantes de la UNAM de carreras muy distintas entre ellos: algunos son de humanidades y otros son de ciencias. En cambio, los extranjeros casi todos son empleados. También hay diversidad en cuanto a las lenguas que conocen: podemos ver que hay muchos participantes con una sola lengua romance (monolingüe), alguno es bilingüe (con dos lenguas romances), y el resto conoce más de dos lenguas.

Presentación de los resultados y análisis de los datos

PARTICIPANTES	GENERO	NACIONALIDAD	EDAD	SITUACIÓN	ESPECIALIDAD	LENGUA MATERNA	LENGUAS CONOCIDAS	COMPETENCIAS EN LENGUAS ROMANCES
Hispanohablantes con francés								
J1	F	Mexicana	24	Estudiantes	Ingeniería industrial	Español	Francés	Comprensión escrita, producción oral y escrita
P1	F		29		Maestría en Gobierno y asuntos Públicos		Francés Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita (francés) Comprensión oral (italiano) Comprensión escrita (portugués)
A1	M		28		Doctorado en Ciencias Matemáticas		Francés Portugués Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (francés) Comprensión oral (portugués)
J2	M		25		Maestría en Ciencias Matemáticas		Francés Inglés	Comprensión escrita y oral (francés)
G1	F		22		Biología		Francés Italiano Portugués Inglés	Comprensión escrita y oral (francés) Comprensión escrita (italiano) Comprensión escrita (portugués)
S1	F		24		Física		Francés Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (francés)
L1	F		21		Filosofía		Francés Inglés	Comprensión escrita, oral, producción escrita y oral (francés)

Presentación de los resultados y análisis de los datos

E1	F		27		Maestría en Ciencias Químicas		Francés Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (francés)
M1	F		36		Doctorado en Ciencias de la Tierra y profesora en la Facultad de Ciencias (UNAM)		Francés Italiano Portugués Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita (francés) Comprensión escrita (portugués)
Hispanohablantes con italiano								
A2	M	Mexicana	23	Estudiantes	Física	Español	Italiano Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita (italiano)
T1	F		22		Pedagogía		Italiano Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (italiano)
D1	F		22		Letras hispánicas		Italiano	Comprensión escrita
X	F		21		Licenciatura en biología		Italiano Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (italiano)
D2	F		22		Letras clásicas		Italiano Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (italiano) Comprensión escrita (francés) Comprensión escrita (portugués)

Presentación de los resultados y análisis de los datos

E2	M		21		Ingeniería industrial		Italiano	Comprensión escrita, oral y producción escrita (italiano)
M2	M		21		Ingeniería Química metalúrgica		Italiano	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (italiano)
A3	F		24		Lengua y literatura hispánica		Italiano	Comprensión escrita y oral (italiano)
G2	F		25		Arquitectura		Italiano Inglés	Comprensión escrita y producción escrita (italiano)
Hispanohablantes con portugués								
L2	F		21		Ingeniería Química metalúrgica		Portugués	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (portugués)
A4	F		20		Ciencias de la comunicación		Portugués	Comprensión escrita y oral
J3	M		24		Ingeniería civil		Portugués Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita
E3	F		29		Actuación y portugués		Portugués	Comprensión escrita y oral (portugués) Comprensión oral (italiano)
S2	F		21		Ingeniería química		Portugués Francés Italiano Inglés	Comprensión escrita y oral (portugués) Comprensión escrita (francés)
		Mexicana		Estudiantes		Español		

Presentación de los resultados y análisis de los datos

I1	F		24		Químico farmacéutico biólogo		Portugués Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (portugués)
G3	F		23	Estudiante y empleado	Relaciones internacionales y Gerente de ventas		Portugués Francés Italiano Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (portugués) Comprensión escrita (francés) Comprensión escrita (italiano)
I2	M		22	Estudiantes	Lenguas y literaturas modernas francesas		Portugués Francés Italiano Inglés Alemán Hebreo	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (portugués) Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (francés) Comprensión escrita y oral (italiano)
F1	F		21		Química de alimentos		Portugués Francés Italiano	Comprensión escrita, oral y producción escrita (portugués) Comprensión escrita (francés) Comprensión escrita y oral (italiano)
Extranjeros con español								
T2	F	Finlandesa	29	Empleados	Consultor	Finlandés	Español Portugués	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (español) Comprensión escrita (portugués)

Presentación de los resultados y análisis de los datos

P2	M	Belga	25		Ingeniero de control en refinería	Neerlandés	Español Francés Portugués Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (español) Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (francés) Comprensión escrita (portugués)
R	F	Rumana	28		Jefe de proyectos	Rumano	Español Francés Italiano Inglés Alemán	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (español) Comprensión escrita (francés) Comprensión escrita (italiano) Comprensión escrita (portugués)
M3	F	Francesa	24		Ingeniero en investigación y desarrollo	Francés	Español Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (español) Comprensión escrita (portugués)
F2	M	Francés	30		Vendedor de café biológico a domicilio	Francés	Español	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (español)
P3	M	Francés	47		Agencia inmobiliaria	Francés	Español Inglés	Comprensión escrita, oral y producción escrita y oral (español)

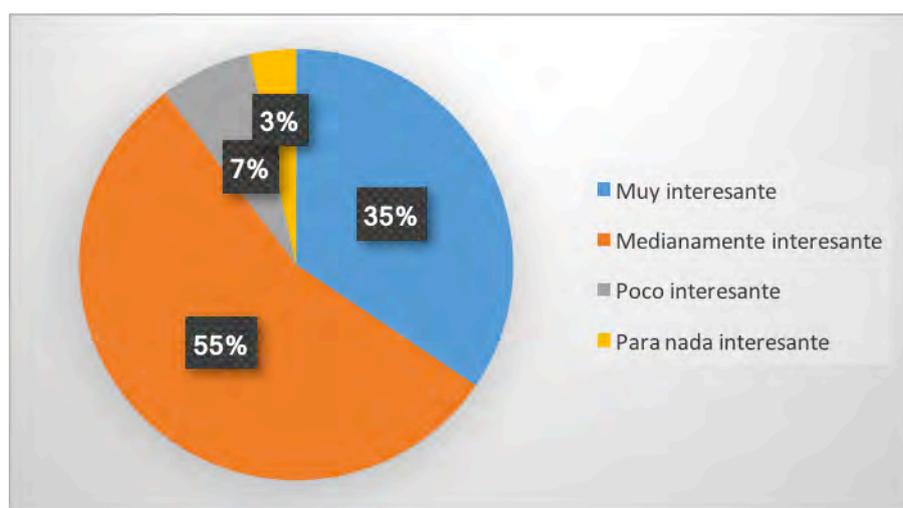
Tabla 4. Perfil de los aprendices (prueba 2)

8.2.2.2. Evaluación del escenario pedagógico

Las respuestas al cuestionario sobre el escenario pedagógico *Detectives plurilingües* indican, por lo general, que les gustó el escenario a pesar de que todavía aparecen ciertos límites. Vamos a ver más a detalle los puntos positivos y negativos del escenario según los participantes de esta segunda prueba.

- Las ventajas del escenario pedagógico

En cuanto a la evaluación del escenario pedagógico, se muestran primero las ventajas o puntos positivos que presenta el escenario como el nivel de interés por parte de los participantes. A propósito, la gráfica 13 muestra que a la mayoría de los participantes les pareció medianamente interesante el escenario con 55% de respuestas. Sin embargo, el nivel de interés es positivo ya que solo un 10% no lo percibe muy interesante.

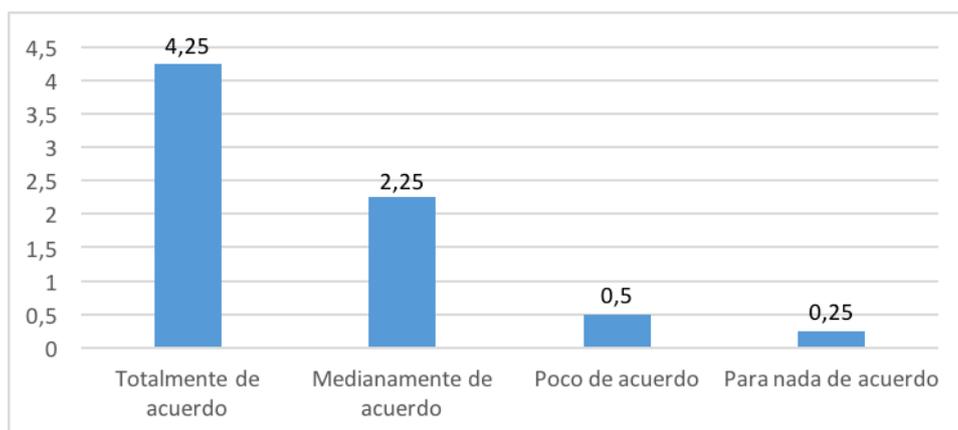


Gráfica 13. Nivel de interés para el escenario pedagógico por parte de los participantes (Prueba 2)

Lo que les interesó principalmente es el hecho de poder interactuar con personas de otras lenguas y tratar de entender las otras lenguas. También les interesó el hecho de practicar la lengua romance que están aprendiendo, trabajar en equipo y el juego por ser de detectives (la trama, las pistas y el multimedia). Lo que no les pareció del escenario fue sobre todo la falta de participación de algunos participantes dentro de los equipos y la falta de tiempo para realizar las tareas del escenario. Y a algunos participantes no les agradó mucho el trabajo en equipo porque les pareció difícil por la falta de organización, además sugieren agregar un grado de complicación al escenario para que se vuelva quizá más interesante y divertido.

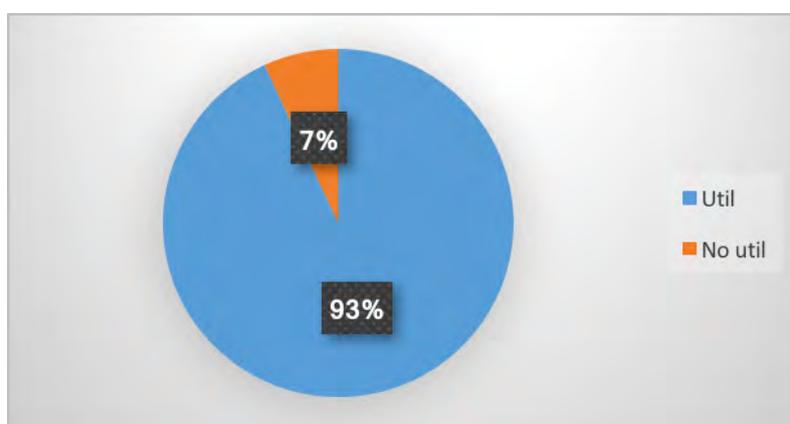
Estos resultados son parecidos a los de la primera prueba como el gusto por interactuar con personas de otras lenguas y la falta de tiempo para realizar el contenido del escenario.

Otro punto que aparece como una ventaja del escenario pedagógico es la adecuación del escenario con los objetivos (ver la gráfica 14). En efecto, se observa una media más alta con 4,25 con relación al hecho de que los participantes estén de acuerdo con que el escenario cumple con los objetivos.

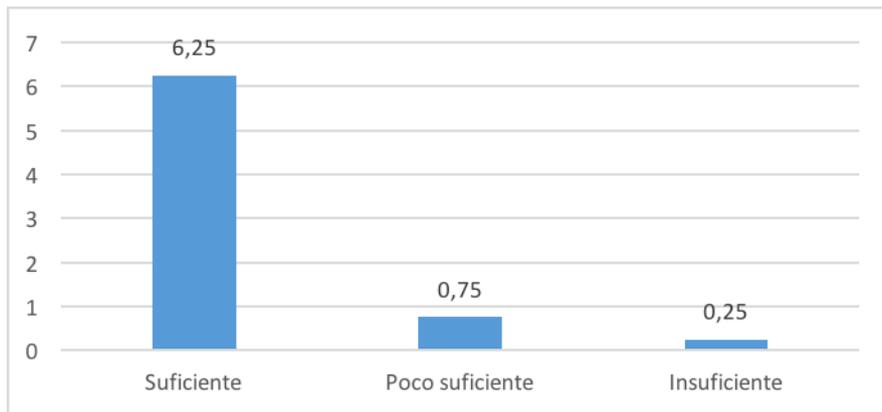


Gráfica 14. Adecuación del escenario con los objetivos (Prueba 2)

En cuanto a las herramientas tecnológicas usadas es decir la red social Facebook y el blog, también presentan ciertas ventajas. El blog aparece como una herramienta útil (gráfica 15): 93% de los participantes lo consideraron como tal, lo que representa más de la mitad. Se puede explicar por el hecho de que el blog proporciona suficiente información para que los participantes puedan realizar las tareas como el tema, las instrucciones, las reglas (ver gráfica 16).

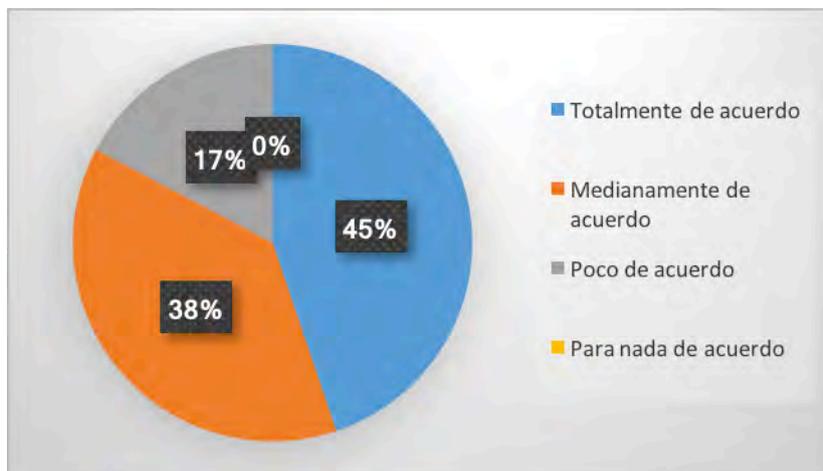


Gráfica 15. Utilidad del blog para los participantes (Prueba 2)

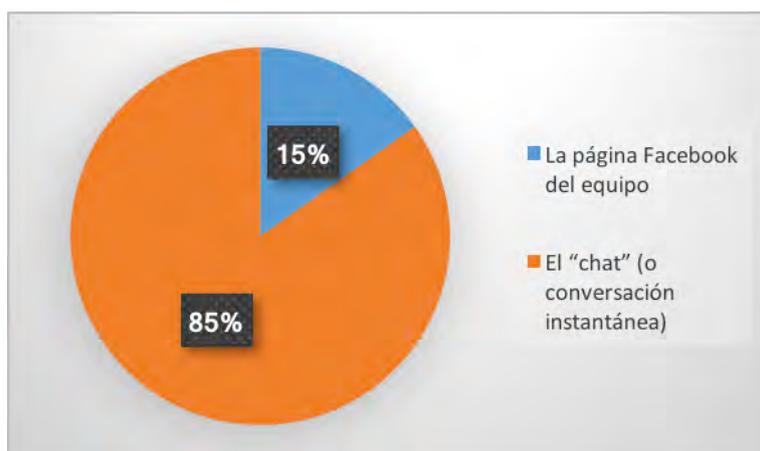


Gráfica 16. Contenido del blog para los participantes (Prueba 2)

Además del blog, la red social Facebook también les pareció una herramienta útil ya que podemos ver en la gráfica 17 que 45% de los participantes aprobaron Facebook para realizar el escenario y 38% están medianamente de acuerdo con el uso de esta red social. Dentro de Facebook, aparece en la gráfica 18 que los participantes comunicaron más con el “chat” de su equipo que con la página Facebook de su equipo (85% con el “chat” contra 15% con la página Facebook).

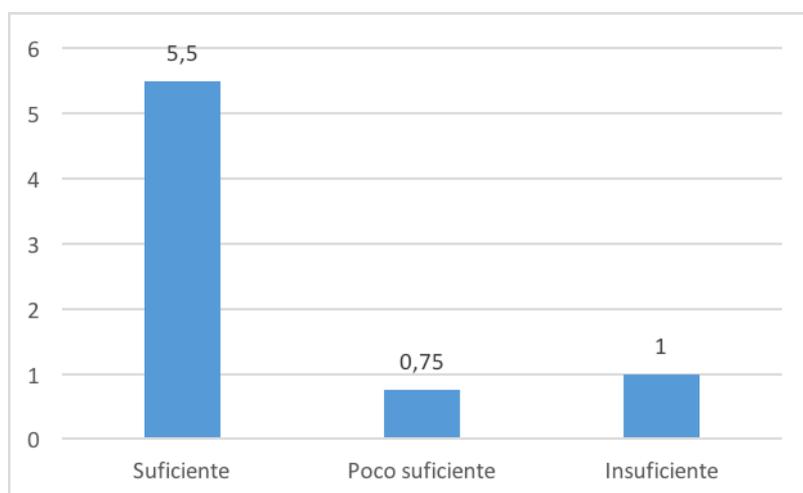


Gráfica 17. Utilidad de Facebook para los participantes (Prueba 2)



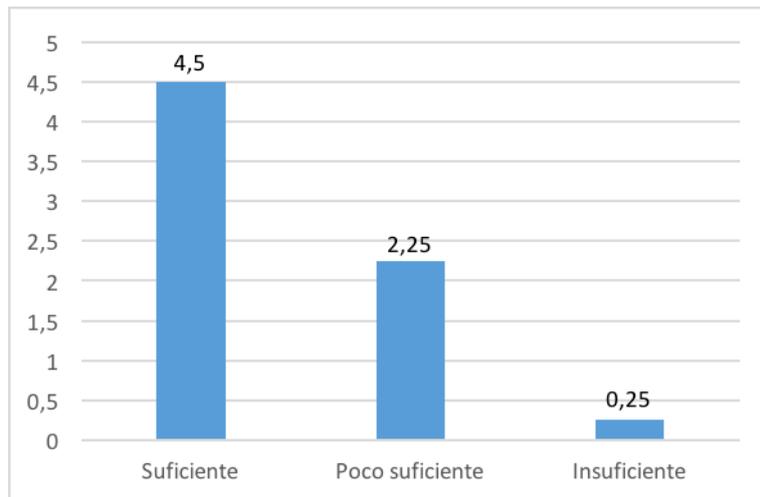
Gráfica 18. Modo de comunicación en Facebook (Prueba 2)

La presencia del tutor durante la realización del escenario también representa una ventaja para los participantes. En efecto, la media es de 5,5 para los que consideraron como suficiente la presencia del tutor durante la realización del escenario pedagógico, es lo que nos indica la gráfica 19. Su presencia permitió ayudar a los participantes en caso de problemas técnicos o dificultades relacionadas con el contenido del escenario.



Gráfica 19. Presencia del tutor en el escenario (Prueba 2)

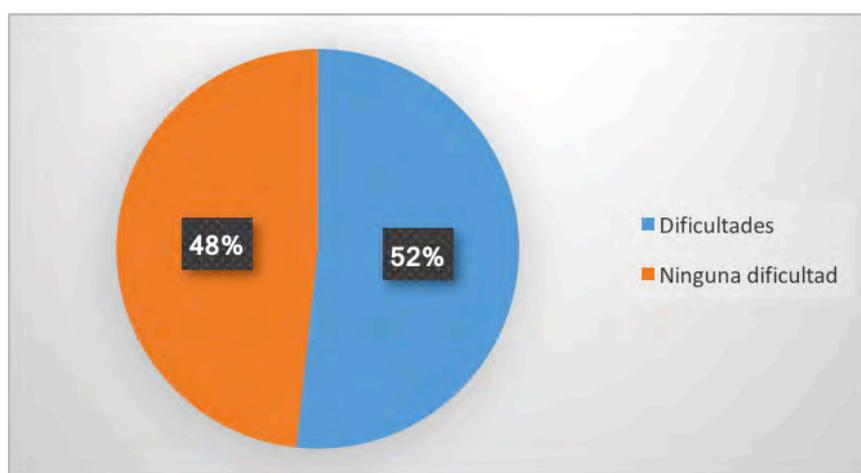
La última ventaja que presenta el escenario es el tiempo (ver gráfica 20). A la diferencia de los resultados de la primera prueba que mostraban el aspecto del tiempo como un límite ya que los participantes no lo consideraban suficiente. En la segunda prueba, el tiempo aparece más positivo porque después de la primera prueba, se extendió el tiempo, lo cual permitió a los participantes tener más tiempo para realizar las tareas del escenario.



Gráfica 20. Tiempo para realizar las tareas (Prueba 2)

- Los límites del escenario

Los resultados indican algunas ventajas del escenario, pero también existe cierto límite que puede explicar el nivel de interés un poco bajo por parte de los participantes. Los participantes encontraron ciertas dificultades al realizar el escenario, se nota en la gráfica 21 con un poco más de la mitad que encontró dificultades (52%). Estas dificultades se refieren principalmente a la falta de participación de algunos participantes lo que causó más trabajo para los que si participaban en el equipo, y la comprensión de otros idiomas que no conocían les pedían hacer más esfuerzos. También les causaron algunas dificultades las consignas en unas tareas por falta de precisión y el problema de compatibilidad en cuanto al uso de las herramientas en dispositivos móviles como fue el caso con el acceso a Google docs.



Gráfica 21. Dificultades encontradas por los participantes al realizar el escenario (Prueba 2)

- Las sugerencias y los puntos a mejorar

De las sugerencias y puntos a mejorar que dieron los participantes en la última pregunta del cuestionario, aparece nuevamente la cuestión del tiempo que no parece suficiente todavía principalmente para la realización de las tareas. Sin embargo, es un aspecto relativo ya que se trata de un escenario lúdico y al poner más tiempo, se le podría quitar un poco el aspecto lúdico y se podría volver una tarea cualquiera, más escolar quizá. Otra sugerencia es la mejor organización de los equipos es decir que los participantes se comprometan más en realizar el escenario y colaboren más con su equipo. También sugirieron que el escenario tuviera un grado más de complejidad, que se pusiera en una plataforma en línea para que fuera más interactivo y atractivo, y que las pistas no se mandaran en un documento Google Docs, sino en el blog eventualmente para evitar tanta cantidad en cuanto a los documentos.

Tomando en cuenta los diferentes comentarios o las sugerencias de los participantes tanto de la primera prueba como de la segunda, se optaron por algunos cambios principalmente en cuanto al grado de complejidad del escenario, al sistema de puntaje para evaluar mejor cual equipo es ganador y al hecho de poner el escenario en una plataforma en línea. El modelo del escenario se volvió más complejo en el sentido de que ya no es tan lineal, sino que tiene varios caminos. En efecto, se toma en cuenta la resolución de las tareas es decir si los participantes hicieron las tareas o no y si las hicieron de manera completa o no. Cada camino lleva a un resultado diferente y lo que obtienen los participantes no son puntos sino placas de detectives (cada una con un nivel diferente). Se presentan las modificaciones del escenario de aprendizaje al final de este capítulo.

8.2.3. Análisis de las interacciones

De la misma manera que en la primera prueba, en la segunda prueba, se realizó un análisis de las interacciones de los participantes durante la realización del escenario pedagógico para identificar la elección de lenguas y la presencia de alternancia de código así que los factores que la puedan explicar.

8.2.3.1. Las participaciones

Los resultados de la tabla 5 indican el número de participaciones de cada equipo en el escenario durante la segunda prueba, con un total de 721 participaciones en total, lo que

parece ser normal ya que hubo más participantes en la segunda prueba que en la primera. La mayoría de las participaciones fueron por medio del “chat” con un total de 658 participaciones contra 63 en las páginas Facebook. A la diferencia de la primera prueba en la que se usó más la página Facebook, en la segunda prueba, se usó más el “chat”. Pero es importante mencionar también que en algunos equipos eran más de 4 participantes (Agencia rosa, Agencia amarilla), y en un equipo (Agencia blanca), eran menos porque la participante “De” tuvo que abandonar el escenario por motivos personales

.

Presentación de los resultados y análisis de los datos

Nombre de los equipos	Nombre de los participantes	N° de participación en la página Facebook del equipo	N° de participación en el "chat"	TOTAL
Agencia Café 	P2	7	46	53
	M1	0	21	21
	I2	0	11	11
	D1	2	8	10
Agencia Rosa 	G2	3	2	5
	JJ	6	5	11
	E1	3	8	11
	J	2	2	4
	G3	0	1	1
Agencia Roja 	G1	9	22	31
	X	4	6	10
	E3	6	24	30
	S1	1	3	4
Agencia Blanca 	J2	6	19	25
	M2	0	14	14
	I1	0	14	14
	De	0	11	11
Agencia Azul	J3	0	46	46
	E2	0	18	18
	P1	1	43	44

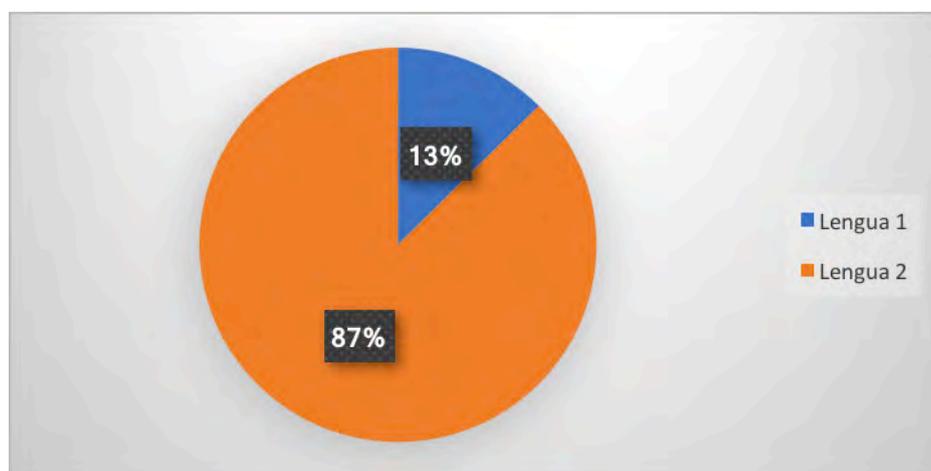
Presentación de los resultados y análisis de los datos

	F2	0	46	46
Agencia Amarilla 	A2	0	17	17
	S1	0	11	11
	S2	0	3	3
	V / J	0	0	0
Agencia Naranja 	T1	0	9	9
	A1	1	20	21
	L2	0	17	17
	T2	0	10	10
Agencia Morada 	D	1	11	12
	L1	4	19	23
	A4	2	4	6
	M3	1	9	10
Agencia Verde 	A3	0	30	30
	J1	0	44	44
	F1	4	61	65
	P3	0	23	23
TOTAL		63	658	721

Tabla 5. Número de participación en las interacciones por equipo (prueba 2)

8.2.3.2. La elección de lengua

A la diferencia de los resultados de la prueba 1, se puede ver en la prueba 2 que los participantes tienden a usar más la L2 (la segunda lengua romance que aprenden o aprendieron) que su L1 (lengua materna). En efecto, de acuerdo con los resultados de la gráfica 22, 87% de los participantes usaron la lengua 2 y solamente 13% usaron la L1. Algunos participantes no respetaron entonces el contrato de aprendizaje que consistía en comunicar con la L2 romance que están aprendiendo o que ya aprendieron puesto que usaron su lengua propia. Se puede decir que, en este caso, hay una diferencia entre el contrato de aprendizaje y el contrato de comunicación. En cuanto a los factores que influyeron en el uso de la elección de lengua, principalmente se nota el factor del aspecto de los interlocutores y más precisamente sus competencias lingüísticas. Es el caso en la Agencia verde, cuando los participantes se comunicaban todos en español al principio de su “chat”, siendo la mayoría hispanohablantes. También aparece el factor de la función de la interacción, cuando algunos participantes solicitan algo como las partes de la tarea que tienen que hacer los participantes a quienes les corresponde, y cuando solicitan la opinión sobre el presunto culpable. El factor del contexto tecnológico está presente varias veces en esta segunda prueba para notificar por ejemplo un problema de conexión, una dificultad para ver el archivo o una parte de la tarea.

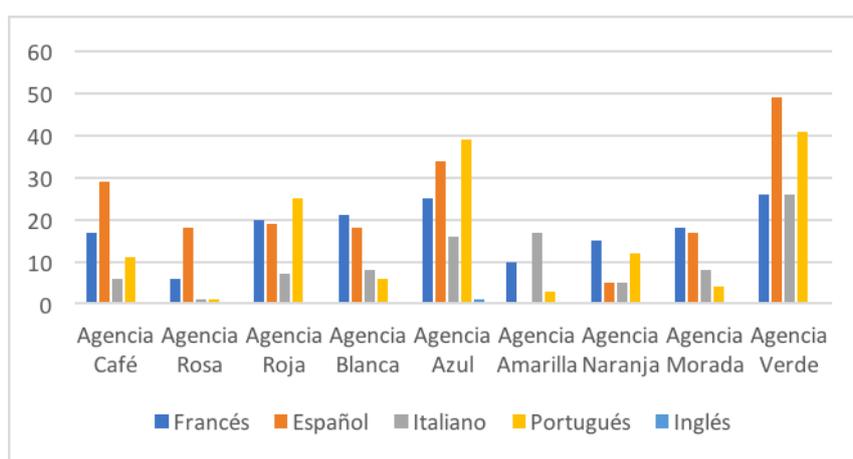


Gráfica 22. Lenguas usadas en las interacciones (Prueba 2)

El hecho de que estaban concentrados en poner en práctica su L2 y la intervención de la tutora en caso de que su conversación fuera únicamente con la L1, indica que la elección de lengua no era completamente libre por parte de los participantes debido a un control externo por la tutora, lo que influye en los resultados. Este control externo aparece a través las intervenciones de la tutora en las interacciones de los participantes en los que la comunicación

se hace en una sola lengua romance. Eso ocurrió principalmente en dos equipos (Agencia verde y Agencia blanca). En efecto, en el equipo de la Agencia verde, todos se comunicaban en una misma lengua (español) al principio en el “chat”. Al parecer, no habían entendido el objetivo que consistía en practicar la segunda lengua romance que estaban aprendiendo o que ya habían aprendido, por lo tanto, tuvo que intervenir la tutora para recordar al equipo el objetivo. En cuanto al equipo de la Agencia blanca, hablaban también en español al principio para ponerse de acuerdo para verse físicamente y realizar las tareas. La tutora intervino entonces para recordar al equipo el objetivo del escenario pedagógico. De cierta forma, la intervención de la tutora influyó en la elección de lengua de los participantes y en el fenómeno de alternancia de lenguas para estos dos equipos ya que después de la intervención de la tutora, se usó menos la L1. También se observa el uso del inglés una sola vez en una conversación: cuando un participante explicó una palabra en portugués, puso la traducción de la palabra en inglés. Pero en ese caso, no impide que los participantes no hayan respetado el contrato de aprendizaje.

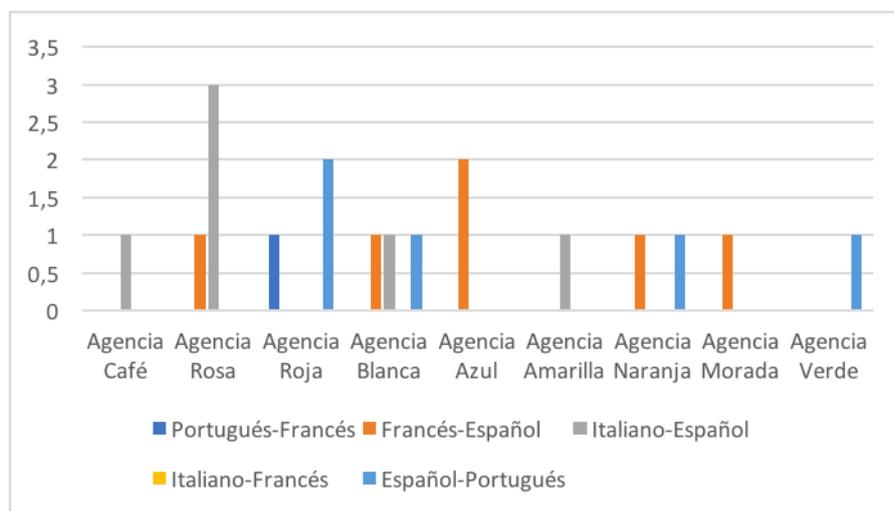
En cuanto a las lenguas que aparecen en las conversaciones de los participantes, las gráficas 23 y 24 indican los mensajes monolingües (que contienen una sola lengua romance) y los mensajes bilingües en los que los participantes alternan entre 2 lenguas romances. En la gráfica 23, se puede observar que las lenguas que predominan en las conversaciones de los equipos son el español, portugués y francés.



Gráfica 23. Lenguas usadas en los mensajes monolingües (Prueba 2)

En la gráfica 24, aparece que es equipo de la Agencia rosa que tiene más mensajes bilingües, con la alternancia sobre todo del italiano con el español y un poco entre francés y español. En cuanto al equipo que tiene más lenguas que se alternan es el equipo de la Agencia Blanca. Es

el único equipo que presenta las 4 lenguas romances presentes en sus alternancias de lenguas, a pesar de que, al nivel de cantidad de mensajes, no es el equipo que más tiene mensajes bilingües. Efectivamente, tiene mensajes bilingües en español y francés, italiano y español y portugués y español.



Gráfica 24. Lenguas usadas en los mensajes bilingües (Prueba 2)

8.2.3.3. La alternancia de código

En comparación a la primera prueba, la alternancia de código presente en la segunda prueba aparece de manera menos frecuente en las interacciones. En efecto, se cuenta un total de 20 alternancias de código en total en la segunda prueba contra 30 en la primera prueba. No aparece un equipo que haya usado mucho más la alternancia de código que otros ya que de los 9 equipos en total, en 8 equipos aparece la alternancia de código, y en cada equipo aparece más o menos la misma cantidad de alternancias. ¿Qué puede explicar que haya menos uso de alternancia de lenguas en la segunda prueba en comparación a la primera prueba? ¿Será por el número de participantes, el contrato didáctico?... Es lo que se verá más a detalle en el capítulo 9.

- Los tipos de alternancia de código

En cuanto a los tipos de alternancia que usan los participantes, principalmente está la alternancia interfrástica que es la más usada en el corpus, luego la alternancia intrafrástica y una sola vez la alternancia extrafrástica. La alternancia interfrástica se refiere a los momentos en los que los participantes usan su segunda lengua romance y de repente siguen la

conversación usando su lengua materna, y la alternancia intrafrástica aparece cuando usan palabras o frases enteras en su lengua materna dentro de una misma conversación. Y la alternancia extrafrástica se refiere a expresiones que usan los participantes en su lengua materna para llamar la atención. A la diferencia de la primera prueba donde aparecen las alternancias interfrásticas e intrafrásticas casi de igual manera, en la segunda prueba, aparece más la alternancia interfrástica. También se puede hablar de alternancia meso con referencia a Duverger (2007) que se citó en el marco teórico (capítulo 2). A partir del análisis de las interacciones de los participantes, se puede observar que, en algunos equipos, la alternancia de código se hace de manera reflexionada de cierta forma, por ejemplo, cuando algunos hispanohablantes emplean el español, lo llegan a hacer por diversas razones como ahorrar tiempo, y para facilitar la comprensión de los demás usando el español con otros hispanohablantes, específicamente cuando tienen dudas o preguntas o problemas. En estos casos, se puede decir que no se trata de elegir una lengua de manera no programada como es el caso en la alternancia de tipo micro, sino de manera reflexionada, con una intención en particular.

- Las funciones de la alternancia de código

Las funciones de la alternancia de código que aparecen en la prueba 2 son principalmente las que aparecen en la lista de Gumperz (1989b), las que están focalizadas en el aprendizaje con enfoque en la lengua, la tarea y el aprendizaje, y las que se refieren a la comunicación. Se presentará aquí las distintas funciones de la alternancia de código a fin de comprender el uso de estas.

- **La construcción de un sentido:**

Primero, se puede ver en el extracto siguiente (figura 18) una alternancia interfrástica que es la modalización de un mensaje ya que G2 presenta ciertos problemas técnicos para encontrar los documentos de la tarea, por lo tanto, traduce lo que dijo en italiano (“non trovare le página”) en su lengua materna (español) (“no encuentro la página”). Eso traduce que está aclarando el sentido de la expresión que usa para una mejor comprensión de sus interlocutores. En este caso, puede que sea para la comprensión de su equipo y la comprensión de la tutora ya que la tutora interviene antes en la conversación.

7	10 abril 2015		Tutora	Hola equipo! Para el italiano, tienen a Gilda y también a A2 que integre
8	10 abril 2015		G2	cian ciao non trovare le pagina no encuentro la pagina para resolverlo
9	10 abril 2015		E1	https://docs.google.com/document/d/1APJEMYGonlYfal9Muc5cnyl-e8FLwg6Bv-Cw9umHq54/edit
10	10 abril 2015		Tutora	todo esta en la pagina AGENCIA ROSA!

Figura 18. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia rosa (Etapa 1) (Prueba 2)

- **Llamar la atención:**

En algunos momentos de las interacciones, algunos participantes usan la designación de un interlocutor, y de esta forma, llaman la atención de su interlocutor. En esta prueba 2, lo hacen de manera menos frecuente que en la prueba 1. El factor de designación de un interlocutor aparece principalmente cuando interviene la tutora en las conversaciones y cuando tienen problemas. Se toma como ejemplo la conversación siguiente en la que interviene la tutora y F2 le contesta en francés (su lengua materna) diciendo “ça marche”, en vez de usar el español como lo hacía en su conversación anterior (ver figura 19). Se trata aquí de una alternancia interfrástica.

14	8 abril 2015		J3	ya se, yo lleno lo que te tocaba y tu como encargado le avisas a los compas que faltan XD Zas?
15	8 abril 2015		F2	Va
16	8 abril 2015		Tutora	Hola Equipo! Les recuerdo que no pueden comunicar con su equipo en un mismo idioma 😊 El objetivo es practicar cada uno una lengua romance diferente. Bonne journée!
17	8 abril 2015		F2	Ça marche.
18	8 abril 2015		J3	agora entendo 

Figura 19. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia azul (tarea 1 – etapa 1) (Prueba 2)

Para llamar la atención, también se observa el uso de la interjección como en el extracto de la figura 20. La participante L1 tiene problemas técnicos para ver los documentos de la tarea, y trata de llamar la atención para que la ayuden, usando la interjección “atención” en español dentro de su conversación en francés. Se trata aquí de una alternancia extrafrástica.

9	9 abril 2015		P1	Ho fatto le righe di italiano 😞
10	9 abril 2015		L1	Atencion!! Je ne peux pas voir la colonne de l'espagnol  Je ne sais pas pour quoi
11	9 abril 2015		P1	Quando la ho vista in il computer la riga di spagnolo era completa, ma si la vedo in il telefonino non è completa Non so si è un problema di il documento
12	9 abril 2015		L1	Ooh... Peut-être c'est ça Je vais l'ouvrir dans mon ordinateur

Figura 20. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia morada (tarea 1 – etapa 1) (Prueba 2)

- **Ahorrar tiempo:**

La alternancia de código también puede ser dictada por una necesidad de ahorrar tiempo. Es lo que observamos en el extracto de la figura 21 con M1 que usa una alternancia interfrástica empleando el español, y regresando con el francés. En su conversación, P2 y M1 hablan del aprendizaje ya que P2 recuerda a M1 el objetivo en cuanto a la comunicación y más precisamente el contrato cónico. M1 explica por qué usa el español en vez del francés, diciendo a P2: “c’est pour la vitesse”. En este ejemplo, se trata entonces de usar la alternancia de código para ahorrar tiempo, para escribir más rápido el mensaje.

13	9 abril 2015		M1	hola, estoy buscando los archivos para avanzar , más tarde se me complica un poco
14	9 abril 2015		P2	Tengo exclusiva para hablar en español. 😊
15	9 abril 2015		M1	oui HEE HEE HEE HEE HEE HEE excuse moi
16	9 abril 2015		P2	No pasa nada!
17	9 abril 2015		M1	cést pour la vitesse

Figura 21. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia café (tarea 1 – etapa 1) (Prueba 2)

- **Organización y gestión de la actividad:**

La alternancia aparece también para organizar y gestionar la actividad. En la figura 22, se puede ver que el participante E1, siendo el responsable del equipo, incita a su equipo a que hagan las partes que faltan de la tarea. Usa una alternancia interfrástica ya que se expresa en español en ese momento de la conversación. Así, trata de llevar cierta gestión de la actividad con su equipo recordando lo que falta por hacer para terminar la tarea.

18	17 abril 2015		Já	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 abril 2015		E1	Bien, yo también, que pasa muchachos? falta italiano y portugués
20	17 abril 2015		J4	Vamos equipo!!

Figura 22. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia Rosa (Etapa 2) (Prueba 2)

También en el extracto de la figura 23, aparece el uso de alternancia de código para gestionar y organizar la actividad ya que L2 se expresa en español para indicar que va a poner las palabras que faltan en portugués después de la intervención de T1 para recordar lo que falta por hacer para terminar la tarea. En este caso, L2 usa una alternancia interfrástica.

17	9 abril 2015		T1	Yo ya entregé las palabras mias en la tabla. Lo mismo hizo G4 . Solo faltan portugues y frances para hacer la comparacion
18	9 abril 2015		L2	Ok! Ahí las pongo
19	9 abril 2015		A1	Je n'ai pas internet dans mon ordinateur, mais demain, je vais le faire
20	9 abril 2015		T1	A1 : Ya agregué tus palabras... 😊
21	9 abril 2015		A1	Mercy beaucoup T1 😊
22	9 abril 2015		L2	Eu não sei como escrever no blogue 😊

Figura 23. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia Naranja (Etapa 1 – Tarea 1) (Prueba 2)

En la figura 24, se emplea la alternancia de código para la organización de la tarea en el sentido que M2 avisa a su compañero J2 que no puede escribir las respuestas de su parte de la tarea por problemas técnicos. Empieza la conversación usando el italiano y al final, se expresa en español (su propia lengua), se trata entonces de una alternancia interfrástica.

41	10 abril 2015		M2	<p>Scusa, ma non so cosa è il numero 6, non capisco cosa è</p> <p>Italiano</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corda 2. Pistola 3. martello 4. Sangue 5. Guanti 6. Impronte digitali <p>Português</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corda 2. Pistola 3. Martelo (con una L) 4. Sangue 5. Luvias 6. Impressões digitais
42	10 abril 2015		J2	Merci
43	10 abril 2015		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>
44	10 abril 2015		J2	Je comprend
45	10 abril 2015		Tutora	<p>M2, puedes bajar la aplicación "google documentos" en tu cel y con eso la puedes editar normalmente</p>
46	10 abril 2015		M2	Ok ok

Figura 24. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia blanca (Etapa 1 – Tarea 1) (Prueba 2)

• **La citación:**

Una función que no se había encontrado en la prueba 1, es la citación, que forma parte también de las funciones que enumera Gumperz. En el extracto siguiente (figura 25), E3 cita lo que dicen dos de los personajes culpables (Señor pelegrino y Dr. Morgan) en español mientras que su conversación esta en portugués. Se trata entonces de una alternancia de tipo intrafrástica.

44	23 abril 2015		E3	<p>Sr. Pelegrino: o arqueólogo esteve muito ausente, e às vezes não sabíamos onde ele estava quando precisávamos contatá-lo para falar sobre o projeto da nova coleção.</p> <p>ou</p> <p>Dr. Morgan: pues no, en realidad todo ha estado muy tranquilo, bueno no puedo decir mucho porque he estado afuera estas últimas semanas.</p> <p>o quem faz parecer que não é o cuñpavel, é mas certo que seja. ne?</p> <p>ou pode ser o Ferreiro' que diz tudo tão tranquilo, que poderia ser ele' não?</p>
45	23 abril 2015		G1	<p>oh Oui, mais Je pense qu'il y a plus de preuves contre l'archéologue non?</p> <p>😱</p>
46	23 abril 2015		E3	<p>si, iisso disse, mas o que vamos fazer nós?</p> <p>entáo, vamos escrever sob ele. e pronto'</p>
47	23 abril 2015		G1	<p>si tous sont d'accord, oui 😊</p>
48	23 abril 2015		E3	<p>mas não sei o que levo a ele a roubar o codice'</p> <p>foi pra vende-lo ?</p> <p>acho, que eu vou inventar. jejeje</p> <p>o podes me ajudar?</p> <p>🙄</p>
49	23 abril 2015		G1	<p>Oui oui, je pense que nous pouvons écrire qu'il a volé car ce est un codice avec un gran valeur historique, et que également il peut vendre 😊</p>

Figura 25. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia Roja (Etapa 3) (Prueba 2)

- **La expresión de sentimientos, emociones:**

En el corpus, la presencia de alternancia de código se explica por la expresión de sentimientos, con el empleo del sentido del humor por parte de una participante en este caso, que puede marcar la afectividad. En efecto, en el extracto de la figura 26, G1 repite la palabra “culpavel” que emplea antes E3 en su mensaje anterior. Con la presencia del emoticón, se puede decir que G1 muestra cierta afectividad en su mensaje.

50	23 abril 2015		X	<p>ciao! anche io penso che il colpevole è l'archeologo o.O</p>
51	23 abril 2015		E3	<p>perfeito. Eu vou tentar fazer o texto. e depois me diz se está bom</p> <p>sim. vamos falar assim, como se ele fosse o culpavel o ladrão</p>
52	23 abril 2015		G1	<p>culpavel 😊</p> <p>je pense 😊</p> <p>jaja</p>
53	23 abril 2015		E3	<p>olhem...</p> <p>O texto.</p> <p>O arqueólogo o roubou o código por uma razão: ele precisa de vende-lo e, além disso, quer sair do seu país pra começar uma nova vida (e o dinheiro é importante para ele e os seus desejos). Mas não conhecemos se o comprador é alguém que só queria sabotar a exposição, ou há algo mais no profundo.</p>

Figura 26. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia Roja (Etapa 3) (Prueba 2)

- **La manifestación de la conciencia del error:**

La alternancia de código también se refiere a la manifestación de la conciencia del error y forma parte del aprendizaje, se puede observar en la figura 27. Al decir en español “entonces estoy mintiendo en mi explicación, jaja”, E3 está tomando conciencia de que su idea y

explicación no es la correcta con relación a lo que le dice X antes. Usa aquí una alternancia interfrástica con el español (su lengua propia).

54	23 abril 2015			<p>benè! penso che si è per venderlo per il mail che hanno incontrato nel' ufficio:</p> <p>dice algo mas o menos así jaja: querido amigo: gracias por aceptarme en la colaboración del proyecto del còdice prehispanico. Contactè a mi amigo (en Francia) y me dijo que està de acuerdo cn el còdice del que me hablaste la última vez, Le gustaria saber cuando podrias venir con el producto... espero tu respuesta atte Fabio</p>
55	23 abril 2015			<p>ja</p> <p>entnces estoy mintiendo en mi explicación. jaja</p>
56	23 abril 2015			<p>Je pense que ce est très important, en plus d'un audio disait qu'il était d'accord avec un prix 😊</p> <p>jajaja</p>
57	23 abril 2015			<p>assim</p> <p>É possível que os dois tenham um projeto fora do museu, um projeto mundial pra fazer um arquivo de informação com objetos e livros valiosos pra a humanidade, e não podem arriscar que o mercado negro faça mau.</p>

Figura 27. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia Roja (Etapa 3) (Prueba 2)

- **Los comentarios fuera del contexto de la actividad:**

La alternancia de código que marca el discurso que no se relaciona con la actividad del escenario que están realizando los participantes, se trata de una alternancia que se refieren a la interacción, a la metacomunicación. Observamos eso en algún momento de la conversación del equipo de la Agencia blanca cuando I1 emplea primero el portugués (su segunda lengua romance) y se expresa luego en español (su propia lengua). De esta forma, usa una alternancia interfrástica y vuelve a su lengua propia (L1) para hacer un comentario que no pertenece al contexto de la actividad (ver figura 28).

10	7 abril 2015		I1	perfeito 😊
11	7 abril 2015		O3	I1 , vives tambien al DF ?
12	7 abril 2015		I1	si
13	7 abril 2015		O3	Cooooo, seria mas facil investigar si tomamos juntos una cerveza Creo que ahora, estamos solamente nos 2. Pienso que una primera causa podré ser : definir cuando estamos disponibilidades al mismo tiempo....
14	7 abril 2015		I1	si eso es importante crees que podemos organizar el vernos una vez por semana?
15	7 abril 2015		M2	Aqui ando jajaja

Figura 28. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia blanca (principio del “chat”) (Prueba 2)

- Los momentos del uso de alternancia de código

La alternancia de código, que aparece de manera menos frecuente que en la primera prueba, se usa en ciertos momentos claves del escenario pedagógico como en los momentos en los que los participantes realizan las tareas (de vocabulario, de emisión de hipótesis, de recolección de ideas y opiniones para redactar el reporte) como se puede observar en los extractos de las figuras 24, 25 y 27, cuando avisan que están por realizar su parte de la tarea (extracto 22), y cuando faltan partes de las tareas por hacer (extracto 23). También aparece en los momentos en los que los participantes tienen problemas técnicos y piden ayuda a su equipo como es el caso en las figuras 18 y 20; y cuando interviene la tutora en la conversación para dar una precisión o anunciar algo en particular (figura 24). Y para dar su opinión y reflexionar aparece la alternancia de código como es el caso en el extracto de la figura 26.

8.2.4. Los elementos de intercomprensión

Los elementos de intercomprensión aparecen en las respuestas de las entrevistas semiestructuradas que hicimos a cada uno de los participantes, pero también aparecen algunos elementos de comprensión de lenguas en los resultados del cuestionario sobre el escenario pedagógico.

En efecto, se puede ver a partir de las respuestas de los participantes a la entrevista semiestructurada que los idiomas que les parecieron más fáciles y difíciles de entender en general, varían según la lengua materna. Por ejemplo, una parte de los hispanohablantes con francés entendió más fácilmente el italiano y la otra parte entendió mejor el portugués y viceversa. En cuanto a los hispanohablantes con italiano, se les facilitó más el portugués para la mayoría y se les dificultó más el francés por las cuestiones de proximidad entre el español y el portugués. Para los hispanohablantes con portugués, una parte entendió mejor el italiano por la cercanía con el portugués y otra parte entendió más el francés por el hecho de haber tomado algún curso y viceversa en cuanto al idioma más difícil. Y los participantes extranjeros están más dispersos ya que algunos entendieron mejor el italiano, otros el francés y el portugués y uno solamente el español. De los idiomas que menos entendieron fueron en la mayoría el portugués y para uno el italiano. De manera general, encontraron más dificultades en la comprensión escrita que en la comprensión oral. Y frente a las dificultades de comprensión, la mayoría volvió a escuchar los audios para la comprensión oral y para la comprensión escrita, muchos usaron el traductor de Google, diccionarios o preguntaron a su equipo cuando respondían porque en muchos equipos hubo falta de interacción.

En los resultados del cuestionario sobre el escenario pedagógico, aparece en algunas respuestas de los participantes algunos elementos de intercomprensión que muestran que, al realizar el escenario, pudieron darse cuenta de que hay mucha proximidad entre las lenguas a las que estuvieron confrontados en el escenario. En efecto, una participante hispanohablante comentó lo siguiente:

“Me parece un buen modo de convivir con otras personas y en otros idiomas. Encontrar las similitudes con uno y otro idioma, está perfecto. Porque son asuntos que a veces no tenemos conscientes y funciona saberlo, para descubrir que nuestra lengua se hermana con otras. Rompe fronteras.”

En su comentario, podemos ver que pudo tomar más conciencia de las similitudes entre las lenguas, dentro de ellas unas que está aprendiendo.

También aparecen elementos de intercomprensión en algunas conversaciones de los equipos. Podemos citar el extracto de la figura 29 en la que un participante extranjero que, en algún momento de la conversación con su equipo, pregunta a su compañero hispanohablante que escribe en portugués el significado de la palabra “embora” en portugués. Y no solamente pregunta, sino que además hace una hipótesis del significado: “¿les mando un beso o algo así?” Desafortunadamente no recibe respuesta por parte de su compañero porque fue en una hora tarde. En otro momento de la conversación, otra participante del mismo equipo también hace una pregunta acerca de una palabra que no entiende en portugués también y su compañero le traduce la palabra en inglés.

119	21 abril 2015		P1	<p>Bon soir</p> <p>j'ai ne comprend pas sozinho</p>  <p>quelle est votre opinion du criminel?</p>
120	21 abril 2015		J3	<p>souzinho= alone... (it 's not spanish teacher :P)</p> <p>Eu tenho certeza que foi Mr: Ferreiro porque é similar ao filme "The Thomas Crown Affair"</p>

Figura 29. Extracto de conversación en el “chat” de la Agencia Azul (final del “chat”) (Prueba 2)

Se trata aquí de la palabra “sozinho” en portugués que el participante J3 traduce por “alone” en inglés. Pudo haber traducido la palabra en español ya que los dos son hispanohablantes, pero pasó por el idioma intermedio que es el inglés. Puede ser porque el inglés es la lengua internacional, de esta manera, se facilita la comprensión para el equipo ya que no todos son hispanohablantes, o porque en español puede resultar ambiguo solo/sólo. El hecho también de traducir directamente la palabra sin explicarla de otra forma para que P1 pueda tratar de entenderla, indica la costumbre que se tiene en el aprendizaje de idiomas, tender a traducir las palabras en vez de explicar, usando sinónimos, por ejemplo.

8.3. Representación de las modificaciones aportadas al escenario pedagógico

Tras las dos pruebas del escenario pedagógico que se realizaron en esta investigación, tomando en cuenta la percepción de los participantes acerca del escenario, que se puede ver a través de la recolección de datos del cuestionario de evaluación del escenario pedagógico, se decidió hacer modificaciones en el escenario de aprendizaje y principalmente en las actividades (en las secuencias S1, S2 y S3). Las modificaciones están representadas en las figuras 30, 31 y 32 que son las 3 secuencias principales del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*. Básicamente, las modificaciones consisten en tomar en cuenta primero la realización o no de las tareas por parte de los participantes, y luego la consideración de los errores en las 5 tareas que corresponden a estas secuencias en caso de que las tareas se hayan efectuado. De esta forma, se crean dos caminos distintos para la realización de las tareas:

- 1- si no se realiza la tarea, entonces los aprendices no reciben ninguna pista que los ayude para avanzar más rápido;
- 2- si se realiza la tarea, se abren dos posibilidades: la primera es la realización de las tareas sin errores, y la segunda es la realización de las tareas con errores. En caso de que no haya errores, los aprendices reciben una pista para avanzar y una placa de detective con un nivel. En caso de errores en las tareas, los aprendices tienen la posibilidad de dejar sus tareas con errores y en este caso no obtener la pista para avanzar ni la placa de detective, o pedir un bono para tener un tiempo más para corregir las tareas y mandarlas al profesor/tutor. Una vez que se validaron, el equipo puede acceder a la pista y obtener la misma placa que los que hicieron las tareas sin errores.

Las placas son 5 en total, corresponden cada una a 1 nivel, y el equipo ganador es el que obtiene las 5 placas de detective y logra terminar en los tiempos definidos. En cuanto a los bonos, cada equipo tiene derecho a pedir 2 bonos máximo en todo el escenario, lo tiene que pedir con el profesor/tutor. Un bono da la oportunidad de obtener 1 día más para corregir las tareas.

El escenario pedagógico *Detectives plurilingües* con las modificaciones se encuentra en la plataforma Miriadi que se ha mencionado en otros capítulos, y se puede usar por parte de profesores.

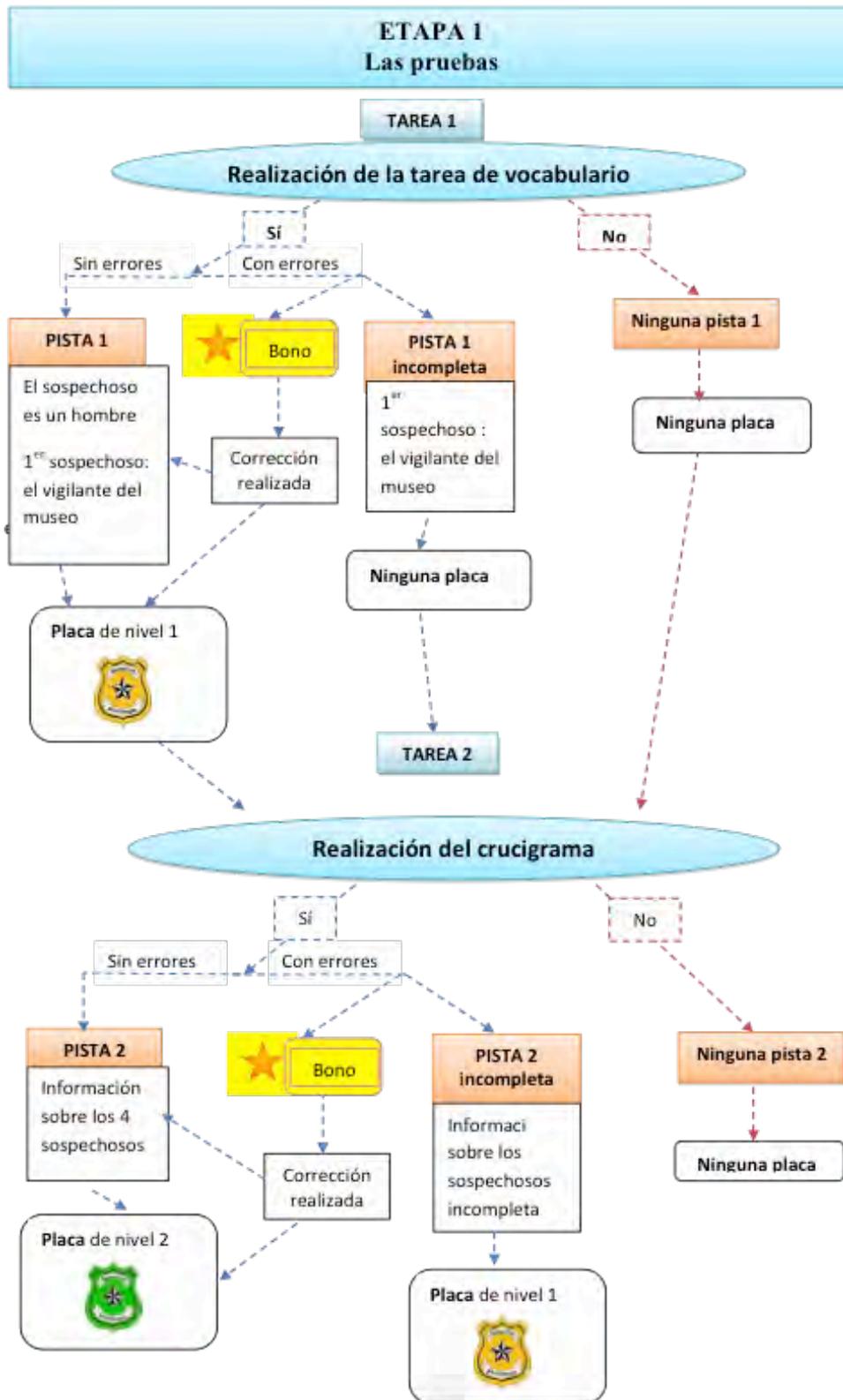


Figura 30. Modificación de la secuencia 1 (S1) del escenario *Detectives plurilingües*

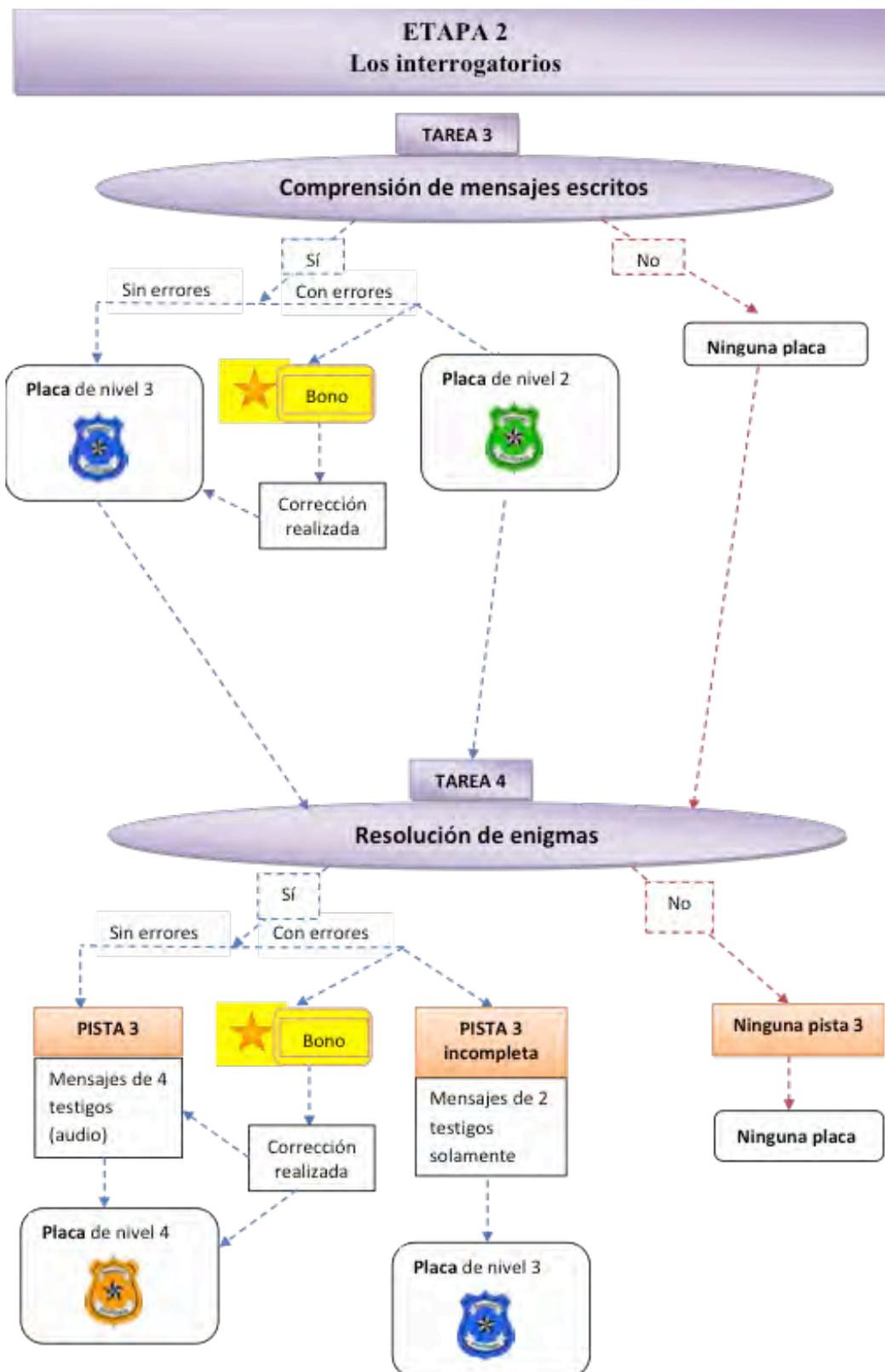


Figura 31. Modificación de la secuencia 2 (S2) del escenario *Detectives plurilingües*



Figura 32. Modificación de la secuencia 3 (S3) del escenario *Detectives plurilingües*

Síntesis

Este capítulo da cuenta de la presentación y del análisis de los resultados obtenidos a partir de dos pruebas que se efectuaron con un público diferente para cada prueba. La primera prueba se hizo con un público de estudiantes universitarios y adultos, de edad que oscila entre 22 y 33 años y dos participantes más grandes: uno de 41 años y otro de 60 años, y de lenguas propias distintas ya que eran francófonos, hispanohablantes, italófonos y lusófonos. En la segunda prueba, el público se compone también de estudiantes y adultos, con una edad que oscila entre 21 años y 36 años, un participante de 47 años, y con la presencia de hispanohablantes y extranjeros. A partir de eso, se presentaron los resultados del perfil lingüístico de los participantes, la evaluación del escenario, el análisis de las interacciones y los elementos de intercomprensión, para cada prueba. De esta manera, se van a identificar los vínculos entre los distintos elementos de los resultados entre las dos pruebas en el capítulo 9, para poder contestar a las preguntas de investigación y al supuesto

Capítulo 9. Discusión de los resultados

Después de la presentación y el análisis de los datos obtenidos durante las dos pruebas del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*, se va a presentar, en este último capítulo, la discusión de los resultados, tratando de vincular los aspectos relevantes que están en relación con las preguntas de investigación que fueron formuladas al principio de este trabajo. De esta manera, se verá primero el impacto del escenario pedagógico en cuanto a la competencia comunicativa es decir la elección de lengua y la alternancia de código. Y, en fin, se hablará del impacto del escenario pedagógico sobre el desarrollo de competencias en IC.

9.1. El impacto del escenario pedagógico en la competencia comunicativa

Los resultados de las dos pruebas del escenario pedagógico *Detectives plurilingües* indican que existe cierto vínculo entre las características del escenario y el fenómeno de alternancia de código, principalmente con respecto al contenido del escenario, a la presencia de las dimensiones lúdicas y telecolaborativas, y a la variación del contrato didáctico. Se tomarán algunas referencias con otras investigaciones también para contrastar estos resultados, ver si se vinculan o si se observan algunas diferencias.

9.1.1. El contenido del escenario

El contenido del escenario aparece como un elemento fundamental en las interacciones y en la manera en la que los participantes se comunican con su equipo. En efecto, los resultados del análisis de las interacciones muestran que la presencia de tareas o actividades a realizar en equipo a lo largo del escenario implica que los participantes tengan que interactuar con su equipo para realizarlas, ponerse de acuerdo... Eso explica que el fenómeno de alternancia de código aparezca particularmente cuando los participantes están realizando las tareas presentes en el contenido del escenario. En las dos pruebas, la alternancia de código aparece mayormente al momento de realizar las tareas, a través del “chat” privado que tiene cada equipo. El tipo de tarea puede influir también, por ejemplo, se nota más el uso de la alternancia de código cuando son tareas lingüísticas (de vocabulario) y tareas que consisten en emitir hipótesis, deducciones u opiniones acerca del presunto culpable o cuando los participantes tienen que hacer la síntesis de los hechos como es el caso en la etapa 3 del

escenario donde tienen que redactar un reporte de acusación. En cambio, cuando son tareas de comprensión de mensajes escritos y orales (audios), no aparece la alternancia de código o muy poco en comparación a las demás tareas del escenario. Eso se puede explicar por el hecho de que las tareas de tipo lingüística, y de deducción, hipótesis o síntesis invitan a los participantes a ponerse de acuerdo, son tareas más colectivas, conversacionales, interaccionales, argumentativas. Mientras que las tareas que consisten en escuchar audios o leer mensajes escritos y contestar preguntas llevan a que los participantes lo realicen de manera más individual, o acuden a su equipo en caso de que tengan problemas técnicos o en relación con la comprensión de lenguas. En ese aspecto, los resultados convergen con los resultados encontrados en la tesis por Birello (2005) puesto que también la presencia de alternancia de lenguas aparece al momento de realizar tareas por parte de los subgrupos de su clase. En su caso, se tratan de tareas escolares realizadas en presencial, que consisten en trabajar el vocabulario o estructuras gramaticales y otras cuyo objetivo es la expresión de hipótesis por parte de los alumnos. En el caso de esta investigación, aparecen alternancias de código principalmente para recordar al equipo lo que falta por hacer en la tarea, avisar de un problema particular (la falta de tiempo de uno para colaborar, el hecho de estar bloqueado en la resolución de la tarea, la incomprensión de un mensaje y la dificultad para abrir el archivo de la tarea), dar su opinión o hacer una hipótesis a partir de los hechos y reflexionar acerca de la tarea para resolverla. A pesar de que en ambas investigaciones haya tareas lingüísticas y de formulación de hipótesis, en los resultados de Birello (ibid.), al parecer, no aparecen alternancias de lenguas cuando los participantes están expresando una hipótesis o dando su opinión. En cambio, en nuestros resultados, si aparece la alternancia de código cuando los participantes tienen que formular hipótesis. Eso refuerza la idea de que la presencia de tareas implica mayor competencia comunicativa por parte de los participantes, pero más que eso, algunas tareas influyen más que otras en la competencia comunicativa de los participantes.

9.1.2. La dimensión lúdica

La dimensión lúdica también aparece como un aspecto que influye tanto en las interacciones de los participantes como en su actitud al realizar el escenario. A partir de los resultados sobre la presencia de alternancia de código en las interacciones de los participantes, podemos notar que la alternancia de código aparece en ciertos momentos claves del escenario que tienen que ver con el aspecto lúdico. Siendo un escenario pedagógico lúdico, los participantes tienen un papel que es el de detective, y actúan de la misma manera que lo

harían en cualquier juego con cierto espíritu de jugador. En efecto, al principio del escenario, usan palabras o expresiones para animar a su equipo para ganar como “vamos equipo”, “vamos a ganar”, y al final del escenario, usan palabras o expresiones para felicitar a su equipo como “felicidades”, “bravo equipo”. Esta actitud no aparece en todos los equipos: en la primera prueba, aparece mucho con un equipo que se involucró más en el juego y que tenía actitud de ganar y que ganó, mientras que, en otros equipos, aparece el hecho de animar al equipo al principio. En la segunda prueba, aparece más la actitud de animar al equipo para recordarles que tienen que completar las tareas para poder entregarlas a tiempo por lo mismo que algunos participantes no daban seguimiento a lo que se habían comprometido al realizar el escenario. También puede que la actitud del responsable de equipo influya de cierta forma en la actitud de los miembros del equipo, en su motivación para ganar como equipo. Lo interesante aquí es el hecho de ver que existe un vínculo entre el aspecto lúdico y el uso de la alternancia de código, aunque solamente esté presente en las interacciones de un equipo. Eso muestra que los equipos que se involucran en su papel de jugador adoptan una actitud que se refleja en su manera de comunicar con su equipo y en las lenguas que emplean para eso.

9.1.3. La dimensión telecolaborativa

La dimensión telecolaborativa también tiene cierto impacto en las interacciones de los participantes ya que el uso de la alternancia de código está presente durante los momentos de organización por parte de los equipos para realizar las tareas o para intercambiar opiniones acerca del culpable. El hecho de colaborar y/o cooperar implica cierta organización por parte de los participantes y para eso, los participantes tienen que comunicar con su equipo, lo que explica el vínculo entre estos dos aspectos. Al cambiar de lengua en sus discursos, pueden llamar la atención y hacer que los demás entiendan mejor su mensaje sobre todo cuando se trata de repartirse las tareas, recordar al equipo lo que falta por hacer para entregar las tareas, pedir ayuda al equipo, avisarle de la disponibilidad de uno para apoyar en las tareas. Cuando se trata de cuestionar sobre alguna idea de otro participante del equipo, el uso de alternancia de código se puede explicar por la voluntad de querer más precisiones sobre la idea u opinión del participante. De manera general, en casi la mayoría de los equipos, se puede ver y sentir que hay cierto espíritu de equipo. En los que no aparece, se debe seguramente a que algunos miembros de los equipos no participan como deberían con su equipo. En este caso, la falta de participación causa menos interacciones entre los participantes, y entonces menos presencia de alternancia de código. La motivación de los participantes y su compromiso son factores

importantes para que haya interacción en un contexto telecolaborativo. También es necesario que las condiciones para acceder a internet y a los programas usados en aparatos tecnológicos sean optimas afín de que los participantes puedan contribuir al trabajo e interactuar con su equipo. A pesar de que, en algunos equipos, unos miembros no tenían acceso a la tecnología para poder colaborar con su equipo, los miembros del equipo los apoyaban y ayudaban. Pero, aun así, eso representaba un desequilibrio dentro de los equipos, un desequilibrio que perjudicaba las interacciones. Por otro lado, se favorece la telecolaboración dependiendo las herramientas tecnológicas que decidamos usar. En efecto, las herramientas como el “chat”, la página Facebook y los archivos google docs. facilitan el trabajo en equipo y la telecolaboración. Las dos primeras (el “chat” y la página Facebook) facilitan la comunicación entre los equipos para que se pongan de acuerdo, y los archivos google docs. ofrecen la posibilidad de trabajar en un mismo archivo al mismo tiempo y más precisamente, de redactar de manera colectiva, lo que favorece la telecolaboración entre los equipos. Hay otras herramientas que también pueden favorecer esta modalidad de trabajo como lo muestra Dávila Lozano (2016) en su trabajo, con el uso de la wiki, el fórum y la mensajería interna. Tanto en el estudio de Dávila Lozano (ibid.) como en esta investigación, se observa una modalidad de trabajo en cooperación por parte de los participantes, puesto que se repartieron las tareas en función de las lenguas romances que dominan más (su propia lengua en el caso de la primera prueba del escenario), y en función de la lengua con la que tenían que interactuar con su equipo (en el caso de la segunda prueba del escenario).

9.1.4. El contrato didáctico

Otro aspecto relevante del escenario pedagógico es la presencia del contrato didáctico para la comunicación en el escenario por parte de los participantes. Entre la primera y la segunda prueba, el contrato didáctico establecido era diferente: en la primera prueba, era un contrato didáctico más abierto en lo que se refiere al uso de lenguas entre los participantes. Más precisamente, los participantes podían usar la lengua romance que querían para poder comunicarse con su equipo. En cambio, en la segunda prueba del escenario, el contrato didáctico era más específico en el sentido que los participantes tenían que comunicar con la segunda lengua romance que estaban aprendiendo o habían aprendido y/o su lengua materna. El hecho de que los resultados muestran más presencia de alternancia de código en la primera prueba que en la segunda no se debe a un efecto de grupo sino a la variación del contrato didáctico. En efecto, a pesar de que haya más interacciones por parte de los participantes en la

segunda prueba en comparación a la primera, no aparece por lo tanto más alternancias de código en la segunda prueba lo que nos permite descartar el hecho de que la alternancia se pueda explicar por la cantidad de participaciones. Si fuera así, entonces habría más uso de alternancia de código en la segunda prueba ya que el número de participantes es mayor, pero resulta ser al revés. Eso nos muestra la importancia del contrato didáctico dentro de un escenario pedagógico para comunicar. La idea se refuerza al referirnos al Referencial de competencias de comunicación y aprendizaje en intercomprensión (REFIC) (Hidalgo Downing y Vela Delfa, 2015). En efecto, nos indica que, para participar en la dinámica de una interacción plurilingüe en un contexto pedagógico o no, es necesario compartir un contrato de comunicación plurilingüe. Pero, en nuestra investigación, aparece que la manera de plantear el contrato didáctico tiene consecuencias en la manera de interactuar, comunicar de los participantes. Más este abierto el contrato didáctico, más los participantes tendrán a usar la alternancia de código debido a la libertad que se les da en cuanto al uso de lenguas. De lo contrario, más este específico el contrato didáctico, menos libertad y posibilidad para los participantes alternar entre las lenguas en sus discursos ya que su concentración está en la lengua que deben usar, como fue el caso de los participantes de la segunda prueba. Tenían que concentrarse en comunicar en la segunda lengua que están aprendiendo o ya aprendieron. Sin embargo, en otros estudios como el de Devilla (2009), se mostró que el contrato de comunicación fue específico puesto que privilegió el uso de la L1 (lengua 1), y eso no representó un freno para el uso de la alternancia de lenguas por parte de los participantes. Puede que se deba al hecho de que en el estudio de Devilla (ibid.), a pesar de que el contrato era específico, los participantes eran de lenguas propias distintas, en cambio, en nuestro trabajo, en el caso de un contrato didáctico específico (segunda prueba del escenario), el público compartía la misma lengua propia (español) a excepción de un grupo extranjero. El objetivo era a la vez practicar su segunda lengua y comprender la de los demás.

9.2. El impacto del escenario pedagógico en el desarrollo de competencias en IC

El escenario pedagógico no solamente tiene un impacto en la competencia comunicativa, sino también algunos efectos en el desarrollo de competencias en IC. Al estar en un contexto plurilingüe con la presencia de 4 lenguas, se fomenta la práctica de la IC por parte de los participantes, tanto por el contenido del escenario que implica la comprensión escrita y oral de las 4 lenguas romances, como por la repartición de los equipos con la presencia de las 4 lenguas en cada equipo. Además, los resultados obtenidos en las dos

pruebas dan a ver algunos índices que muestran cierto desarrollo de competencias en IC por parte de los participantes. Sin embargo, es importante notar aquí que no se puede hablar de una progresión en cuanto a las competencias observadas ya que esta investigación no se enfoca en este problema. Para eso, hubiera sido necesario evaluar las competencias desarrolladas por parte de cada participante, para ver si había alguna progresión entre el principio y el final de la prueba. Por ende, lo que se observó son fenómenos favorables al desarrollo de la competencia plurilingüe. En efecto, a través del análisis de las interacciones, de las respuestas al cuestionario sobre el escenario pedagógico, y la entrevista realizada al final del escenario, se puede percibir algunas manifestaciones de competencias en IC por parte de algunos participantes. Tomando como referencia el REFIC que se ha mencionado en el marco teórico (capítulo 1), se pueden ver algunas diferencias y/o complementos. Las competencias que se observaron en este trabajo, se refieren al sujeto plurilingüe y su actitud hacia la diversidad lingüística, a la interacción plurilingüe, a la comprensión de mensajes escritos y orales y a las competencias de interproducción (ver tabla 6 al final del capítulo).

9.2.1. El sujeto plurilingüe y el aprendizaje

Una de las primeras categorías de competencia que se puede observar en esta investigación es el sujeto plurilingüe y el aprendizaje. En esta categoría, se observan dos competencias: ser capaz de abrirse a la diversidad lingüística y cultural y ser capaz de ver las ventajas del uso de las tecnologías. También se habla de identificar y hacer evolucionar las representaciones, y en nuestro trabajo, podemos notar este aspecto, pero de manera indirecta o, mejor dicho, aparece como el objetivo y no como la acción de los participantes en sí. La apertura a la diversidad lingüística y cultural comprende dos aspectos: la sensibilidad a las similitudes lingüísticas o culturales, y la sensibilidad a la existencia de otras lenguas. La sensibilidad a las similitudes lingüísticas o culturales aparece en el escenario pedagógico a través de la capacidad de los participantes a acercarse a nuevas lenguas, y a tomar conciencia de la existencia de cierta proximidad entre éstas. El estar confrontados a la tarea de comparar y ver las similitudes que pueda haber entre las lenguas, los lleva a tomar conciencia de cierta proximidad, lo que no habían visto antes ya que siempre han recibido un aprendizaje de lenguas de manera separada. Eso indica que, al realizar el escenario pedagógico, pudieron descubrir algo nuevo y abrir su pensamiento en cuanto al aspecto de diversidad lingüística. De esta forma, pudieron tener otra perspectiva de las lenguas, lo que puede generar cierta evolución de su representación de las lenguas. En cuanto a la sensibilidad a la existencia de

otras lenguas o culturas, se observa a través de lo que mencionó algún participante de la primera prueba del escenario, cuando explicó que, al acercarse al idioma italiano, pudo conocer palabras nuevas. Aquí, se refiere al hecho de descubrir y sensibilizar a otras lenguas. El objetivo de eso sería que las representaciones de uno evolucionaran. Para la competencia que se refiere a sacar provecho del uso de las tecnologías, se observa la capacidad en participar en la redacción colectiva de un documento plurilingüe por parte de los participantes por medio de la realización de tareas en colaboración en los archivos Google docs. Y a través de las interacciones de los participantes, se puede ver su capacidad a participar en un “chat” plurilingüe con la presencia de varias lenguas.

9.2.2. La interacción plurilingüe

La segunda categoría de competencias que se pudo detectar es la interacción plurilingüe y consiste en saber participar en una interacción en situación no pedagógica, y saber gestionar los problemas de comprensión.

La capacidad a participar en una interacción en situación no pedagógica se refleja por el hecho de saber compartir un contrato de comunicación plurilingüe. Eso se puede ver en las interacciones de los participantes por la elección de lengua que usan para comunicar y el empleo de la alternancia de código. Los resultados mostraron 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 que no lo respetaron al principio ya que se comunicaban en su lengua materna. En este caso, hubo diferencias entre las reglas de comunicación establecidas en el contrato de aprendizaje por el profesor/tutor, y el contrato de comunicación que siguieron los aprendices realmente. Por otro lado, en lo que se refiere a la competencia de implicarse de manera activa en la realización de la tarea, aplica para los aprendices, pero no todos. Efectivamente, aunque muchos participantes se hayan implicado en las tareas, poniéndose de acuerdo con su equipo para organizarse y colaborar en la realización de las tareas, algunos no se entregaron completamente con su equipo y fallaron en su participación, lo que ocasionó ciertos problemas para resolver las tareas por el hecho de que el contenido está en las 4 lenguas.

Por otra parte, ser competente en la interacción plurilingüe, también implica saber gestionar los problemas de comprensión, es decir ser capaz de explicitar lo que se entiende para asegurar la co-construcción del sentido como cuando reformulan o traducen un mensaje en

una tarea que consiste en comprender mensajes. Es el caso en el escenario pedagógico cuando los participantes tienen que comprender mensajes escritos y orales en las 4 lenguas romances. El hecho de traducirlos a su equipo es una forma de querer facilitar la comprensión de los miembros de su equipo. Se trata también de dar a conocer a sus interlocutores sus hipótesis de interpretación del significado. Eso se nota cuando no entienden una palabra en una lengua y piden el significado haciendo una hipótesis ellos mismos de lo que podría significar, esperando la confirmación o no de los demás. El hecho de dar a conocer sus problemas de comprensión y pedir una ayuda lingüística forma parte también de las competencias que se pueden observar en las interacciones, por ejemplo, cuando algún participante pide el significado de una palabra que un miembro de su equipo estuvo usando. Dentro de la interacción, otra competencia importante que es de interproducción y que se refiere al hecho de saber modular su expresión para facilitar la interacción, al usar elementos no verbales en las conversaciones como los emoticones, y al adaptar la complejidad léxica a los demás participantes, evitando usar un vocabulario familiar o abreviaciones entre otros elementos.

9.2.3. La comprensión escrita y oral

La última categoría de competencias que aparece en el escenario pedagógico *Detectives plurilingües* es la comprensión escrita y oral. Forma parte del escenario puesto que el contenido se compone de mensajes escritos y orales que los participantes tienen que comprender. Las competencias que se manifiestan en el escenario para la comprensión escrita y oral son: la capacidad de hacer hipótesis sobre el sentido de palabras a partir del contexto discursivo y la capacidad para tratar los elementos opacos. Por ejemplo, en algunos momentos del escenario, los participantes tratan de comprender ciertos mensajes por el contexto, y/o usan herramientas como el diccionario, el traductor en línea, y/o piden ayuda a los miembros de su equipo. Este último elemento no aparece en el REFIC como recurso para tratar los elementos opacos sin embargo se manifiesta por parte de algunos participantes en este estudio. Es a través de las respuestas de los participantes a la entrevista semiestructurada que se detectó esta estrategia para tratar los elementos opacos. En cuanto al nivel de competencia en el escenario pedagógico, se sitúa en el primer nivel es decir la sensibilización a la IC ya que el escenario presenta textos y audios sencillos y cortos en las 4 lenguas, además favorece el descubrimiento y acercamiento a varias lenguas romances (algunas lenguas son nuevas para los participantes), y da a ver la proximidad existente entre las lenguas

Categoría de competencia	Tipo de competencia	Presencia en el escenario	Ejemplo
El sujeto plurilingüe y el aprendizaje (SABER SER)	Abrirse a la diversidad lingüística y cultural		
	Ser sensible a las similitudes lingüísticas o culturales	Respuestas al cuestionario sobre el escenario (Prueba 2)	“Encontrar las similitudes con uno y otro idioma, está perfecto. Porque son asuntos que a veces no tenemos conscientes y funciona saberlo, para descubrir que nuestra lengua se hermana con otras. Rompe fronteras”
	Ser sensible a la existencia de otras lenguas	Respuestas a la entrevista (prueba 1)	“el italiano. Me acerqué más a él y conocí nuevas expresiones. Más bien palabras”
	Sacar provecho del uso de las tecnologías		
	Saber participar en la redacción colectiva de un documento plurilingüe	Realización de las tareas del escenario en Google docs. (pruebas 1 y 2)	El hecho de organizar las ideas y ponerse de acuerdo para redactar el reporte
	Saber participar en un “chat” plurilingüe (aceptar el hecho de expresarse en varias lenguas)	Interacciones de los participantes (pruebas 1 y 2)	El número de participación en las interacciones
La interacción plurilingüe (SABER Y SABER HACER)	Saber participar en una interacción en situación no pedagógica		
	Compartir un contrato de comunicación plurilingüe	Interacciones de los participantes (pruebas 1 y 2) + número de participaciones	Las lenguas usadas en las interacciones
	Implicarse de manera activa en la realización de la tarea		El hecho de ponerse de acuerdo u organizarse para hacer la tarea

	Saber gestionar los problemas de comprensión		
	Explicitar lo que se entiende para asegurar la co-construcción del sentido	Interacciones de los participantes	Reformular o traducir un mensaje en una tarea
	Dar a conocer a sus interlocutores sus hipótesis de interpretación del significado		“Qué quiere decir embora? Les mando un beso o algo asi?”
	Dar a conocer sus problemas de comprensión y pedir una ayuda lingüística		No comprensión de una palabra empleada por el interlocutor y pregunta el significado
	Saber modular su expresión para facilitar la interacción (interproducción)		
	Usar elementos no verbales para facilitar el acceso al sentido	Interacciones de los participantes	El uso de emoticones
	Adaptar la complejidad léxica al interlocutor		El hecho de no emplear vocabulario familiar ni abreviaciones ni argot
La comprensión escrita y oral (SABER Y SABER HACER)	Hacer hipótesis acerca del sentido de las palabras a partir del contexto discursivo		
	Comprensión de mensajes a partir del contexto	Respuestas a la entrevista	El intento por comprender mensajes escritos
	Saber tratar los elementos opacos		
	Usar herramientas (diccionario, Google Translate)	Respuestas a la entrevista	La falta de comprensión de palabras en un mensaje escrito
	Pedir ayuda a los interlocutores	Respuestas a la entrevista	La falta de comprensión de la idea principal en un mensaje audio

Tabla 6. Competencias en IC observadas en el escenario pedagógico *Detectives plurilingües*

Síntesis

El capítulo 9 permitió establecer cierta discusión de los resultados, tratando de contrastarlos con otros trabajos de investigación para ver cuál es el impacto del escenario pedagógico *Detectives plurilingües* sobre la competencia comunicativa y el desarrollo de competencias en IC. Lo que se puede observar es que el escenario tiene un impacto en la competencia comunicativa es decir la elección de lengua y la alternancia de código, en el sentido que sus características tales como las dimensiones lúdicas y telecolaborativas tienden a influir en la manera de comunicar de los participantes. El hecho de que sea lúdico implica actitudes de jugadores y uso de alternancia de código por parte de los participantes en los momentos claves del escenario, como al principio para animar a los equipos y al final para felicitar al equipo. En cuanto a la presencia de la telecolaboración, influye en la alternancia de código principalmente cuando se trata de realizar tareas en colaboración, en los momentos que implican organizarse, expresar su opinión o hacer hipótesis, ponerse de acuerdo. El tipo de tarea también tiene cierta influencia ya que pudimos ver que las tareas lingüísticas (de vocabulario) y las que consisten en expresar hipótesis son las que generan más presencia de alternancia de código. Y la presencia de un contrato didáctico permite establecer ciertas reglas y los objetivos para la comunicación, menos se específica y más los participantes tienen libertad en cuanto a las lenguas que pueden usar para comunicar, y más tienden a alternar entre las lenguas. Por otro lado, se nota un impacto del escenario en el desarrollo de competencias en intercomprensión, principalmente elementos a favor del desarrollo de dichas competencias. Son competencias del ser plurilingüe, de la interacción y de la comprensión escrita y oral. A continuación, se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación permitió tratar de un tema importante para la didáctica del plurilingüismo y de la intercomprensión que engloba tres campos distintos, pero que están interrelacionados entre sí: la pedagogía, la lingüística y la comunicación. Los objetivos consistían en implementar los recursos didácticos existentes para el desarrollo del plurilingüismo.

Primero, el campo de la pedagogía aparece a través del diseño, de la concepción y puesta en marcha de un escenario pedagógico para el desarrollo de competencias plurilingües. En efecto, a través de esta investigación, se diseñó y concibió un modelo de escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo llamado *Detectives plurilingües*, orientado a la iniciación en intercomprensión de lenguas romances (francés, español, italiano y portugués) y destinado a un público adulto (estudiantes de la enseñanza superior y/o adultos trabajando). El diseño de este modelo se obtuvo a partir del marco teórico que sirvió de apoyo para llevar a cabo esta investigación. El modelo del escenario pedagógico se compone de tres escenarios: el escenario de aprendizaje que describe las actividades y el contrato de aprendizaje; el escenario “directivo” que da a ver el papel tanto del profesor/tutor como del aprendiz; y el escenario de comunicación que determina el tipo de comunicación que se establece las características de la comunicación en el escenario y su uso por parte de los actores (el profesor/tutor y los aprendices). A estos escenarios, se añaden las herramientas que se usaron para el contenido y la comunicación principalmente. El marco teórico usado para este modelo permite definir los conceptos principales tales el plurilingüismo y la intercomprensión de lenguas, el diseño y la concepción de modelos, la dimensión lúdica y el aprendizaje telecolaborativo. A partir del diseño, el modelo del escenario *Detectives plurilingües* propuesto se concibió y puso en marcha a través de la realización de dos pruebas. Las dos pruebas se hicieron en las mismas condiciones, pero con un público y objetivos distintos. La primera prueba se realizó con un público de estudiantes universitarios y adultos cuyas lenguas maternas eran diferentes; eran francófonos, hispanohablantes, italófonos y lusófonos. El público estaba repartido en equipos de 4 para realizar el escenario pedagógico, y cada equipo, se componía de un francófono, un hispanohablante, un italófono y un lusófono. En la segunda prueba del escenario, se trataba de un público de hispanohablantes por un lado y extranjeros por otro lado. Los hispanohablantes eran mexicanos: unos que aprenden francés, unos,

italiano y otros, portugués. Y los extranjeros eran de nacionalidades distintas, pero todos aprenden o ya aprendieron español como lengua extranjera. De esta forma, se logró reunir las 4 lenguas romances, de una manera diferente a la de la primera prueba. El escenario *Detectives plurilingües* se efectuó por medio de algunos medios sociales como la red social Facebook, el blog y Google Docs. Facebook fue la herramienta central que permitió realizar el escenario de aprendizaje (el contenido del escenario) y el escenario de comunicación para la comunicación entre el profesor/tutor y los aprendices, y entre los aprendices mismos.

El objetivo, la descripción del escenario de aprendizaje y el análisis de las interacciones de los aprendices aluden al campo de la lingüística y de la comunicación. Efectivamente, el objetivo era iniciar los aprendices a la intercomprensión de 4 lenguas romances en recepción a través del contenido del escenario teniendo la presencia de las 4 lenguas, y en interacción a través de la comunicación entre los actores con la presencia de las 4 lenguas también. El contexto era entonces plurilingüe. En cuanto a la tarea, consistió principalmente en resolver un juego de detectives, investigando acerca del caso de un objeto robado (un código prehispánico) en el museo de antropología de la Ciudad de México, y encontrar al culpable de este robo. Para eso, el público tomó un papel de detective y formaba parte de una Agencia de detectives (su equipo) para realizar las actividades. El escenario se compone de un total de 7 secuencias: primero, son 3 secuencias que contienen la apertura del escenario, la formación de los equipos y las presentaciones entre los actores. Después de estas secuencias, aparecen 3 secuencias que se refieren al contenido del juego *Detectives plurilingües*, repartido en 3 etapas. Y la última secuencia trata de la etapa de conclusión y cierre del escenario. El hecho de que este organizado bajo distintas etapas lo vuelve más claro y estructurado, con una planificación del tiempo determinado por el profesor/tutor. Para las dos pruebas que se hicieron, se analizaron dos elementos lingüísticos que forman parte de las competencias comunicativas: la elección de lengua y la alternancia de código. A través de este análisis, se identificaron las lenguas que usaban los aprendices a lo largo de sus interacciones para comunicar y telecolaborar con su equipo, y la presencia del fenómeno de alternancia de código, que consiste brevemente en alternar entre dos o más lenguas dentro de una misma conversación.

A partir de las pruebas que se efectuaron, se obtuvieron resultados, primero en cuanto a la evaluación del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*, luego el análisis de las interacciones y de los elementos de intercomprensión. La evaluación del escenario pedagógico *Detectives plurilingües* obtenida a partir de las respuestas de los aprendices al cuestionario de evaluación, permitió hacer modificaciones al escenario en cuanto a algunas consignas que no estaban bien redactadas, al tiempo para realizar el escenario que era

insuficiente, y al escenario de aprendizaje para las etapas del juego de detectives. El análisis de las interacciones muestra el respeto del contrato de aprendizaje por parte de los aprendices a excepción de algunos participantes de la segunda prueba, y el uso de la alternancia de código por parte de los aprendices bilingües principalmente, en diferentes momentos del escenario pedagógico. Principalmente, fue durante la realización de las actividades, en los momentos de animar al equipo al principio y felicitarlo al final, y en los momentos de problemas o dificultades. En fin, para los elementos de la intercomprensión, los resultados de la entrevista semiestructurada indican que la comprensión de las lenguas romances depende del perfil lingüístico de los aprendices. Entre las dos pruebas, aparece que los aprendices lograron comprender las lenguas por su proximidad a pesar de que nunca habían estado confrontados a este tipo de experiencia. En cuanto a las lenguas que se les dificultaron fueron el italiano y el portugués por los cuales los aprendices encontraron más dificultades de comprensión. Eso puede ser debido al grado de proximidad entre las lenguas y a los conocimientos previos. Para la comprensión tanto escrita como oral, se les dificultó más la parte oral en general, y recurrieron a ciertos elementos para su comprensión como el contexto, las herramientas tipo diccionario, traductor, y el apoyo de los miembros de su equipo. También aparece a través de las respuestas a los cuestionarios, en particular el cuestionario de evaluación del escenario, que la experiencia les hizo tomar conciencia de la proximidad que existe entre las lenguas y las diferentes similitudes que puede haber entre ellas.

Tomando en cuenta estos resultados, se puede llegar a la conclusión de que el escenario pedagógico tiene un impacto en la competencia comunicativa es decir la elección de lengua y la alternancia de código por el tipo de contenido que abarca el escenario pedagógico, las dimensiones lúdicas como el reto, la competición, la actitud de jugar, y telecolaborativas por la manera de trabajar en grupo de los aprendices, organizarse para realizar las actividades y comunicarse, y la presencia de un contrato didáctico con la presencia de un contrato de aprendizaje y un contrato de comunicación que permiten estructurar el aprendizaje y la comunicación entre los actores. El uso de la alternancia aparece en momentos claves del escenario que corresponden a elementos de la lúdica, y elementos de la telecolaboración. En efecto, para animar al equipo, felicitarlo como se da en un juego, aparece la alternancia de código, lo que indica que los aprendices tienen una actitud de jugador, que toman en serio su papel de detective. La forma de trabajar en equipo a distancia, telecolaborando, también implica que los aprendices se organicen para realizar las tareas, y el uso de alternancia de código en este caso facilita la comprensión del equipo. El regreso a la lengua propia para comunicarse en momentos de organización, de problemas fomenta la comprensión entre los

aprendices y se vuelve entonces benéfica para la resolución de las actividades del escenario. En este sentido, se puede decir que la lengua propia tiene una función importante en la comunicación y se usa principalmente en momentos claves como acabamos de mencionarlo. También se puede observar un impacto del escenario pedagógico en el desarrollo de competencias plurilingües. Estas competencias se refieren en primer lugar al sujeto plurilingüe y el aprendizaje por la capacidad de los aprendices a abrirse a la diversidad lingüística y cultural, y sacar provecho del uso de las tecnologías; Luego, se refieren a competencias de interacción plurilingüe es decir saber participar en una interacción en situación no pedagógica, saber gestionar los problemas de comprensión, y saber modular su expresión para facilitar la interacción (competencias de interproducción). Es importante mencionar aquí que solamente se pueden observar elementos favorables al desarrollo de estas competencias a través del estudio realizado en esta investigación. Sin embargo, estos elementos indican que, estando en un contexto plurilingüe, siendo para la mayoría bilingües y con la presencia de lenguas próximas, los aprendices pueden desarrollar competencias de intercomprensión a pesar de que nunca han estado confrontados a una experiencia así. Para poder mostrar con más precisión las competencias plurilingües que desarrollaron los aprendices, sería necesario efectuar una evaluación de estas competencias y completar el corpus de este trabajo con algún cuestionario para evaluar las competencias y/o otra entrevista semiestructurada enfocada en las competencias plurilingües. Pero, eso sería otro enfoque de análisis que podría ser el objeto de otro estudio ya que no fue el objetivo de esta investigación.

La investigación realizada en este estudio se puede convertir en una especie de guía para los docentes de lenguas extranjeras que quieran innovar con sus alumnos y crear escenarios pedagógicos enfocados en el aprendizaje de lenguas. El modelo que se propuso forma una base de escenario pedagógico que se puede retomar y/o extrapolar al aprendizaje de otras lenguas, y al aprendizaje de otras materias que no sean lenguas, siempre y cuando se se adapten los elementos pedagógicos para el diseño de los otros escenarios (el escenario de aprendizaje, el escenario directivo y el escenario de comunicación). En cuanto a las herramientas, se pueden usar o no, dependiendo si se trata de un escenario que se realiza a distancia y/o en presencial. También se puede extrapolar el modelo a otro público como a niños y adolescentes, modificando en este caso los objetivos y el contenido para adaptarlo al público deseado.

Referencias bibliográficas

Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*, (1era Ed.), Bruxelles : De Boeck.

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game : approche culturelle pragmatique et formelle*, Tesis de doctorado en informática, Universidad Toulouse III – Paul Sabatier. (428 p.). Recuperado de: http://ja.games.free.fr/These_SeriousGames/TheseSeriousGames.pdf

Álvarez-Sellers, M. R. (2010). *Enseñanza por tareas interactivas, competencia intercultural y entornos virtuales: el proyecto NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research)*. *Limite*, n°4, pp. 61-79.

Androutsopoulos, J. (2014). *Computer-mediated Communication and Linguistic Landscapes*. In Holmes, J., y Hazen, K. (Ed.), *Research Methods in Sociolinguistics: A Practical Guide*. UK: Wiley Blackwell. Recuperado de: https://jannisandroutsopoulos.files.wordpress.com/2014/02/androutsopoulos_2014_cmc-and-linguistic-landscapes-in-research-methods-in-sociolinguistics.pdf

Arias Toca, M. F., Castiblanco López, D. I. (2015). *El juego como estrategia pedagógica para el aprendizaje de vocabulario y desarrollo de la habilidad oral en inglés*, Tesis de Licenciatura en educación básica dirigida por Ballesteros Cruz, M. diciembre, (117 p). Recuperado de: <http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8433/EL%20JUEGO%20COMO%200ESTRATEGIA%20PEDAGÓGICA%20PARA%20EL%20APRENDIZAJE%20DE%20VO%20CABULARIO%20Y%20DESARROLLO%20DE%20LA%20HABILIDAD%20ORAL%20EN%20INGLÉS.pdf?sequence=1>

Ausubel, D. (1976). *Psicología Educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México. Trillas. (623 p.)

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*, 3er. Foro de lenguas de ANEP, 8-10 de octubre, Montevideo, pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.doscubos.com/clientes/3fla/ponencias/002.pdf>

Bange, P. (1992). *A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles*. *AILE* 1, pp. 53-85. Recuperado de: <http://aile.revues.org/4875>

Bartlett-Bragg, A. (2006). *Reflections on pedagogy: reframing practice to foster informal learning with social software*. Recuperado de: <http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Anne20Bartlett-Bragg.pdf>

Basilotta Gomez-Pablos, V., Herrada Valverde, G. (2013). *Aprendizaje a través de proyectos colaborativos con TIC. Análisis de dos experiencias en el contexto educativo*. *EDUTEC*, N°44. (13 p.) Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/324/62>

- Basque, J. (2007). *L'élaboration du scénario pédagogique*. Texto del curso EDU 1030 "Design pédagogique en formation d'adultes" en línea (www.teluq.uqam.ca/edu1030), Montreal. Recuperado de:
https://wiki.umontreal.ca/download/attachments/78513937/TEXTE-441_UdeM.pdf
- Bates, T. (AW). (2015). *La enseñanza en la era digital*. Asociación de investigación Contact North, (521 p.)
- Belloch, C. (2013). *Diseño instruccional*. Unidad de Tecnología Educativa (UTE). Universidad de Valencia, pp. 1-15. Recuperado de:
<http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA4.pdf>
- Beacco, J-C., Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, (130 p.)
- Bernabeu, N., Goldstein, A. (2009). *Creatividad y Aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica*, Narcea Ediciones. (144 p.)
- Birello, M. (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 en didáctica de la lengua y la literaturam dirigida por Cambra Giné, M., Julio, Universitat de Barcelona. (451 p.) Recuperado de:
http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1290/MB_TESIS.pdf?sequence=1
- Borromeo G., C., A. (2016). *Redes sociales para la enseñanza de idiomas: el caso de los profesores*. In Revista de Medios y Educación, nº48, pp. 41-50. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/pdf/368/36843409004.pdf>
- Burgos, D., Corbalan, G. (2006). *Modelado y uso de escenarios de aprendizaje en entornos b-learning desde la práctica educativa*. III Jornadas Campus Virtual. Septiembre, Madrid (España): Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/716/1/BURGOSandCORBALAN_15June2006_Review.pdf
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo*. Fondo de Cultura Económica. México. Recuperado de:
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Roger%20Caillois%20-%20Clasificación%20de%20los%20juegos.pdf>
- Candelier, M. (Dir.) (2007). *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. (Proyecto ALC del CELV). Graz: Consejo de Europa. Recuperado de:
<http://carap.ecml.at/CARAP/tabid/2332/language/fr-FR/Default.aspx>
- Caon, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*. Guerra Editions, Perugia, nº3, 54 p. Recuperado de:
<http://arcaold.unive.it/bitstream/10278/2315/1/Nr.%203%20versione%20francese.pdf>

Carrasco Perea, E. (2010). *Introduction*. Synergies Europe. *Intercompréhension(s) : repères, interrogations et perspectives*. Revista de GERFLINT, pp. 7-12. Recuperado de: <https://gerflint.fr/Base/Europe5/introduction.pdf>

Castellotti, V., Moore, D. (1999). *Alternance de langues et construction des savoirs*. Les Cahiers du Français Contemporain n°5 : ENS Éditions, pp. 9-23.

Castellotti, V. (1997). *Langue étrangère et français en milieu scolaire : didactiser l'alternance ?*, en *Etudes de linguistique appliquée*, n°108, pp. 401-410.

Chazot, D. (2012). *L'intercompréhension à travers le jeu sérieux. Analyse des stratégies d'intercompréhension mises en œuvre dans Limbo*. Tesis de Maestría en didáctica de lenguas dirigida por Degache, C. (246 p.) Recuperado de: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00711969/document>

Coste, D. Moore, D., Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle, langues vivantes. Vers un cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe. Recuperado de: <https://rm.coe.int/168069d29c>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, primera edición traducida en español por el Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Charaudeau, P. (2009). *El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística : convenciones psicosociales y convenciones discursivas*. Recuperado de: <http://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html>

Charlier, N., Ott, M., Remmele, B., Whitton, N. (2012). *Not just for children: game-based learning for older adults*. European Conference on Games Based Learning: 102-XX. Reading: Academic Conferences Limited, pp. 1-8. Recuperado de: <https://gambaloo.files.wordpress.com/2013/09/charlier-20121.pdf>

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya, (263 p.) Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., Donoghue, M., Uytterbrouk, E., Zeiliger, R. (2002). *Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation des scénarios pédagogiques recourant à l'usage des TIC, Rapport du projet Recre@sup-WP2 FUNDP*. (68 p.) Recuperado de: <http://patrickjdaganaud.com/9-SUR%20DEMANDE/z-2016/D%20BATS/P%20DAGOGIE%20FACEBOOK%20WEB%20ET%20M%20DIAS%20SOCIAUX/%20TUDES%20ET%20RAPPORTS/TIC-WP2.pdf>

Dallos Parra, D. C. (2015). *Desarrollo de las habilidades audio-orales en francés por medio de actividades lúdicas en los niños de tercero de primaria*. Tesis de licenciatura en Ciencias de la educación dirigida por Del Pilar Izquierdo Ortégón, R. Bogotá. Recuperado de:

<http://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8430/Trabajo%20de%20grado%20Carolina%202.pdf?sequence=1>

Dávila Lozano, M. J. (2016). *Les effets de l'échange plurilingue sur le travail télécollaboratif: le cas d'une formation de formateurs à l'intercompréhension*. Tesis de Maestría en Didáctica de lenguas e Ingeniería pedagógica multimedia, bajo la dirección de Degache, C, (106 p.)

Decamps, S., De Lièvre, B., Depover, C. (2009). *Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement: quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone ?* Distances et savoirs, vol. 7, (2), pp. 141-154. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-2-page-141.htm>

De Clercq, L. (2009). *¿Qué es la Web 2.0?* En Grané i Oro, M., Willem, C. (Coord.), *Web 2.0: Nuevas formas de aprender y participar*, Editorial Laertes, España, pp. 17-28.

Denis, B. (2003). *Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance*, Distances et savoirs 1/2003 (Vol. 1) , pp. 19-46. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-1-page-19.htm>

De Lièvre, B., Depover, C., Acierno, M. (2006). *Analyse du soutien fourni aux apprenants par les tuteurs à l'aide d'outils synchrones et asynchrones*, in Sidir, M., Bruillard, E., Baron, G-L., *Premières journées communication et apprentissage instrumentés en réseau*, Amiens, France, pp. 76-99. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00137763/document>

De Pietro, J-F. (1988). *Vers une typologie des situations de contacts linguistiques*. In Langage et société, n°43, Conférences plénières du colloque de Nice: Contacts de langues: quels modèles, pp. 65-89. Recuperado de: file:///C:/Users/Delphine/Downloads/article_Isoc_0181-4095_1988_num_43_1_3002.pdf

Depover, C., De Lièvre, B., Quintin, J-J., Decamps, S., Porco, F., Floquet, C. (s. f.). *Les modèles d'enseignement et d'apprentissage*, cours en ligne. Recuperado de: <http://deste.umons.ac.be/cours/scnr/>

Deprez, S, (2014). *Incidence d'une formation en intercompréhension sur l'acquisition de compétences en français et autres langues étrangères dans un contexte scolaire (lycée)*. Tesis en Lingüística, Universidad de Grenoble-Alpes. Recuperado de: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01132340/document>

Devilla, L. (2009). *Marques transcódicas et choix de langues dans les interactions exolingües-plurilingües dans Galanet*. En Pinna, A., Cocco, S., Varcasia, C. (éds.). *Atti del Seminario Internazionale di Lingüística "Corpora, discorso et stile/Corpora, discourse & style (Sassari, 18-19 maggio 2007)"* Roma, Aracne, pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>

Díaz Barriga, F. (2006). *El aprendizaje basado en problemas y el método de casos*, capítulo 3. En *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México, pp. 61-86.

- Díaz Barriga, F. (2005) *Principios de diseño instruccional de entornos de aprendizaje apoyados con TIC: un marco de referencia sociocultural y situado*, Tecnología y Comunicación Educativas No. 41, julio-diciembre, pp. 6-16. Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art1.pdf>
- Díaz Barriga, F., Hernández Rojas, G. (1999). *Constructivismo y aprendizaje significativo*, capítulo 2. En *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill, México, pp. 13-19.
- Díaz C., J., Troyano R., Y. (2013). *El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo*. Universidad de Sevilla, pp. 1-9. Recuperado de: https://fcee.us.es/sites/default/files/docencia/EL%20POTENCIAL%20DE%20LA%20GAMIFICACION%20APLICADO%20AL%20ÁMBITO%20EDUCATIVO_0.pdf
- Dooly, M., O'Dowd, R. (2012). *Researching Online Foreign Language Interaction and Exchange*, vol. 3. Bern: Peter Lang. (347 p.)
- Doyé, P. (2005). *L'intercompréhension. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence*. Conseil de l'Europe, (23 p.) Recuperado de: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/doyefr.pdf>
- Duverger, J. (2007). *Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL*, Tréma, 28, 2007, pp. 81-88. Recuperado de: <https://trema.revues.org/302#tocto2n1>
- Eco, U. (1993). *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea*. Roma-Bari: Editori Laterza. (423 p.)
- Esnaola Horacek, G. A. (2008). *La narrativa en los videojuegos: un espacio cultural de aprendizaje socioemocional*, Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 9, n°3, pp. 48-68. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2010/201017343004/>
- Faerch, C., Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman. (253 p.)
- Farias Coelho, P. M. *Explorando la Construcción de la Narrativa en Juegos Pedagógicos: un estudio de caso de la colección de juegos Personatges en Joc*, Revista Hipertexto, vol. 4, n°1, pp. 1-17. Recuperado de: <http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=hipertexto&page=article&op=view&path%5B%5D=583>
- Franceschini, R. (1998). *Code switching and the notion of code in linguistics. Proposals for a dual focus model*. In *Code-Switching in conversation: Language, interaction and identity*, bajo la dirección de P. Auer. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 51-72.
- García F., J. (2004). *Ambientes con recursos tecnológicos: escenarios para la construcción de procesos pedagógicos*, Editorial Universidad Estatal a Distancia, San José, Costa Rica. (132 p.) Recuperado de:

https://books.google.com.mx/books?id=VeEL_gDVX6AC&pg=PA78&lpg=PA78&dq=Garc%C3%ADa+Fallas+diseño+pedagógico&source=bl&ots=tCFodUUX31&sig=hnVimRqezEeM75ah6neHTVJmsEA&hl=es&sa=X&ved=0ahUKewiy7Kbt8_fTAhURymMKHZutC3sQ6AEIMzAC#v=onepage&q=Garc%C3%ADa%20Fallas%20diseño%20pedagógico&f=false

Gee, J.P. (2007). *Good Video Games and Good Learning. Collected Essays on Video Games, Learning and Literacy*, Peter Lang Publishing, Inc. New York. (194 p.)

Genvo, S. (2012). *La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques*, Comunicación en la jornada *Jeu et jouabilité à l'ère numérique*, recuperado de: <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>

González B., M. (2012). *Uso de blogs y redes sociales para el aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto universitario*. Núcleo 29, pp. 39-57. Recuperado de: <http://www.scielo.org/ve/pdf/nu/v24n29/art02.pdf>

Griggs, P. (1999). *Marques transcodiques, communication et acquisition dans des interactions entre apprenants partageant la même LI*. En : Castellotti, V., Moore, D. (dir.) *Alternances des langues et construction de savoirs*. Les Cahiers du Français Contemporain : ENS Éditions, pp. 53-68.

Grosbois, M. (2007) *Didactique des langues et recherche expérimentale, Les Cahiers de l'Acadelle*, número 4, pp. 65-83. Recuperado de: http://www.daniel-huilier.fr/Enseignement/IUFM/Documents_Pedagogiques/Pedagogie/Grosbois_cah4.pdf

Grosbois, M. (2006). *Projet collectif de création d'une ressource numérique comme levier d'apprentissage de l'anglais*, tesis de doctorado en didactología de las lenguas y de las culturas, dirigida por Demaizière, F. y presentada el 17 de octubre del 2006, Universidad París III – Sorbonne Nouvelle (318 p.) Recuperado de: http://muriel.grosbois.free.fr/IMG/pdf/Grosbois_These.pdf

Grosjean, F. (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*, Cambridge: Harvard University Press, (370 p.).

Grosjean, F. (1990). *The psycholinguistics of language contact and code-switching: concepts, methodology and data*. ESF Workshop on Concepts, methodology and data. Network on Code-Switching and Language Contact, pp. 105-116.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. En Devilla, L. (à paraître). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet*. Roma, Aracne, pp. 1-16. Recuperado de: <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>

Gumperz, J. J. (1989a). *Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris : les Editions de Minuit, 1 vol. (185 p.)

Gumperz, J. (1989b) *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, La Réunion: Université de la Réunion, l'Harmattan. (243 p.)

Guth, S., Helm, F. (2010). *Telecollaboration 2.0: Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Peter Lang. (475 p.)

Hamers, J.F., Blanc, M. (1983). *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles, Mardaga. (498 p.)

Henri, F., Compte, C., Charlier, B. (2007). *La scénarisation pédagogique dans tous ses débats*, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 4 (2), pp. 14-24. Recuperado de: http://ritpu.org:81/img/pdf/ritpu0402_henri.pdf

Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presses de l'Université du Québec. (184 p.)

Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris, Synonyme.

Holliman, R., Scanlon, E. (2006). *Investigating cooperation and collaboration in near synchronous computer mediated conferences*. *Computers & Education* 46, pp. 322-335. Recuperado de: https://www.academia.edu/11911386/Investigating_cooperation_and_collaboration_in_near_synchronous_computer_mediated_conferences

Hidalgo Downing, R., Vela Delfa, C. (2015). *Marcos de referencia para la intercomprensión y su aplicación para la evaluación de competencias plurilingües*. En M. Matesanz del Barrio (Ed.), *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Universidad Complutense de Madrid. Proyecto.

Huberman, A. M., Miles, M., B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. (De Backer, C. y Lamongie, V., Trad.) Bruxelles: De Boeck Université.

Huizinga, J. (1957). *Homo ludens*, Trad. de Eugenio Imaz, Emecé Editores: Buenos Aires, (279 p.)

Jacquinet, G. (1999). *Qu'est-ce que le tutorat en FAD ?* Universidad del Mans (Francia).

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2002). *Learning Together And Alone: An Overview*. *Asia Pacific Journal of Education*, 22 (1), pp. 95-105.

Juan Rubio, A. D., García Conesa, I. M. (2013). *El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria*. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 6, nº3, pp. 169-185. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol6_3/REFIEDU_6_3_3.pdf

Juul, J. (1998). *A Clash between Game and Narrative*, The Digital Arts and Culture conference, Bergen, Noruega. Recuperado de: http://www.jesperjuul.net/text/clash_between_game_and_narrative.html

Labrador Piquer, M. J., Morote Magán, P. (2008). *El juego en la enseñanza de ELE*, *Glosas Didácticas* (Revista electrónica Internacional, nº17, Primavera, pp. 71-84. Recuperado de: <http://www.um.es/glosasdidacticas/numeros/GD17/07.pdf>

Lanz Vallejo, L. (2011). *El cambio de código español-inglés como creatividad lingüística y presentación de la imagen en tweets escritos por tijuanaenses*. En Memorias de las Primeras Jornadas de Lenguas en Contacto (UAN), pp. 64-73. Recuperado de:
http://www.cucsh.uan.edu.mx/jornadas/modulos/memoria/lanz_cambio_codigo.pdf

Le Besnerais, M. (2009). *Définition du concept d'intercompréhension (L0/L0) à partir des théories pédagogiques de base pour différencier l'intercompréhension des pratiques exolingues (L0/L2)*, Aveiro : col. LAL.

Lepper, M. R., Malone, T. W. (1987). *Making learning fun: a taxonomy of intrinsic motivations for learning*, in Snow, R. & Farr, M. J. (Ed), *Aptitude, Learning, and instruction*, vol. 3: *Conative and Affective Process Analyses*. Hillsdale, NJ, pp. 223-253. Recuperado de:
http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/2340/mod_resource/content/0/ceit706/week3/MakingLearningFun-ATaxonomyOfIntrinsicMotivationsForLearning.pdf

Lorente F., P., Pizarro C., M. (2012). *El juego en la enseñanza de español coño lengua extranjera. Nuevas perspectivas*. Universidad de Louvain (Francia), Tonos Digital n°23, pp. 1-26. Recuperado de:
<http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/821/554>

Lüdi, G. (1999). *Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde*. En : Castellotti, V., Moore, D. (dir.) *Alternances des langues et construction de savoirs*. Cahiers du Français Contemporain n°5 : ENS Éditions, pp. 25-51.

Lüdi, G., Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Bern: Peter Lang, 3^{ème} édition (203 p.)

Malik, L. (1994). *Sociolinguistics: A Study of Code-switching*. New Delhi: Anmol. (176 p.)

Mangenot, F. (2008). *La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne*, Jocair (« Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau »), pp. 13-26. Recuperado de:
<http://espace-pedagogique-fle.u-grenoble3.fr/scenario-communication.pdf>

Mangenot, F. (2000). Contexte et conditions pour une réelle production d'écrits en ALAO, *Revista Alsic* (en línea), Vol. 3, n°2, pp. 187-206. Recuperado de:
<https://alsic.revues.org/1833>

Maspero, M., Quintin, J-J. (2007). *Modèle de scénario pédagogique pour la pratique de l'intercompréhension croisée plurilingue à distance : élaboration, usage et effets*, Actas del coloquio *Scénariser les activités de l'apprenant : une activité de modélisation*, 14-15 de mayo, Maison des technologies de formation et d'apprentissage de l'Université de Montréal (MATI), pp. 113-120. Recuperado de:
http://www2.liceo.ca/Portals/0/Scenarisation2007_Actes.pdf

Matthey, M., De Pietro, J-F. (1997). *La société plurilingue: utopie souhaitable ou domination acceptée ?* En Boyer, H (éd.) *Plurilinguisme: "contact" ou "conflit" de langues?* L'Harmattan, pp. 133-190.

Meissner, F-J. (2004). *EuroComRom – Les sept tamis : lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Aachen : Shaker, Ediciones EuroCom, vol. 6. (331 p.).

Mondada, L. (2007). *Le code-switching comme ressource pour l'organisation de la parole en interaction*. « Journal of language contact » – THEMA 1, pp. 168-197.

Moore, D. (2001). *Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ?* Cairn, ELA (Etudes de Linguistique Appliquée), vol. 1 n°121, pp. 71-78. Recuperado de: http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=ELA_121_0071

Mordente, O. A., Ferroni, R. (2011). *El metalenguaje en la clase de idioma extranjero*, *Estudios de lingüística aplicada*, n°53, julio, pp. 53-71.

Muysken, P. (2000). *Bilingual speech: A typology of code-mixing*, Cambridge: Cambridge University Press. (274 p.) Recuperado de: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99056423.pdf>

Neva, C., Landa-Buil, M., Carter, B-A. e Ibrahim-Ali, A. (2010). *Telecollaboration in Spanish as a Foreign Language in Trinidad*. *Ikala*, revista de lenguaje y cultura. Enero-Abril, pp. 75-102. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/2550/255020327004/>

Ney, M., Croset, M-C., Chazot, D., Gonçalves, C. (2010). *Evaluer l'impact d'un jeu sérieux sur les compétences et les perceptions des étudiants*. En Actas de la Conferencia TICE 2010 (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement), Diciembre, Nancy, Francia, (9 p.)

Niessen, R., Sussex, R. (2006). *Lucidity and Negotiated Meaning in Internet Chat*, capítulo 5. En Van Waes, L., Leijten, M, Neuwirth, C., *Writing and Digital Media*. Amsterdam: Elsevier. (366 p.) Recuperado de: <https://books.google.fr/books?id=mUr0AgAAQBAJ&pg=PA4&lpg=PA4&dq=Niessen+%26+Sussex&source=bl&ots=K15QcgyIWt&sig=VNMMYBSMeK0ZQXn3bInQPHStyNY&hl=f&sa=X&ved=0ahUKEwjS64vPwKDLAhUBsBQKHcVCAP4Q6AEIHTAA#v=onepage&q=chat&f=false>

Nissen, E. (2007). *Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides*. Le Français dans le monde. Recherches et applications, Paris : Français dans le monde, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, pp. 44-58. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document>

Nissen, E. (2004). *Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe*, in éla n°134, avril-juin, pp. 191-203. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-ela-2004-2-page-191.htm>

Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la educación dirigida por Kirch, M. Diciembre. (324 p.) Recuperado de: http://scd-theses.u-strasbg.fr/979/01/Nissen_thèse.pdf

O'Dowd, R. (2011). *Intercultural communicative competence through telecollaboration*, in Jackson, J. (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, pp. 342-358.

O'Dowd, R., Ritter, M. (2006). *Understanding and working with "Failed Communication" in Telecollaborative Exchanges*. *CALICO Journal*, 23 (3), pp. 623-642. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Robert_ODowd/publication/242308991_Understanding_and_Working_with_'Failed_Communication'_in_Telecollaborative_Exchanges/links/5440e3280cf2a4f54d433ac9.pdf

Padilla Zea, N., Collazos Ordoñez, C., Gutiérrez Vela, F.L., Medina Medina, N. (2012). *Videojuegos educativos: teorías y propuestas para el aprendizaje en grupo*. *Ciencia e Ingeniería Neogranadina*, vol. 22-1, Bogotá, junio de 2012, pp. 139-150. Recuperado de: http://www.unimilitar.edu.co/documents/guest/7.%20Informato/Revista%20Ciencia%20e%20Ingenieria%20Neogranadina/Revista%20Vol.%2022%20-%201/Articulo_9.pdf

Paquette, G. (2005). *L'ingénierie pédagogique, pour construire l'apprentissage en réseau*. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.

Park, Mi Sun (2013). *Code-switching and translanguaging: Potential functions in multilingual classrooms*. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, Vol. 13, n°2, pp. 50-52. Recuperado de: <https://journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/04/3.6-Park-2013.pdf>

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523.

Pérez Latorre, O. (2011). *El lenguaje videolúdico. Análisis de la significación del videojuego*, Laertes, S.A. de Ediciones, Barcelona. (310 p.)

Pineda Báez, C., Hennig, C., Segovia, Y. (2013). *Modelos pedagógicos, trabajo colaborativo e interacción en programas virtuales de pregrado en Colombia: Un camino por recorrer*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, Julio-Diciembre, pp. 187-202. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/RUSC/article/viewFile/285027/373009>

Planells de la Maza, A.J. (2010). *La evolución narrativa en los videojuegos de aventuras (1975-1998)*, *Zer*, vol. 15, núm. 29, pp. 115-136. Recuperado de: <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer29-06-planells.pdf>

Pluies, J-L. (2004) *Jeu, TIC et apprentissage*, Tesis de DEA bajo la dirección de Demaizière, F.. (99 p.) Recuperado de: http://didatic.net/IMG/pdf/Memoire_de_DEA_de_Jean-Laurent_Pluies.pdf

Poplack, S. (1980). *Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español": toward a typology of code-switching*. *Linguistics* 18, 7/8, pp.581-618. Recuperado de: <http://www.sociolinguistics.uottawa.ca/shanapoplack/pubs/articles/Poplack1980a.pdf>

Porquier, R. (1984). *Communication exolingue et apprentissage des langues*, in *Acquisition d'une langue seconde III*, Encrages, ed. por PY Bernard, Paris, Presses Universitaires de Vincennes, Neuchatel, Centre de Linguistique Appliquee, pp. 17-47.

Prensky, M. (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, Vol. 9 Issue: 5, pp. 1-6. Recuperado de:

<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Quintin, J.-J., Depover, C., Degache, C. (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*, actes du colloque EIAH, Montpellier, mayo 2005, pp. 335-340. Recuperado de: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00005727/document>

Roche, A., Taranger, M.C. (2001). *L'atelier de scénario. Eléments d'analyse filmique*. Paris: Nathan Université.

Ruiz Bikandi, U. (2012). *El plurilingüismo visto desde los documentos europeos. Una mirada crítica*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, n°60, pp. 65-76. Recuperado de: http://karrikiri.org/sites/default/files/URIRUIZ_1.pdf

Ruiz-Velasco Sánchez, E. (2015). *Laboratorios cibertrónicos 3.0*. Memorias Virtual Educa. Recuperado de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/3680/1/VE13.195.pdf>

Sánchez B., G. (2010). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*, Memoria de investigación dirigida por Gómez (2008), Universidad de Alcalá. (68 p.) Recuperado de: <http://marcoele.com/descargas/11/sanchez-estrategias-ludico.pdf>

Sartori, A. (2011). *Le design pédagogique et les modes d'interaction dans l'éducation à distance. Distances et savoirs*, vol. 9, (2), pp. 219-233. Recuperado de: <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-2-page-219.htm>

Seré, A., Covadonga L., A. (2015). *Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension*, in Matesanz del Barrio (Ed.) *La enseñanza de la intercompréhension a distancia*, pp. 21-37. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/35033/1/enseñanza%20valido.pdf>

Silva, H. (1999). *Paradigmas y niveles del juego*, en Ramos, J. L. (coord.), *Juego, educación y cultura*, México: ENAH/Conaculta, pp. 35-52.

Syazwani Halim, N., Maros, M. (2014). *The functions of code-switching in Facebook interactions*, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 118, pp. 126-133. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/273850755_The_Functions_of_Code-switching_in_Facebook_Interactions

Thiam, N. (1997). *Alternance codique*. En Moreau, M.L., *Sociolinguistique, Concepts de base*, Belgique, Mardaga, pp. 32-35.

Schmoll, L. (2016). *L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : du traditionnel au numérique*, *Sciences du jeu (en línea)*, 5, (17 p.) Recuperado de: <https://sdj.revues.org/628>

Seliger, H. W., Shohamy, E. (1989). *Data and data collection procedures*. (capítulo 8) In *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press. (270 p.)

Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Recuperado de: <http://uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/pulgarcita.pdf>

Silva, H. (1999). *Paradigmas y niveles del juego*, en RAMOS, José Luis (Coord.), *Juego, educación y cultura*. ENAH: Conaculta, México, pp. 1-22.

Sotomayor García, G. (2010). *Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2)*. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, n°34, diciembre, pp. 1-16. Recuperado de: http://www.espanaqui.com.br/materiales_exclusivos/materiales/material_157.pdf

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F. (2003). *Pour une approche ergonomique de la conception d'un dispositif de formation à distance utilisant les TIC*, *Revue STICEF*, Volume 10, pp. 1-27. Recuperado de: http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/tricot-07s/sticef_2003_tricot_07s.pdf

Vantroys T. (2003). *Du langage métier au Langage technique, une plate- forme flexible d'exécution de scénarios pédagogiques*. Tesis de Doctorado en Informática en la Universidad de Ciencias y Tecnologías de Lille (Francia). (166 p.) Recuperado de: <https://ori-nuxeo.univ-lille1.fr/nuxeo/site/esupversions/75540608-1deb-422e-ae4d-c5903a71b511>

Villiot-Leclercq, E. (2007). *Modèle de soutien à l'élaboration et à la réutilisation de scénarios pédagogiques*, tesis en cotutela en Ciencias de la educación , Universidad de Montreal y Universidad Joseph Fourier – Grenoble I. (213 p.) Recuperado de: https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/156604/filename/VFTheseEmmanuelle_VilliotLeclercq.pdf

Williams, P.; Schrum, L.; Sangrà, A.; Guardià, L. (2003). *Fundamentos del diseño técnico-pedagógico en e-learning: Modelos de diseño instruccional*. Universidad Abierta de Cataluña. (73 p.) Recuperado de: <http://aulavirtualkamn.wikispaces.com/file/view/2.+MODELOS+DE+DISEÑO+INSTRUCCIONAL.pdf>

Yañez Flores, S. M. (2013). *La lúdica vs juego ¿estrategia didáctica?*, *Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, publicación n°11, pp. 1-13.

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplos de tareas del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*

Anexo 1.1. Tareas de la secuencia 1 (S1)

Anexo 1.2. Tareas de la secuencia 2 (S2)

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

Anexo 2.1. Interacciones de la Agencia verde (“Chat”)

Anexo 2.2. Interacciones de la Agencia morada (“Chat”)

Anexo 2.3. Interacciones de la Agencia morada (Página Facebook)

Anexo 2.4. Interacciones de la Agencia blanca (Página Facebook)

Anexo 2.5. Interacciones de la Agencia naranja (Página Facebook)

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

Anexo 3.1. Interacciones de la Agencia rosa (“Chat”)

Anexo 3.2. Interacciones de la Agencia azul (“Chat”)

Anexo 3.3. Interacciones de la Agencia morada (“Chat”)

Anexo 3.4. Interacciones de la Agencia café (“Chat”)

Anexo 3.5. Interacciones de la Agencia naranja (“Chat”)

Anexo 3.6. Interacciones de la Agencia blanca (“Chat”)

Anexo 3.7. Interacciones de la Agencia roja (“Chat”)

Anexo 4. Cuestionario de perfil lingüístico de los aprendices en español

Anexo 4.1. Cuestionario de perfil lingüístico

Anexo 4.2. Cuestionario de evaluación del escenario pedagógico

Anexo 4.3. Respuestas al cuestionario de evaluación del escenario pedagógico (Prueba 1)

Anexo 4.4. Respuestas al cuestionario de evaluación del escenario pedagógico (Prueba 2)

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Anexo 5.1. Guía de la entrevista

Anexo 5.2. Respuestas de los participantes a la entrevista (Prueba 1)

Anexo 5.3. Respuestas de los participantes a la entrevista (Prueba 2)

Anexo 1. Ejemplos de tareas del escenario pedagógico *Detectives plurilingües*

Anexo 1.1. Tareas de la secuencia 1 (S1)

- Tarea para ver las similitudes entre las lenguas

PRIMERA ETAPA: LAS PRUEBAS

1) Identificar los objetos encontrados en la sala del robo:

La policía encontró algunos objetos en



Para obtener una primera pista de los resultados del análisis de las pruebas, tienen que realizar la tarea n°1.

Instrucciones: tarea n°1:

Identificar los objetos que están en la imagen por su nombre y completar la tabla poniendo cada palabra en su idioma que corresponde (ver tabla amarilla)

- Identificar e indicar en la tabla las palabras que tienen similitud entre las diferentes lenguas
- Indicar las palabras que tienen similitud en las 4 lenguas para obtener las pistas de la policía.

(Similitud = palabras que tienen las primeras letras o la palabra completa idénticas) (**ver ejemplo** abajo).

Ejemplo de palabras con similitud:

FRANCE S	ESPAÑOL	ITALIANO	PORTUGUES	¿HAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI/NO)	¿ENTRE CUANTOS IDIOMAS HAY SIMILITUD?	¿CUAL ES LA SIMILITU D?
copie	copia	copia	Cópia	SI	4	copi

Realización de la tarea n°1:

	FRANCÉS	ESPAÑOL	ITALIANO	PORTUGUÉS	¿HAY SIMILITUD ENTRE LAS LENGUAS? (SI / NO)	¿ENTRE CUÁNTAS LENGUAS HAY SIMILITUD ?	¿CUÁL ES LA SIMILITUD?
1							
2							
3							
4							
5							
6							

¿Cuáles son las palabras que tienen similitud en las 4 lenguas?

.....

.....

.....

En cada descripción de los sospechosos, se han borrado palabras, hay que encontrarlas.

Aquí están las descripciones incompletas para encontrar las palabras de cada descripción, tienen que resolver la tarea n°2 (el crucigrama) (ver abajo).



Il a un certain style, il est fidèle à son poste et très organisé. Mais il est très pointilleux et peut parfois être **(1)**.....



Tiene un gran corazón, es muy inteligente y apasionado por su trabajo. Le encanta investigar pero sus experiencias lo han llevado a tener una actitud de **(2)**a veces.



Ele tem uma boa aparência e uma personalidade tranquila. Mas ele é muito orgulhoso e **(3)**..... Ele gosta de chamar a atenção das pessoas, e ele está disposto a fazer qualquer coisa para continuar assim



Rispetata da molti, forte e determinata. Sempre fa lo necessario per che le cose vanno bene. Quando non vanno bene, di solito lei è un po **(4)**.....

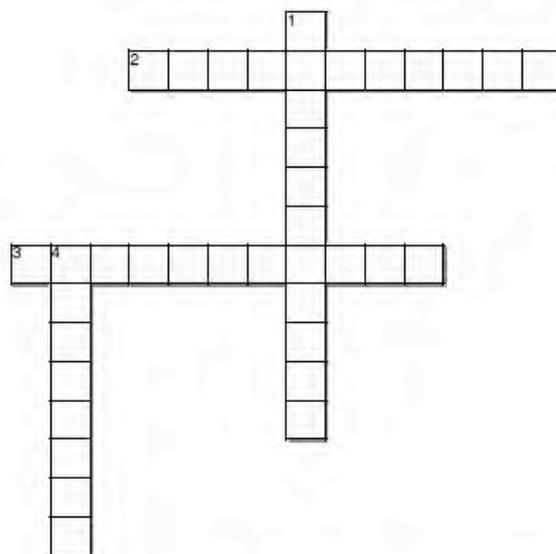
• **Tarea del crucigrama (secuencia S1)**

Tarea nº2

- a. Resolver el **crucigrama** siguiente para encontrar las palabras borradas en las descripciones de los sospechosos.
Hay que encontrar las palabras que corresponden a cada definición.

(**Pista:** las palabras son adjetivos y vienen en la misma lengua que su definición)

Palabras escondidas



Horizontal

- 2. Pessoa que mostra excessiva confiança ou orgulho exagerado de si mesmo (adjetivo masculino)
- 3. Persona que incita de manera insidiosa a que otra persona tenga un comportamiento y no otro (adjetivo masculino)

Vertical

- 1. Persona che agisce in modo da punire l'autore dell'offesa che ha ricevuto (adjetivo femenino)
- 4. Personne qui manifeste une attitude hautaine, un orgueil méprisant (adjetivo masculino)

Las respuestas al crucigrama:

- 1
- 2
- 3
- 4

- b. Colocar las palabras encontradas en las descripciones de los sospechosos, en el lugar de cada número.

Anexo 1.2. Tareas de la secuencia 2 (S2)

- Tarea de comprensión de mensajes

SEGUNDA ETAPA: LOS INTERROGATORIOS

¡Bienvenidos a la segunda etapa del juego!

1) Los interrogatorios de los sospechosos:

La policía interrogó a los sospechosos del robo y les manda aquí las respuestas de cada sospechoso:

INTERROGATOIRE N°1: Mr. Ferreiro

Policier : où étiez-vous le 19 octobre Mr. Ferreiro ?

Mr. Ferreiro : je travaillais.

Policier : à quelle heure avez-vous terminé le travail ce soir-là ?

Mr. Ferreiro : à l'heure habituelle, vers 19h.

Policier : avez-vous remarqué quelque chose d'étrange ou anormal ces derniers temps au Musée ?

Mr. Ferreiro : rien de particulier, je sais seulement qu'il y avait une inauguration de la nouvelle collection prévue pour le 20 octobre mais elle a été annulée à cause des événements.

Policier : et comment sont vos relations avec vos collègues du musée ?

INTERROGATORIO N°2: Dr. Morgan

Policía: ¿dónde estuvo el día 19 de octubre Dr. Morgan?

Dr. Morgan: estaba trabajando en el museo, preparando e instalando para la inauguración de la nueva colección.

Policía: ¿a qué hora salió del trabajo?

Dr. Morgan: no recuerdo bien pero salí más tarde que de costumbre.

Policía: ¿Ha notado algo sospechoso o anormal últimamente en el Museo?

Dr. Morgan: pues no, en realidad todo ha estado muy tranquilo, bueno no puedo decir mucho porque he estado afuera estas últimas semanas.

Policía: y ¿cómo están sus relaciones con sus colegas de

INTERROGATÓRIO N°3: Sr. Pelegrino

Policial: onde o Sr. estava no dia 19 de outubro, Sr. Pelegrino ?

Sr. Pelegrino: eu não estava trabalhando, eu estava em casa.

Policial: O Sr. percebeu alguma coisa estranha ou anormal nos últimos tempos no museu ?

Sr. Pelegrino: o arqueólogo esteve muito ausente, e às vezes não sabíamos onde ele estava quando precisávamos contatá-lo para falar sobre o projeto da nova coleção.

Policial: descreva sua relação com os seus colegas do museu.

Sr. Pelegrino: mais ou menos. Às vezes alguns desrespeitam a segurança.

Policial: O Sr. quer dizer que eles não respeitam as normas de

INTERROGATORIO N°4: Signora González

Polizia: Dove é stata il giorno 19 Ottobre, Signora González?

Signora González: Ero fuori, in viaggio all'estero.

Polizia: Ha notato cosa sospetta od anormale ultimamente nel Museo?

Signora González: Non, mi pare che tutto va bene.

Polizia: E come vanno i rapporti con i suoi dipendenti?

Signora González: Sono abbastanza soddisfatta con i miei dipendenti.

Polizia: Lei considera che tutti i suoi dipendenti fanno bene il loro lavoro?

Signora González: A volte devo insistere nei aspetti di sicurezza, perché il Museo è molto grande e non abbiamo abbastanza soldi per impiegare più guardie.

Polizia: Grazie, Signora González per aver risposto alle mie domande.

TAREA N°3:

Después de leer los mensajes, busquen en los mensajes e indiquen **4 palabras y/o frases** claves que dan información sobre el eventual sospechoso.

	2 en francés	1 en español	1 en portugués
PALABRAS y/o FRASES			

2) Segunda suposición del caso:

Con la información de los interrogatorios, se puede suponer si el culpable sigue siendo el mismo o si ha cambiado. ¿Quién es?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

Anexo 2.1. Interacciones de la Agencia verde (“Chat”)

 Agencia verde - Conversación en el "chat"				
1	21 noviembre 2014		Tutora	<p>Bienvenidos a su "chat" Agencia Verde! Este es su "chat" de equipo donde pueden conversar para realizar el juego en EQUIPO.</p> <p>La persona responsable de esta Agencia Verde es Rafael. El esta encargado de mandarme su trabajo de equipo durante la realizacion del juego. 😊</p>
2	21 noviembre 2014		F2	Listo! 
3	21 noviembre 2014		Tutora	<p>El objetivo es la comprension de las 4 lenguas (francés, español, italiano y portugués). Cada uno puede hablar su lengua materna. Si en la conversacion usan dos lenguas (su lengua materna y otra lengua romance que conocen) no hay problema. 😊 Bonne chance!</p> <p>Je vous rappelle qu'il faut lire le blog pour comprendre le cas à résoudre (caso a resolver), les règles du jeu...</p> <p>http://detectivespurlingues.blogspot.com/</p>
4	22 noviembre 2014		R	Hola Fernanda, Silvia, Florence, Julie! Les propongo empezar por presentarnos. Yo soy Rafael. Vivo en Ecuador. Soy ingeniero electrónico y mi lengua materna es Español. También hablo inglés y francés. Es un gusto compartir con ustedes este juego. VAMOS A GANAR!!!!
5	22 noviembre 2014		S	Hola!! Yo soy Silvia, soy italiana pero ya vivo en México DF desde un mes, hablo italiano, español, inglés y un poquito de francés! Mucho gusto!! 😊
6	22 noviembre 2014		F2	Yo solo entendo português y espanol

7	22 noviembre 2014		F1	<p>Bonjour, Je suis F1 . Je viens de Bruxelles mais j'habite à Paris. Je suis ingénieur chimiste dans le milieu pétrolier. Je parle couramment français, italien, néerlandais et anglais et je comprends l'espagnol. Je suis très contente de jouer avec vous ! A plus! F1</p> <p>Ciao a tutti. J'ai regardé la 1ere question voici les mots français.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La corde 2. Le revolver 3. Le marteau 4. Le sang 5. Le gant 6. Les empruntes <p>Je regarde la suite.</p> <p>F1</p> <p>On voit la suite quand tout le monde a donné les mots dans sa langue. Qui complète et envoie le tableau ?</p> <p>R ?</p>
9	22 noviembre 2014		R	<p>Buen día a todas! Yo puedo completar el archivo de Word. Espero sus respuestas. En Español las palabras son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La cuerda 2. El revolver o pistola 3. El martillo 4. La sangre. 5. Los guantes. 6. Las huellas <p>Espero sus demás respuestas. 😊</p> <p>P.S. en Ecuador estamos a 6 horas de diferencia de Francia. Así que aquí es temprano aún!</p>
10	23 noviembre 2014		F1	<p>Pour compléter, en français o peut dire pour le 2 le revolver ou le pistolet. Como en espanol 😊</p>
11	23 noviembre 2014		R	<p>Merci F1 ! J , S ... por favor ayudennos con sus respuestas. .. aun estamos a tiempo 😊</p>
12	23 noviembre 2014		F1	<p>Ciao ragazzi! In italiano le parole sono:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1-la corda 2-il revolver o la pistola 3-il martello 4-il sangue 5-i guanti 6-le impronte <p>😊</p>
13	23 noviembre 2014		R	<p>Grazie S I</p>

14	23 noviembre 2014		F2	<p>De que archivo hablas R ?</p> <p>no entendi que tenemos que hacer</p> <p>ya lei sobre el caso en el blog</p> <p>Em português as palavras são: 1-a corda 2-o revolver ou a pistola 3-o martelo 4-o sangue 5-as luvas 6-las digitais</p> <p>1-a corda 2-o revólver ou a pistola 3-o martelo 4-o sangue 5-as luvas 6-las digitais</p> <p>mis conclusiones:</p> <p>1- la cuerda (la palabra escrita en francés, italiano y español tienen el mismo radical CORD, y la palabra si escribe igual en italiano y portugués)</p> <p>2- revolver (la palabra se escribe igual en los cuatro idiomas pero en portugués recibe una tilde "REVÓLVER")</p> <p>3-matillo (la palabra apresenta el mismo radical MART en todod los idiomas)</p> <p>4-sangre (la palabra apresenta el mismo radical SANG en todos los idiomas y escribe igual en italiano y portugués: SANGUE)</p> <p>5-huellas (la palabra si escribe diferente en todos los idiomas, solamente en francés y italiano presentan similitudes: EMPRUNTE Y IMPRONTE)</p> <p>no sé que debemos hacer ahora, era eso que era para hacer Tutora ?</p> <p>ya completé y publique en el grupo para que ustedes vean si estan de acuerdo</p>
15	23 noviembre 2014		Tutora	<p>Si, la tarea es completar la tabla y encontrar las palabras que tienen similitud en las 4 lenguas</p>
16	23 noviembre 2014		F2	<p>voy esperar que los otros vean y confirmen</p>
17	23 noviembre 2014		Tutora	<p>tres bien!</p>
18	23 noviembre 2014		F2	<p>😊</p> <p>gracias!</p>
19	23 noviembre 2014		F1	<p>Je suis d'accord avec tes conclusions !</p>

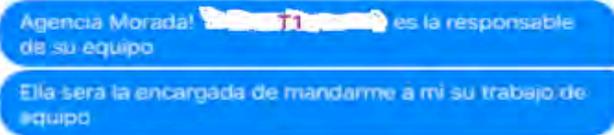
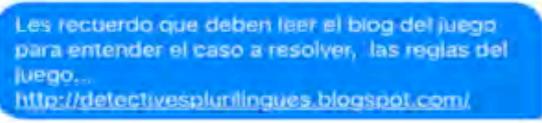
Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

20	23 noviembre 2014		F2	En español por favor
21	23 noviembre 2014		Tutora	<p>Fernanda tienes que hacer un esfuerzo para entender un poco el francés</p> <p>Estan practicando la comprension de lenguas romances</p> <p>es justamente el ejercicio aparte del juego</p>
22	23 noviembre 2014		F2	<p>Esta bien</p> 
23	25 noviembre 2014		F1	<p>Voici le Message audio Dites moi si vous ne comprenez pas quelque chose.</p> <p>Homme: salut c'est juste pour te confirmer que je suis d'accord pour le prix. Quand est ce que tu peux m'envoyer le produit ? Tu m'as dit qu'après tu as l'inauguration. Tiens moi au courant rapidement.</p>
24	25 noviembre 2014		R	<p>Puse una traducción al español el el muro de la agencia</p> <p>Pero el crucigrama esta difícil 😞</p> <p>Algunas ideas?</p> <p>Entiendo que la palabra 1 debe estar en español, la palabra 2 en francés. ... la palabra 3 en italiano, y la palabra 5 en portugués</p>
25	25 noviembre 2014		F1	<p>Je pense que le mot 2 est arrogant (arrogante en espanol?)</p>
26	26 noviembre 2014		R	<p>Necesitamos las otras palabras!!! Vamos chicas! Yo aun no sé la.espanola lol</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

27	26 noviembre 2014		F2	<p>muy difícil</p> <p>la definición está un poco rara para la palabra en portugués</p> <p>puede ser VINGADORA</p> <p>una persona que sufrió un mal y ahora quiere vingarse</p> <p>es una VINGADORA</p> <p>la palabra en español puede ser MANIPULADOR</p> <p>FALTA LA NUMERO 3</p> <p>NADIE SABE?</p> <p>DONDE ESTÁN LOS QUE SABEN FRANCÉS?</p> <p>yo pienso que la 3 es SUPERFICIAL</p>
28	26 noviembre 2014		F1	<p>La palabra frances es arrogant</p>
29	26 noviembre 2014		F2	<p>La primera nos falta</p>
30	26 noviembre 2014		Tutora	<p>ya puse la corrección en su archivo directamente. Veanlo porque las descripciones de los sospechosos pueden dar una idea de como son cada uno</p> <p>Puede ser una información útil para encontrar al culpable al final</p>
31	26 noviembre 2014		F2	<p>Gracias</p>

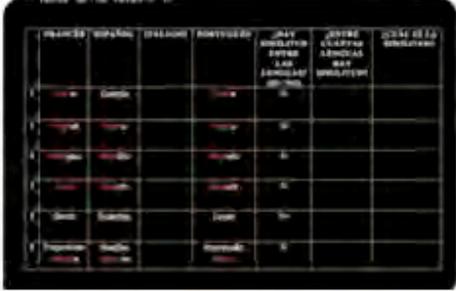
Anexo 2.2. Interacciones de la Agencia morada (“Chat”)

 Agencia morada - Conversación en el "chat"				
1	21 noviembre 2014		Tutora	 <p>Bienvenidos a su "chat" Agencia Morada! Este es su "chat" de equipo donde pueden conversar para realizar las actividades</p>
2	21 noviembre 2014		T2	Merci, On va gagner !
3	21 noviembre 2014		T1	Oui, Vamos equipo
4	21 noviembre 2014		C3	Oi! Já temos que começar a jogar?
5	21 noviembre 2014		Tutora	 <p>Agencia Morada!  es la responsable de su equipo Ella será la encargada de mandarme a mí su trabajo de equipo</p>
6	21 noviembre 2014		T1	Hecho!, merci Tutora Hola C3 , bienvenida
7	21 noviembre 2014		C3	Ah, tá. Entendi! E aquí, em que língua se deve conversar com os colegas? Com a língua materna?
8	21 noviembre 2014		G2	
9	21 noviembre 2014		C3	Oi, T1 ! Obrigada pelas boa-vindas!
10	21 noviembre 2014		Tutora	 <p>Les recuerdo que deben leer el blog del juego para entender el caso a resolver, las reglas del juego... http://detectivesalurlingues.blogspot.com/</p>
11	21 noviembre 2014		T2	For glory!
12	22 noviembre 2014		T1	<p>T2 y yo ya escribimos la primera prueba, esperamos a G2 y C3 ;¡Vamos equipo! Jajaja</p> 

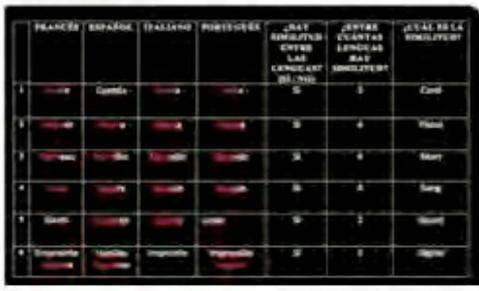
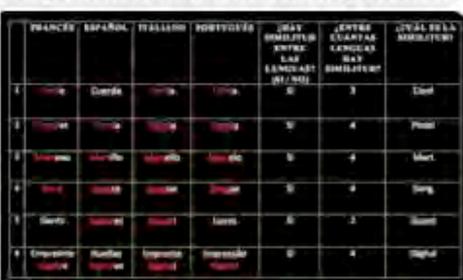
Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

13	22 noviembre 2014		T2	Oui! En avant!
14	22 noviembre 2014		L3	Oi, gente! Minha contribuição está a caminho.
15	22 noviembre 2014		Tutora	Como van Agencia Morada?
16	22 noviembre 2014		T1	En espera de G2 nada mas
17	22 noviembre 2014		L3	Uma pergunta: tem uma coisa que não ficou claro pra mim, terminada uma etapa, já se pode passar para a seguinte? o.O Quer dizer, no mesmo dia?
18	22 noviembre 2014		Tutora	Si terminan la actividad antes de la fecha de entrega, pueden mandarmela. Yo pongo fechas limites para que no se haga tan largo el juego y para "presionar" un poco a todos. Son fechas flexibles.
19	22 noviembre 2014		T1	Ok
20	22 noviembre 2014		L3	Ah, então se o G2 manda a contribuição dele hoje, já vamos poder fazer a segunda etapa, ainda hoje?
21	22 noviembre 2014		Tutora	si, deben entregar la actividad completa tienen que motivar a Giuseppe para que haga su parte en italiano.

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

22	22 noviembre 2014			<p>Aah, mas ele desapareceu! Rsr</p>  <p>Dê sinal de vida, G2 !</p>
23	22 noviembre 2014		T1	<p>G2 andiamooo hahah 😄</p>
24	22 noviembre 2014			<p>Rsr</p>
25	22 noviembre 2014		Tutora	<p>contacte a Giuseppe, le dije que se comunicara con su equipo... Ya viene ...</p>
26	22 noviembre 2014		G2	<p>HollooolaaaallalallaA!</p>
27	22 noviembre 2014			
28	22 noviembre 2014		G2	<p>Ciao Carla, adesso leggo le istruzioni dell'indagine</p>
29	22 noviembre 2014		T1	<p>Salut!!!</p> <p>Esperamos tus respuestas 😄</p>
30	22 noviembre 2014		T2	<p>Tu es la!</p>
31	22 noviembre 2014		T1	 <p>Venga equipo, solo falta las palabras en italiano para terminar 😄</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

32	22 noviembre 2014		G2	similitudini per le prime 4
33	22 noviembre 2014		T1	<p>C'est prêt !!!</p> 
34	22 noviembre 2014		G2	Obaaa! 👍
35	22 noviembre 2014		T1	Chequenlo, vean si estan de acuerdo y me dicen para enviarlo a Tutora ahora 😊
36	22 noviembre 2014		G2	<p>T1 , se vuoi cambiare la numero 6 impronte = impronte digitali per me è ok!</p>
37	22 noviembre 2014		T2	Estoy de acuerdo
38	22 noviembre 2014		G2	👍
39	22 noviembre 2014		T1	<p>Super ahora mismo lo cambio, Gracias</p>  <p>Listo, ya quedo</p> <p>Bien equipo 👍, primera prueba superada haha</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

40	22 noviembre 2014		G2	complimenti a tutti
41	22 noviembre 2014		T1	Que venha a segunda etapa, Delphine!
42	22 noviembre 2014		Tutora	quel est le fichier?
43	22 noviembre 2014		G2	è sulla pagina facebook del gruppo
44	22 noviembre 2014		Tutora	c'est celui qui est sur votre page Agencia Mòrada?
45	22 noviembre 2014		G2	sì
46	22 noviembre 2014		Tutora	ok merci je vais voir!
47	22 noviembre 2014		G2	
48	22 noviembre 2014		Tutora	je corrige et vous envoie mes commentaires et la première piste et je vous envoie la suite des informations aussi pour continuer le jeu
49	22 noviembre 2014		G2	merci 😊
50	26 noviembre 2014		T1	Hola a todos Hoy se entrega la siguiente prueba en el doc del grupo hay que a completar el crucigrama, pero yo no conozco muchas palabras en italiano o portugués :S
51	26 noviembre 2014		T1	Vixe! Eu não sei nem na minha própria língua materna!!!! o.O
52	26 noviembre 2014		T1	hahaha yo también estoy perdida o.O

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

53	26 noviembre 2014			
54	26 noviembre 2014		T1	<p>hahahaha</p> <p>a ver empecemos desde cero va?</p>
55	26 noviembre 2014			<p>Acho que o problema está nas definições dadas. Não estão muito claras.</p> <p>Estão confusas.</p> <p>Sim! O que fazemos?</p>
56	26 noviembre 2014		T1	<p>Si, son un poco confusas, pero vamos a ordenar nuestras ideas va?</p>
57	26 noviembre 2014			<p>Va!</p>
58	26 noviembre 2014		T1	<p>la #1 dice que es una persona que lleva a comportarse de una manera = Manipular</p> <p>en español en francés Manipulateur</p> <p>entonces el señor Ferreiro el administrador del museo es un Manipulador = Manipulateur estas de acuerdo?</p> <p>la #2 no se me ocurre nada</p> <p>AHHHH YA YA 😊 la #2 es arrogant (francés) = Arrogante (español) o sea el Dr. Morgan el Arqueólogo es arrogante Voilà!!!</p>
59	26 noviembre 2014		Tutora	<p>Attention! En la parte b), tienen que poner las palabras que encontraron y guardar el idioma de las palabras. Por ejemplo si una palabra es "arrogant" entonces va con la descripción en francés</p>
60	26 noviembre 2014		T1	<p>o sea mezclando las lenguas</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

61	26 noviembre 2014		Tutora	<p>asi como en el ejemplo que les puse</p> <p>con "arrogant"</p>
62	26 noviembre 2014		T1	<p>si la descripcion está en español, pero la palabra va en francés por que el crucigrama asi lo dice asi va?</p> <p>ok ok</p>
63	26 noviembre 2014		Tutora	<p>si la palabra encontrada esta en francés va con la descripcion que esta en francés no con otra lengua</p>
64	26 noviembre 2014		T1	<p>pues es que, la descripcion por ejemplo de la 1 esta en español, pero cuando describes al personaje y dice también numero uno en el caso del Sr. Ferreeiro esta en francés, entonces como la pones??</p> <p>esta muy confuso</p> <p>pero ya le entendi 😊</p> <p>Solo falta la palabra en portugués e Italiano, pero esa no le entiendo :S</p>
65	26 noviembre 2014		T1	<p>Já vou ver, T1 .</p>
66	26 noviembre 2014		T1	<p>vaaa 😊</p> <p>según yo la palabra en portugués va en femenino y es Vingativa (con 9 letras)</p>
67	26 noviembre 2014		T1	<p>sí, yo había puesto eso.</p> <p>pero hay 11 cuadraditos</p>
68	26 noviembre 2014		T1	<p>pero dice en el crucigrama que va en femenino y cuando se trata de ponerlo al guardia el Sr.Pelegrino no va o si?</p> <p>Si, si lo ví 😊, Delphine puso que perdón que si era de 9 palabras, entonces esa ya está 👍</p>
69	26 noviembre 2014		T1	<p>não está correto. teria que ser no masculino.</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

70	26 noviembre 2014		T1	<p>exacto</p> <p>o sea vingativo cierto?</p>
71	26 noviembre 2014		T1	<p>Sim, tem que ter concordância de gênero, tre substantivo e adjetivo.</p> <p>*entre</p>
72	26 noviembre 2014		T1	<p>Claro</p> <p>Entonces ahí hay un error</p> <p>Pero sólo faltaría la palabra en italiano</p> <p>Giuseppe te necesitamos!!!</p> <p>Caría, ¿Tu quién crees que es?</p> <p>el sospechoso</p>
73	26 noviembre 2014		T1	<p>Boa pergunta!</p>
74	26 noviembre 2014		T1	<p>hahaha</p> <p>Hola ya puse mis suposiciones en el doc</p> <p>solo faltaría completar la etapa 3, alguno tiene idea sobre la descripción en Italiano?</p>
75	30 noviembre 2014		Tutora	<p>Hola detectives de la Agencia Morada! Ya les mande el archivo de la ultima etapa (ETAPA 3) del juego! Espero su reporte para definir cual equipo gana.</p>

Anexo 2.3. Interacciones de la Agencia morada (Página Facebook)

 Agencia morada - Conversación en la página Facebook				
1	21 noviembre 2014		T1	¡Hola equipo!, vamos con todo, a ganar. Saludos!!!
2	21 noviembre 2014		Tutora	BIENVENIDOS DETECTIVES DE LA AGENCIA MORADA! Esta pagina es la de su equipo y es donde van a realizar el juego con su equipo. Para comunicar con su equipo se puede en esta pagina y en el "chat" de equipo que voy a crear. TODOS tienen que participar en el equipo, es un TRABAJO EN EQUIPO, no es un trabajo individual! Les recuerdo que NO SE PUEDE USAR EL INGLES. Pueden comunicar en su lengua materna o una lengua romance que conocen. En esta pagina, les voy a mandar toda la informacion y el contenido del juego (el calendario, las etapas del juego...) [Cualquier duda, me pueden preguntar en su "chat" o aqui en esta pagina. La pagina del grupo "Detectives plurilingües" es para la informacion general que les pongo yo y para todos los participantes] MUCHA SUERTE Y GRACIAS POR PARTICIPAR! 😊
3	21 noviembre 2014		T2	Hola todos, claro que vamos a ganar. Primero, deberiamos decir a todos lo que hablamos. Puedo hablar espanol y frances, entiendo el italiano pero no lo hablo.
4	21 noviembre 2014		T1	Exactamente igual. hablo español y francés, el portugués y el italiano lo entiendo (escrito) pero tampoco lo hablo. J'aime · 🗳️ 1
5	21 noviembre 2014		G2	Hola todos, entiendo español, hablo francés y italiano. Pienso no soy tan importante que lenguaje a utilizar. Son así que similar... el mejor para cada uno puede ser solución (fácil) J'aime
6	21 noviembre 2014		T1	El objetivo es entendernos sea cual sea nuestra lengua, estoy de acuerdo con G2, al final cada uno puede hablar con su lengua y si tenemos dudas podemos siempre preguntar. Lo más importante es la COMUNICACIÓN y mientras la tengamos seguro ganaremos. J'aime · 🗳️ 2
7	21 noviembre 2014		T2	D'accord 😊 J'aime · 🗳️ 1
8	21 noviembre 2014		Tutora	Cada equipo tiene las 4 lenguas y es para trabajar la comprension de las 4 lenguas (francés, español, italiano y portugués). J'aime

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

9	21 noviembre 2014		C3	<p>Oi a todos! Minha língua materna é o português brasileiro, mas também falo espanhol porque o estudei. E agora, estou estudando também o francês, faz mais ou menos 3 meses, então já entendo um pouquinho.</p> <p>J'aime</p>
10	21 noviembre 2014		Tutora	<p>CALENDARIO PARA REALIZAR EL JUEGO (Etapas del juego, tareas, tiempo límite)</p> <p> Calendario_Juego.doc Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p>
11	22 noviembre 2014		T2	<p>Merci!</p> <p>J'aime · 1</p> <p>Je vais écrire les mots en Français ici:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Corde 2 Pistolet 3 Marteau 4 Sang 5 Gants 6 Empreinte digitale <p>J'aime · 2</p>
12	22 noviembre 2014		T1	<p>Très bien Thomas bien á toi 😊</p> <p>J'aime · 1</p> <p>Yo las pondré en español para identificar la similitud de lenguas</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Cuerda 2 Pistola 3 Martillo 4 sangre 5 guante 6 huella digital <p>J'aime · 2</p>
13	22 noviembre 2014		Tutora	<p>NOTA: para esta tarea, tienen que completar la tabla y encontrar al final las palabras que tienen similitud en las 4 lenguas (francés, español, italiano y portugués). Tienen que mencionar estas palabras en el archivo Word, al final. Estas palabras les van a permitir obtener una primera pista del caso.</p> <p>J'aime · 1</p>
14	22 noviembre 2014		T2	<p>Vale 😊</p> <p>J'aime</p>
15	22 noviembre 2014		T1	<p>Hecho, yo armo el word en cuanto este</p> <p>J'aime · 1</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

16	22 noviembre 2014		C3	<p>Certo, aqui estão os objetos encontrados no local do crime, em português:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corda 2. Pistola 3. Martelo 4. Sangue 5. Luvas 6. Impressão Digital <p>J'aime</p>
17	22 noviembre 2014		G2	<p>In italiano:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. corda 2. pistola 3. martello 4. sangue 5. guanti 6. impronte <p>6 = impronte digitali</p> <p>J'aime · 2</p> <p>J'aime</p>
18	22 noviembre 2014		T1	<p>Tutora Aquí nuestra primera prueba. Agencia Morada</p> <p> Archivo 1_Etapa1_Las pruebas MORADO.doc Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
19	22 noviembre 2014		Tutora	<p>Ok très bien Agencia Morada! 👍 C'est correct!</p> <p>J'aime · 1</p>
20	22 noviembre 2014		Tutora	<p>MENSAJES ENCONTRADOS + MENSAJES DE DESCRIPCIÓN DE LOS SOSPECHOSOS (Tarea N°2)</p> <p>ATTENTION! Cambio: la fecha limite de entrega de la tarea n°2 es el MARTES 25 DE NOVIEMBRE!</p> <p> Archivo 3_Etapa1_Las pruebas.doc Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
21	22 noviembre 2014		Tutora	<p>PRIMERA PISTA OBTENIDA (ETAPA 1: LAS PRUEBAS)</p> <p> Archivo 2_Etapa1_Las pruebas.doc Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

22	22 noviembre 2014		T2	<p>Si le sang appartient a un homme, il ne s'agit surement PAS de Sra Gonzalez, donc je pense que nous avons trois suspects. Le pistolet appartenant au gardien, prouve qu'il était sur les lieux</p> <p>J'aime</p>
23	22 noviembre 2014		T1	<p>Claro, Yo también descartaría a la sra. González, la pistola del señor Peregrino aunque, el martillo puede ser del arqueólogo Dr. Morgan, esos podrían ser los 2 sospechosos.</p> <p>J'aime</p>
24	22 noviembre 2014		T2	<p>pourquoi le marteau ne serait pas au directeur?</p> <p>J'aime</p>
25	22 noviembre 2014		T1	<p>Por que por lo general las herramientas de trabajo de los arqueólogos son los martillos. no veo porque el director tendría un martillo.</p> <p>J'aime</p>
26	22 noviembre 2014		T2	<p>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</p> <p>J'aime</p>
27	22 noviembre 2014		T1	<p>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).</p> <p>J'aime</p>
28	22 noviembre 2014		T2	<p>si pero como explicas el sangre?</p> <p>J'aime</p>
29	22 noviembre 2014		T1	<p>Ustedes que opinan C3 G2 ??</p> <p>J'aime</p>
30	22 noviembre 2014		T2	<p>Il est possible que le suspect ait volé le code, et que le sang appartienne au vigile, qui a surpris le voleur, mais on ne saura que si on interroge les suspects</p> <p>J'aime</p>
31	22 noviembre 2014		T1	<p>Je sais pas, la sangre puede que haya venido del señor Ferreiro O del vigilante o incluso del arqueólogo al romper el vidrio, no lo se, puede que consideremos que sea un trabajo de dos.</p> <p>J'aime · 1</p>
32	22 noviembre 2014		C3	<p>Suponho que a Senhora González ou o Sr. Ferreiro conseguiram roubar a pistola do vigilante do museo (Sr. Peregrino) . O vigilante também tinha planos de roubar o códice, então ele tinha roubado o martelo do arqueólogo, o pôs em sua cintura, e ficou à espera de uma oportunidade para realizar sua ação. A Sra. Gonzáles ou o Sr. Ferreiro chegou e o encontrou dormindo com o martelo na cintura e com sua arma. Ela conseguiu pegar a arma e logo o vigilante acordou e percebeu, e com isso o martelo "voou" em direção ao vidro, rompendo-o de maneira acidental, porém muito oportuna para os planos da Sra. Gonzales ou do Sr. Ferreiro. Então ela (ele) atira no vigilante e logo leva o códice consigo. Não sei se ficou claro! 😊</p>

33	23 noviembre 2014		Tutora	<p>AUDIO (Etapa 1_Las pruebas)</p> <p>Es el mensaje audio que tienen que escuchar. Forma parte de los mensajes encontrados.</p> 
34	23 noviembre 2014		T2	<p>Ici une personne demande le prix d'un produit (surement le code). Il parle aussi de l'inauguration. Je pense que le gardien n'est pas concerné par cela. Mais plutôt le directeur!</p> <p>J'aime · 1</p>
35	23 noviembre 2014		C3	<p>Consegui entender só algumas coisas do áudio, mas com a explicação do Thomas ficou mais claro. Mas de onde saiu essa pessoa? Quem é ela?</p> <p>J'aime</p>
36	23 noviembre 2014		Tutora	<p>Es un mensaje que la policia encontro en la oficina de seguridad del museo, en el buzón de voz del teléfono.</p> <p>J'aime · 1</p>
37	23 noviembre 2014		T1	<p>Ok, por el mail y el audio queda descartada la Directora la Sra. González, es un hecho que no es un trabajo de dos, sino de una sola persona y esa persona es hombre, por las descripciones en el documento dice que el Arqueólogo es muy inteligente y apasionado por su trabajo. Le encanta investigar pero sus experiencias lo han llevado a tener una actitud de AGRESIVIDAD (según el crucigrama) y tomando en cuenta que su herramienta (el martillo) fue parte de las pruebas encontradas.</p> <p>Falta completar el crucigrama y he respondido algunas, me gustaría que verificarán para ver si están de acuerdo.</p> <p>Saludos equipo y recuerden, mañana se entrega esta pista.</p> <p>Bissous!!</p> <p>J'aime · 1</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

38	24 noviembre 2014		Tutora	<p>Mejor usen este documento Word para hacer la TAREA N°2 porque esta compartido con su equipo es decir que pueden escribir al mismo tiempo o no en el mismo documento. 😊</p> <p>Entregar la tarea N°2: el MARTES 25 DE NOVIEMBRE</p> <p>Agencia Morada_Archivo 3_Mensajes_Etapa1_Las pruebas - Google Docs</p> <p>DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>J'aime Commenter Partager</p>
39	24 noviembre 2014		Tutora	<p>Usen este archivo para la tarea N°2</p> <p>J'aime · 1</p>
40	25 noviembre 2014		T1	<p>Falta completar esta parte, chequen a ver si están de acuerdo, podemos editar este documento los 4, VAMOS AGENCIA MORADA!!</p> <p>J'aime</p>
41	25 noviembre 2014		Tutora	<p>Hay un error en El crucigrama para la palabra n°4. Es una palabra de 9 letras que empieza con la letra "V" y termina con "A"</p> <p>J'aime</p>
42	25 noviembre 2014		C3	<p>Oi, agora há pouco tentei acessar ao arquivo, mas apareceu uma mensagem dizendo que tenho que pedir permissão ao proprietário do documento.</p> <p>J'aime</p> <p>😞</p>
43	25 noviembre 2014		Tutora	<p>Intenta de nuevo. https://docs.google.com/.../1KH65-L9FvmrUV.../edit...</p> <p>Agencia Morada_Archivo 3_Mensajes_Etapa1_Las pruebas - Google Docs</p> <p>DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>J'aime · Supprimer l'aperçu</p>
44	25 noviembre 2014		C3	<p>Tutora ! Je suis trop perdu!</p> <p>J'aime · 1</p> <p>Não me vem nada à cabeça, na verdade no crucigrama tem 11 quadrinhos. =?</p> <p>J'aime</p>
45	25 noviembre 2014		Tutora	<p>Agencia Morada, ya revise su tarea n°2, falto una palabra, puse la correccion en comentarios en el documento Word. Muy bien de todos modos por buscar las palabras e intentar resolver la tarea!</p> <p>J'aime · 1</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

46	25 noviembre 2014		Tutora	<p>PRIMERA DEDUCCION: FINAL DE LA ETAPA 1</p> <p>Tienen que INTERCAMBIAR sus ideas, suposiciones... CON SU EQUIPO. Puede ser en este archivo o en el "chat" o en su pagina "Agencia Morada".</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Agencia Morada_Archivo 4_Etapa1_Las pruebas - Google Docs</p> <p>DOCS.GOOGLE.COM</p> </div> <p>👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager</p>
47	25 noviembre 2014		T2	<p>He puesto en el archivo todo lo que pienso, si necesitais algo, dime 😊</p> <p style="text-align: right;">J'aime</p>
48	25 noviembre 2014		T1	<p>T2 nous avons besoin de toi 😊 haha</p> <p style="text-align: right;">J'aime</p>
49	25 noviembre 2014		T2	<p>pourquoi? 😊</p> <p style="text-align: right;">J'aime</p>
50	25 noviembre 2014		T1	<p>Para ver quien es el sospechoso y entregar esta etapa, J'suis trop perdu, moi! :S</p> <p style="text-align: right;">J'aime</p>
51	26 noviembre 2014		T2	<p>no has visto lo que he puesto en el documento?</p> <p style="text-align: right;">J'aime</p>
52	26 noviembre 2014		T1	<p>No perdona, ahora mismo lo veo.</p> <p style="text-align: right;">J'aime</p>
53	26 noviembre 2014		T2	<p>he cambiado algo. Pienso que es la senora, porque el hecho de que la PRIMERA prueba diga que el sangre es de un hombre, y todo el mundo pensaba: "no puede ser la senora, es el sangre de un hombre" y por eso, yo pienso que es ella, sino es demasiado facil ^^</p> <p>Ademas, Delphine es una mujer, y no me parece imposible que queria que la mujer fue el culpable 😊</p> <p style="text-align: right;">J'aime</p>
54	26 noviembre 2014		T1	<p>Equipo hoy se entrega la siguiente prueba.</p> <p>Alerta alerta jajaja</p>
55	26 noviembre 2014		Tutora	<p>BIENVENIDOS A LA ETAPA 2 DEL JUEGO!!!</p> <p>Aqui tienen que leer los mensajes y contestar. No hay que entregar nada pero les recomiendo comprender bien los mensajes porque indican informaciones para tener mas informacion sobre el caso.</p> <div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>Agencia Morada_Archivo 1A_Etapa2_Los interrogatorios - Google Docs</p> <p>DOCS.GOOGLE.COM</p> </div> <p>👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

56	26 noviembre 2014		T2	<p>Le docteur morgan est honnete. Il dit qu il est sorti plus tard. S'il etait coupable il mentirait. Il dirait qu il n etait pas la. J'aime</p> <p>Et monsieur ferrero dit qu il a des conflit avec la senora et l archeologue. Cela donne un motif a la senora pour l accuser en volant son pistolet J'aime</p> <p>Si no entienden puedo explicar lo que pienso en espagnol tambien. Pero para mi es la senora J'aime</p> <p>Y no entiendo bien lo que dice la senora.. si alguna persona puede explicarme lo que dice, seria bien 😊 J'aime</p>
57	26 noviembre 2014		T1	<p>Puse lo que creo yo en el archivo, yo sigo pensando que es el arqueologo,, no creo que sea honesto en lo que dice y se nota sumamente evasivo y sin certeza alguna cuando lo interrogaron. Tambien me cuesta mucho entender lo que viene en italiano con la Signora Gonzalez, G2 podrias explicarnos lo que mencionan por favor. J'aime</p>
58	27 noviembre 2014		Tutora	<p>TAREA N°3 - RESOLVER DUDAS O PREGUNTAS DE LOS TESTIGOS Hay que resolver esta tarea para obtener los mensajes de los testigos (suspects). ENTREGAR LA TAREA PARA: VIERNES 28 DE NOVIEMBRE</p> <p>Agencia Morada_Archivo 2B_Etapa2_Los interrogatorios - Google Docs DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>👍 J'aime 🗨 Commenter ➦ Partager</p>
59	27 noviembre 2014		T2	<p>He hecho mi parte 😊 J'aime</p>
60	29 noviembre 2014		Tutora	<p>T1 , G2 , C3 , espero su parte de la tarea para que les mande los mensajes de los testigos. Para que puedan ya seguir el juego, que ya casi se termina... J'aime</p>
61	29 noviembre 2014		G2	<p>Fatto! J'aime</p>
62	30 noviembre 2014		C3	<p>Ainda tá valendo? Não, né? Vou responder a última. J'aime</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

63	30 noviembre 2014		Tutora	<p>FINAL DE LA ETAPA 2!</p> <p>INSTRUCCION PARA LOS MENSAJES AUDIO DE LOS TESTIGOS Tienen que escucharlos bien porque les van a dar pistas para determinar quién fue el culpable del robo. ... Afficher la suite</p> <p>Agencia Morada_Archivo 3C_Etapa2_Los interrogatorios - Google Docs DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>J'aime Commenter Partager</p>
64	30 noviembre 2014		T1	<p>En la noche prometo resolver mi parte ahora mismo me es imposible saludos equipo</p> <p>J'aime 1</p>
65	30 noviembre 2014		Tutora	<p>MENSAJES DE LOS TESTIGOS - AUDIO 1</p>  <p>J'aime Commenter</p>
66	30 noviembre 2014		CL	<p>Arrã! O arqueólogo foi o que saiu mais tarde do museo!</p> <p>J'aime</p>
67	30 noviembre 2014		T1	<p>Si, el último en partir fue el arqueólogo</p> <p>J'aime</p>
68	30 noviembre 2014		CL	<p>Sim, todas os testemunhos põem ao arqueólogo como muito suspeito</p> <p>J'aime 1</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

87	02 diciembre 2014		T1	<p>Ok equipo, pues ya mañana es la entrega de la última parte</p> <p>Así que como lo indica el archivo hay que redactar y para eso tenemos que llegar a una conclusión.</p> <p>Así que pondré yo mi punto de vista y estaría bueno que cada uno ponga el suyo para ver en que concluimos vale?</p> <p>Ahi les va el mío.</p> <p>Pruebas encontradas: Martillo, pistola y sangre el martillo para romper la vitrina dónde se encontraba el código, la pistola solo para prevenir, al final de cuentas jamas se mencionan disparos o heridos por bala, la cual pudo ser robada y la sangre se especifica que es de un hombre, puede ser por algún corte de vidrio a la hora de romper la vitrina.</p> <p>Cómo paso? : Pues como comentaba antes, el arqueólogo Dr. Morgan ingreso a la sala de la nueva exposición, dónde se encontraba el código robado, a altas horas de la noche ya que se menciona que salió tarde del museo, el robo sucedió cuando ya no había nadie y además el arqueólogo antes de quedarse solo, pidió agresivamente a la auxiliar de limpieza que dejará limpio en particular esa sala y que lo hiciera rápidamente, en el momento en que todos se fueron el Dr. Morgan ingreso a la sala y tomó el código rompiendo la vitrina con el martillo, al final es herido por un vidrio dejando sangre en el lugar de los hechos.</p> <p>¿Por qué se robó el código? Por dinero, lo quería vender a un comprador francés que estaba de acuerdo con el precio.</p> <p>El culpable es Dr. Morgan a mi parecer.</p> <p>Espero sus comentarios equipo, si no están de acuerdo, con gusto leo sus reportes, pongamonos de acuerdo para redactar el archivo final.</p> <p>Saludos</p> <p> J'aime  Commenter</p>
88	02 diciembre 2014		C3	<p>Já coloquei minha contribuição em português, no campo "Por qué se robó el codice?". 😊</p> <p> J'aime · 1</p> <p>Faltam em francês e em italiano.</p> <p> J'aime</p>
89	02 diciembre 2014		T1	<p>GANAMOOOOS equipooooo 😄</p> <p>Félicitations!!!</p> <p> J'aime  Commenter</p>
90	02 diciembre 2014		Tutora	<p>Felicidades Agencia Morada!!</p> <p> J'aime · 2</p>
91	02 diciembre 2014		C3	<p></p> <p> J'aime · 2</p> <p>Urrú!!! Parabéns a nós!</p>
92	02 diciembre 2014		T2	<p>Muy bien todos!</p> <p> J'aime · 2</p>

Anexo 2.4. Interacciones de la Agencia blanca (Página Facebook)

 Agencia blanca - Conversación en la página Facebook			
1	21 noviembre 2014		<p>Tutora</p> <p>BIENVENIDOS DETECTIVES DE LA AGENCIA BLANCA! Esta pagina es la de su equipo y es donde van a realizar el juego con su equipo. Para comunicar con su equipo se puede en esta pagina y en el "chat" de equipo que voy a crear. TODOS tienen que participar en el equipo, es un TRABAJO EN EQUIPO, no es un trabajo individual! Les recuerdo que NO SE PUEDE USAR EL INGLES. Pueden comunicar en su lengua materna o una lengua romance que conocen. En esta pagina, les voy a mandar toda la informacion y el contenido del juego (el calendario, las etapas del juego...) [Cualquier duda, me pueden preguntar en su "chat" o aquí en esta pagina. La pagina del grupo "Detectives plurilingües" es para la informacion general que les pongo yo y para todos los participantes] MUCHA SUERTE Y GRACIAS POR PARTICIPAR! 😊</p> <p>👍 J'aime 💬 Commenter</p>
2	21 noviembre 2014		<p>Tutora</p> <p>CALENDARIO PARA REALIZAR EL JUEGO (Etapas del juego, tareas, tiempo limite)</p> <p> Calendario_Juego.doc Document Télécharger Importer une révision</p> <p>👍 J'aime 💬 Commenter</p>
3	22 noviembre 2014		<p>D</p> <p>Ciao a tutti 😊 Sono D ed è un piacere essere qui a giocare insieme a tutti voi, sono uno studente di ingegneria gestionale e mi piace tanto viaggiare 😊 spero che ci divertiremo tanto insieme e che impareremo qualcosa 😊</p> <p>👍 J'aime 💬 Commenter</p>
4	23 noviembre 2014		<p>A2</p> <p>Hola a todos, soy A2 , actualmente soy una estudiante de licenciatura en fotografía, vivo en la ciudad de México y lo que más disfruto hacer es viajar por el mundo con mi cámara 😊 😊</p> <p>👍 J'aime 💬 Commenter</p>
5	24 noviembre 2014		<p>Tutora</p> <p>FICHIER CORRIGE! BRAVO AGENCIA BLANCA! 😊</p> <p> Archivo 1_Etapa1_Las pruebas (1) REVISADO POR TUTORA (1).doc Document Télécharger Importer une révision Historique (3)</p> <p>👍 J'aime 💬 Commenter</p>

6	24 noviembre 2014		Tutora	<p>PRIMERA PISTA OBTENIDA (ETAPA 1: LAS PRUEBAS)</p>  <p>Archivo 2_Etapa1_Las pruebas.doc Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
7	24 noviembre 2014		Tutora	<p>AUDIO (Etapa 1_Las pruebas)</p> <p>Es el mensaje audio que tienen que escuchar. Forma parte de los mensajes encontrados.</p> <p>La policía encontró este mensaje en la oficina de seguridad del museo, en el buzón de voz del teléfono.</p> <p>BONNE CHANCE AGENCIA BLANCA!</p>  <p>J'aime Commenter</p>
8	24 noviembre 2014		D	<p>io non ci capisco niente ahahha</p> <p>J'aime</p>
9	24 noviembre 2014		Tutora	<p>D tu peux demander de l'aide à</p> <p>A1 pour le français... 😊</p> <p>J'aime 1</p>
10	24 noviembre 2014		A1	<p>Si! Si no e tienden escribanme:)</p> <p>J'aime</p>
11	25 noviembre 2014		N1	<p>A1 , me puedes ayudar? Sólo comprendí el saludo, algo de una violación.</p> <p>J'aime</p>
12	25 noviembre 2014		M	<p>Alguém está a telefonar para dizer que concorda com o preço do produto e pergunta se o pode enviar. Que produto será ? O código???</p> <p>J'aime</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

13	25 noviembre 2014		A1	<p>la persona que habla dice que esta de acuerdo con el precio y pregunta cuando le pueden mandar el producto porque luego tiene la inauguracion</p> <p>J'aime</p>
14	25 noviembre 2014		N1	<p>Lo malo es que no se sabe quién habla. Pero, es voz de hombre. Descartada otra vez la mujer. Posiblemente el guardia o policía sea el culpable por su actitud reciente.</p> <p>J'aime</p>
15	25 noviembre 2014		Tutora	<p>Agencia Blanca, ya tienen a una nueva participante en su grupo, es N2 , ella esta en Portugal y se comunicara en portugués con ustedes.</p> <p>Les dejo explicarle un poco lo que han hecho por favor.</p> <p>Bienvenida N2 !!</p> <p>👍 J'aime 💬 Commenter</p>
16	25 noviembre 2014		N1	<p>Bienvenida N2 . Saludos desde México</p> <p>J'aime · 🌐 1</p>
17	25 noviembre 2014		Tutora	<p>MENSAJES ENCONTRADOS + MENSAJES DE DESCRIPCIÓN DE LOS SOSPECHOSOS (Tarea N°2)</p> <p>ATTENTION! Cambio: la fecha limite de entrega de la tarea n°2 es el MARTES 25 DE NOVIEMBRE!</p> <p>Agencia Blanca_Archivo3_Mensajes_Etap1_Las pruebas - Google Docs</p> <p>DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>👍 J'aime 💬 Commenter ➦ Partager</p>
18	25 noviembre 2014		M	<p>A palavra portuguesa para o crucigrama (4 horizontal) deveria ser vingativa, mas não cabe...</p> <p>J'aime</p> <p>As palavras 3 e 4 do crucigrama não está trocadas? A palavra 3 deveria ser em português..</p> <p>J'aime</p> <p>Pretencioso não é uma palavra portuguesa.</p> <p>J'aime</p> <p>Si, hay un problema en el crucigrama para la n°4. Les puse el comentario en el archivo google doc Word. Es una palabra de 9 letras que empieza con V y termina con A.</p> <p>J'aime</p> <p>Obrigada, tutora . A palavra 4 não deveria ser em italiano para completar o texto? E a palavra 3 em português?</p> <p>J'aime</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

19	25 noviembre 2014		N2	<p>pretensioso é português sim senhora!!!!!!</p> <p>J'aime</p> <p>pode não ser é a palavra correta M !</p> <p>J'aime</p>
20	25 noviembre 2014		M	<p>Tens razão N2 . Pode ser pretensioso, apesar de não ser muito comum em português. Só nos falta a palavra em espanhol. Alguma ideia N1 ?</p> <p>J'aime · 1</p>
21	25 noviembre 2014		N2	<p>o meu espanhol é pobrecito kkkkkkkk . boa noite a todos 😊</p> <p>J'aime</p>
22	25 noviembre 2014		A1	<p>N1 ayudamos con la palabra en español, ademas los otros tienen que completar todo porque faltan cosas</p> <p>J'aime</p>
23	25 noviembre 2014		Tutora	<p>Agence Blanca, j'ai corrigé la TAREA N°2 directement sur le fichier google docs, regardez-le. Les informations sur les descriptions des suspects (descriptions de los sospechosos) peuvent être utiles pour trouver le coupable à la fin! 😊</p> <p>J'aime</p>
24	25 noviembre 2014		M	<p>Merci, Delphine!</p> <p>J'aime · 1</p>
25	26 noviembre 2014		Tutora	<p>PRIMERA DEDUCCION: FINAL DE LA ETAPA 1</p> <p>Tienen que INTERCAMBIAR sus ideas, suposiciones... CON SU EQUIPO. Puede ser en este archivo o en el "chat" o en su pagina "Agence Blanca".</p> <p>Agence Blanca_Archivo 4_Etapa1_Las pruebas - Google Docs</p> <p>DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>J'aime · Comentar · Partajar</p>
26	26 noviembre 2014		Tutora	<p>Agence Blanca! Il faut mettre vos idées sur le fichier, c'est votre première supposition au sujet de: qui est le coupable? (quién es el culpable?), comment ça s'est passé (como paso?) c'est-à-dire les outils utilisés (herramientas usadas) et pourquoi on a volé le code préhispanique (por qué?). Chacun doit écrire sur le fichier ses idées! Compartan sus ideas, suposiciones!! N2 , N1 , A1 A1 , M , D</p> <p>J'aime</p>

36	30 noviembre 2014		Tutora	<p>ETAPA 3 : ETAPA DE CONCLUSION DEL CASO</p> <p>Es la ultima etapa del juego. Tienen que redactar un reporte como esta indicado en este archivo.</p> <p>FECHA DE ENTREGA DEL REPORTE: LUNES 01 DE DICIEMBRE</p> <p>BONNE CHANCE!</p> <p>Agencia Blanca_Archivo 1AA_Etapa3_Conclusion del caso - Google Docs</p> <p>DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>J'aime Commenter Partager</p>
37	30 noviembre 2014		M	<p>Os últimos registos áudio parecem apontar para o arqueólogo. Por que terá ele roubado o código? Alguma ideia?</p> <p>J'aime</p> <p>Lembro-me de ter achado estanho que no seu interrogatório fosse o único que dissesse que não tinha problemas com ninguém e que achou tudo normal no dia 19, como se estivesse a ocultar alguma coisa...</p> <p>J'aime</p> <p>Mesmo assim, estava mais inclinada para o guarda do museu.</p> <p>J'aime</p> <p>O que acham?</p> <p>J'aime</p>
38	01 diciembre 2014		A1	<p>oui je pense aussi que l'archéologue est la personne coupable</p> <p>J'aime</p>
39	02 diciembre 2014		Tutora	<p>Tienen que escribir su reporte final en el archivo Word (M , A1 , N1)</p> <p>J'aime</p>
40	02 diciembre 2014		A1	<p>que opinan equipo? yo sigo pensando que fue el archeologo pero M dice que a lo mejor fue la guardia?</p> <p>J'aime</p> <p>me piden de escribir las pruebas encontradas me pueden ayudar porque no se que poner? pruebas del robo?</p> <p>J'aime</p> <p>voy a poner que el audio 1 y los testimonios me ayudan a decir quien fue</p> <p>J'aime</p>
41	02 diciembre 2014		M	<p>Eu fiquei com a tarefa mais complicada: motivo do roubo? Alguma ideia?</p> <p>J'aime</p>

Anexo 2.5. Interacciones de la Agencia naranja (Página Facebook)

 Agencia naranja - Conversación en la página Facebook			
1	21 noviembre 2014	Tutora	<p>BIENVENIDOS DETECTIVES DE LA AGENCIA NARANJA!</p> <p>Esta pagina es la de su equipo y es donde van a realizar el juego con su equipo.</p> <p>Para comunicar con su equipo se puede en esta pagina y en el "chat" de equipo que voy a crear.</p> <p>TODOS tienen que participar en el equipo, es un TRABAJO EN EQUIPO, no es un trabajo individual!</p> <p>Les recuerdo que NO SE PUEDE USAR EL INGLES. Pueden comunicar en su lengua materna o una lengua romance que conocen.</p> <p>En esta pagina, les voy a mandar toda la informacion y el contenido del juego (el calendario, las etapas del juego...)</p> <p>[Cualquier duda, me pueden preguntar en su "chat" o aqui en esta pagina.</p> <p>La pagina del grupo "Detectives plurilingües" es para la informacion general que les pongo yo y para todos los participantes]</p> <p>MUCHA SUERTE Y GRACIAS POR PARTICIPAR! 😊</p> <p>J'aime Commenter</p> <p>CALENDARIO PARA REALIZAR EL JUEGO (Etapas, Tareas, Tiempo limite)</p> <p> Calendario_Juego.doc Document Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
2	21 noviembre 2014	Tutora	<p>YA EMPEZAMOS EL JUEGO!!!</p> <p>Aqui tienen la primera actividad (ver archivo Word)</p> <p>Bonne chance Agencia Naranja! 😊</p> <p> Archivo 1_Etapa1_Las pruebas.doc Document Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
3	21 noviembre 2014	Tutora	<p>NOTA: para esta tarea, tienen que completar la tabla y encontrar al final las palabras que tienen similitud en las 4 lenguas (francés, español, italiano y portugués). Tienen que mencionar estas palabras en el archivo Word, al final. Estas palabras les van a permitir obtener una primera pista del caso.</p> <p>J'aime</p> <p>G1, C1, IC4 y C2</p> <p>ya pueden empezar la primera tarea en equipo. 😊 La tienen que entregar el domingo 23 de noviembre!</p> <p>J'aime</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

4	21 noviembre 2014		C4	<p>Olá! Aqui vão os objectos em português:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. corda 2. pistola/revólver/arma 3. martelo 4. sangue 5. luva 6. impressão digital <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime · 1</p>
5	21 noviembre 2014		G1	<p>Ciao! Ecco i nomi in italiano: Voir la traduction</p> <p>J'aime</p> <p>1) corda, 2) pistola, 3) martello, 4) sangue, 5) guanto, 6) impronte digitali</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime · 1</p>
6	22 noviembre 2014		Tutora	<p>Agencia Naranja, si quieren, también pueden usar su "chat" para comunicar y trabajar con su equipo... Solo es una idea pero les dejo libres 😊</p> <p>J'aime Commenter</p>
7	22 noviembre 2014		C2	<p>Bonjour, G1, C1 et C4. Je viens d'ouvrir le fichier:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1: corde 2: pistolet/révolver/arme 3: marteau 4: sang 5: gant 6: empreintes digitales <p>J'aime Commenter</p>
8	22 noviembre 2014		G1	<p>manca solo lo spagnolo 😊 ! Poi chi scrive il report?</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
9	22 noviembre 2014		C2	<p>C'est moi qui écris a priori; déjà on remarque que pour tous les objets les mots sont les mêmes sauf pour "gant/luva" et "empreintes digitales/impressao digital/impronte digitali"</p> <p>J'aime</p>
10	22 noviembre 2014		C1	<p> Archivo 1_Etapa1_Las pruebas-1.docx Document</p> <p>Télécharger Importer une révision Historique (2)</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

11	22 noviembre 2014		Tutora	<p>PRIMERA PISTA OBTENIDA (ETAPA 1: LAS PRUEBAS)</p>  <p>Archivo 2_Etapa1_Las pruebas.doc Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
12	22 noviembre 2014		Tutora	<p>TABLA REVISADA! Todo esta correcto! Bravo!</p>  <p>Archivo 1_Etapa1_Las pruebas (1) REVISADO POR DELPHINE.doc Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
13	22 noviembre 2014		C2	<p>trop forts!</p> <p>J'aime 1</p>
14	22 noviembre 2014		C2	<p>Voici le tableau rempli; si vous pensez que ce n'est pas bon, qu'il y a des erreurs, dites le moi</p>  <p>Archivo 1_Etapa1_Las pruebas (1).docx Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
15	22 noviembre 2014		C1	<p>Muy bien C2 .</p> <p>J'aime 1</p>
16	23 noviembre 2014		G1	<p>tutto bene, a parte "marte" non c'e' nello spagnolo martillo... sarebbe solo "mart"</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
17	23 noviembre 2014		C2	<p>d'accord, je le change de suite</p> <p>J'aime</p> <p>J'ai envoyé le fichier à Tutora</p> <p>J'aime</p>

18	23 noviembre 2014		Tutora	<p>Ya les mande el archivo de nuevo y todo esta correcto!! Bravo! Ahora hay que seguir! 😊</p> <p>J'aime 1</p>
19	23 noviembre 2014		C2	<p> Archivo 3_Etapa1_Las pruebas.docx Document</p> <p>Télécharger Importer une révision</p> <p>J'aime Commenter</p>
20	23 noviembre 2014		Tutora	<p>AUDIO (Etapa 1_Las pruebas)</p> <p>Es el mensaje audio que tienen que escuchar. Forma parte de los mensajes encontrados.</p>  <p>J'aime Commenter</p> <p>Es un mensaje que la policia encontro en la oficina de seguridad del museo, en el buzón de voz del teléfono</p> <p>J'aime</p>
21	23 noviembre 2014		C2	<p>Quelqu'un a trouvé l'adjectif numéro 3?</p> <p>J'aime Commenter</p>
22	23 noviembre 2014		Tutora	<p>MENSAJES ENCONTRADOS + MENSAJES DE DESCRIPCIÓN DE LOS SOSPECHOSOS (Tarea N°2)</p> <p>ATTENTION! Cambio: la fecha límite de entrega de la tarea n°2 es el MARTES 25 DE NOVIEMBRE!</p> <p>.Agencia Naranja_Archivo3_Mensajes_Etapa1_Las pruebas - Google Docs DOCS.GOOGLE.COM</p> <p>J'aime Commenter Partager</p> <p>Este es el archivo para trabajar la tarea n°2 y leer la</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

23	23 noviembre 2014		C2	<p>Le 2 vertical: arrogant</p> <p>J'aime Commenter</p> <p>Le 1 vertical : manipulator ?</p> <p>J'aime · 1</p>
24	23 noviembre 2014		C1	<p>Muy bien.</p> <p>J'aime · 1</p>
25	24 noviembre 2014		G1	<p>credo che la 4 sia "vendicativa".</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime · 1</p> <p>vorrei aiutare con la definizione numero 3 che e' in italiano, pero' la frase non ha senso, credo sia stata tradotta male 😊. Una persona che dice di avere qualita' che non ha, forse? Non si capisce...</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime · 1</p>
26	25 noviembre 2014		C2	<p>moi non plus, je ne comprends pas... 😞</p> <p>J'aime</p>
27	25 noviembre 2014		C4	<p>eu também não percebo. E mesmo a definição da palavra 4 (vingativa, em português), está um pouco estranha, na minha opinião...mas também acho que seja vingativa/vendicativa, como a G1 diz.</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
28	25 noviembre 2014		C2	<p>Non, ça ne va pas car le mot a un "r" et un "n": _r_ _n_ _ _ _</p> <p>J'aime</p>
29	25 noviembre 2014		C4	<p>mmm...? estava a falar da palavra 4=vingativa (9 letras). A 3 não faço ideia do que possa ser 😊</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
30	25 noviembre 2014		C2	<p>ah oui, pardon; je bloque sur la 3.. mais du coup avec la 4 "vingativa"; il y a un problème avec "manipulator" quand on regarde la grille</p> <p>J'aime</p>

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

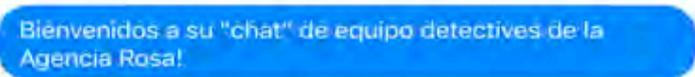
31	25 noviembre 2014		C4	<p>c'est vrai :]</p> <p>J'aime</p>
32	25 noviembre 2014		C2	<p>je viens d'envoyer un message à Tutora</p> <p>J'aime</p>
33	25 noviembre 2014		C4	<p>ainda não percebi: a palavra 4 deve ser em italiano ou em português? A definição está em português, por isso sugeri "vingativa", mas o texto da senhora gonzalez é que usa essa palavra e aí tem de ser em italiano.</p> <p>Tenho a mesma dúvida com a palavra 3 xD</p> <p>A palavra 2, por exemplo, penso que fique melhor no texto do Sr. Ferreira (mas aqui é identificada a palavra 1)</p> <p>A confusão é só comigo?</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
34	25 noviembre 2014		C2	<p>la 4: en portugais</p> <p>J'aime</p>
35	25 noviembre 2014		C4	<p>eu acho que na grelha é em português, mas é preciso traduzir a palavra para o idioma do texto em que se inser. Ou seja, palavra 4 (grelha) = vingativa (português); palavra 4 (texto)=vindicativa (italiano).</p> <p>O mesmo se fez para as outras palavras</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
36	25 noviembre 2014		C2	<p>oui, ça y est c'est fait; mais il nous manque toujours le mot 3</p> <p>J'aime · 👍 1</p> <p>au pire on l'envoie comme ça, avec un mot en moins</p> <p>J'aime</p> <p>je ne sais pas que faire</p> <p>J'aime</p>
37	25 noviembre 2014		C4	<p>neste momento temos, como disseste, o que está na imagem.</p> <p>ou seja, falta a 3. E possivelmente a 1 ou a 4 estão erradas, porque não batem certo na letra assinalada a vermelho.</p> <p>Portanto, temos 1 palavra certa de certeza. As outras podem estar erradas.</p> <p>Voir la traduction</p> 

Anexo 2. Interacciones de los equipos de la prueba 1

38	25 noviembre 2014		C2	<p>Crotte!!!</p> <p>J'aime</p> <p>j'ai fait le même dessin aussi</p> <p>J'aime</p> <p>mais je ne vois pas du tout ce que peut être la 1</p> <p>J'aime</p>
39	25 noviembre 2014		C4	<p>3 pode ser pretensioso</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
40	25 noviembre 2014		C2	<p>ah oui!</p> <p>J'aime</p> <p>prezioso</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
41	25 noviembre 2014		C4	<p>pretensioso em portugues, para o texto 😊</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
42	25 noviembre 2014		C2	<p>oui</p> <p>J'aime</p> <p>je viens de l'écrire</p> <p>J'aime</p>
43	25 noviembre 2014		C4	<p>a palavra 4 também pode estar certa. Como a grelha tinha um erro e estava a contar com outra palavra (possivelmente a palavra em italiano, que correspondia), agora com a palavra em português, não dá</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
44	25 noviembre 2014		G1	<p>ottimo! La parola 4 pero' dovrebbe essere in italiano: vendicativa. Che e' giusta come lunghezza.</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p> <p>Ho corretto il Google Doc, ditemi se va bene. A me sembra tutto a posto!</p> <p>Voir la traduction</p> <p>J'aime</p>
45	25 noviembre 2014		C2	<p>le problème est que dans la grille le mot doit être écrit en portugais; et dans le texte en italien</p> <p>J'aime</p>

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

Anexo 3.1. Interacciones de la Agencia rosa (“Chat”)

 Agencia rosa - Conversación en el "chat"				
1	7 abril 2015		Tutora	 Bienvenidos a su "chat" de equipo detectives de la Agencia Rosa!
2	9 abril 2015		E1	Salut, on doit commencer le travail d'investigation. La première étape finit demain. J'ai complété les mots en français. Je pense que G2 est l'étudiante d'italienne, G3 de portugês et J4 d'espagnol. J'attends ses réponses.
3	9 abril 2015		E1	 On est déjà en retard. Est- ce que vous n'avez pas de temps ?
4	9 abril 2015		J4	Hola E1! Perdona que ayer no vine al facebook (acabo de descubrir como se dice "vine" :p) voy ahora leer todo y digo algo Ya lo hice 😊 E1, qué estás estudiando? Yo también estudié Química, hice un Máster en Química de Materiales
5	10 abril 2015		U	oí bom dia, eu já complementei as palavras que precisávamos. mais eu não entendo nada de frances.
6	10 abril 2015		E1	Ça est l'objectif, il faut que nous essayions de lire les autres langues n'importe pas si nous les connaître Je suis en train de finir le Master. Maintenant, je travaille avec de réseaux métallo-organiques (MOF)

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

7	10 abril 2015		Tutora	Hola equipo! Para el italiano, tienen a Gilda y también a A2 que integre
8	10 abril 2015		G2	cian ciao non trovare le pagina no encuentro la pagina para resolverlo
9	10 abril 2015		E1	https://docs.google.com/document/d/1APJEMYGonlYfal9Muc5cnyl-e8FLwg6Bv-Cw9umHq54/edit
10	10 abril 2015		Tutora	todo esta en la pagina AGENCIA ROSA!
11	10 abril 2015		E1	On a finit l'exercice
12	10 abril 2015		Tutora	ok. Voy a revisarlo
13	10 abril 2015		A2	ciao scusa il ritardo parole in italiano sono completi, soltando mancava la parola pistola ma è uguale
14	10 abril 2015		Tutora	ya revise su tarea y ya les mande en su pagina de equipo lo que sigue 😊

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

15	13 abril 2015		Tutora	Hola equipo! Les recuerdo que hoy espero su tarea n°2. Buen día!
16	13 abril 2015		G2	hola como estas compañero una disculpa, por no avisarles, estoy en termino de el documento de mi tesis por eso no no he podido checar bien lo de este juego.
17	16 abril 2015		Tutora	Hola equipo! Seguimos avanzando con el juego. Aunque no le puedan dedicar mucho tiempo, un rato al menos por favor. Todos tenemos trabajo. Les mande en su pagina de equipo el archivo de la TAREA N°3 que es para este viernes 17 de abril. SUERTE!
18	17 abril 2015		JA	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 abril 2015		E1	Bien, yo también, que pasa muchachos? falta italiano y portugués
20	17 abril 2015		JA	Vamos equipo!!

Anexo 3.2. Interacciones de la Agencia azul (“Chat”)

 Agencia azul - Conversación en el "chat"				
1	7 abril 2015		Tutora	<p>Bienvenidos a su "chat" de equipo detectives de la Agencia Azul!</p>
2	7 abril 2015		F2	<p>Gracias</p>
3	7 abril 2015		E2	<p>Grazie</p>
4	8 abril 2015		J3	<p>obrigado!</p>
5	8 abril 2015		F2	<p>Tutora , no veo bien las fotos del documento. Me lo podrías mandar por email por favor?</p>
6	8 abril 2015		Tutora	<p>Que raro que no veas bien la foto del archivo porque es un google docs</p> <p>Pero si necesitas que te lo mande por correo te lo mando mañana (en México es media noche) 😊</p>
7	8 abril 2015		F2	<p>Va. Muchísimas gracias</p>
8	8 abril 2015		J3	<p>Compañeritos como va estar esto??</p> <p>Segun yo de la primera actividad ya hice mi parte que es escribir los nobres de los objetos de evidencia la en portugues</p>

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

9	8 abril 2015		F2	Yo no puedo modificar el documento
10	8 abril 2015		J3	Mmmm y eso??
11	8 abril 2015		F2	No tengo computadora. Estoy con mi celular
12	8 abril 2015		J3	:S ya bailó bertha tu de que idioma estas encargado??
13	8 abril 2015		F2	español
14	8 abril 2015		J3	ya se, yo lleno lo que te tocaba y tu como encargado le avisas a los compas que faltan XD Zas?
15	8 abril 2015		F2	Va
16	8 abril 2015		Tutora	Hola Equipo! Les recuerdo que no pueden comunicar con su equipo en un mismo idioma 😊 El objetivo es practicar cada uno una lengua romance diferente. Bonne journée!
17	8 abril 2015		F2	Ça marche.
18	8 abril 2015		J3	agora entendo 

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

19	8 abril 2015		J3	<p>entao esteban, eu vou colocar as palavras que voce tinha que colocar e voce fala pra os demas colegas o que eles tem que fazer</p> <p>ta ligado??</p> <p>e assim todos felices... verdade professora? 😊</p>
20	8 abril 2015		Tutora	<p>asi es! 😊</p> <p>jeje</p> <p>y para el celular, al instalar la aplicacion "documentos de google" se puede leer y escribir documentos de google docs normalmente</p>
21	8 abril 2015		F2	<p>El problema es que no funciona aún</p>
22	8 abril 2015		F2	<div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div> <p>Es muy extraño su presentación</p>
23	9 abril 2015		E2	<p>Ciao</p>
24	9 abril 2015		J3	<p>Ola!</p>
25	9 abril 2015		F2	<p>Hola</p>
26	9 abril 2015		J3	<p>Eu sei que è muito difícil esse projeto, eu mesmo sou estudante e também tenho que trabalhar</p>
27	9 abril 2015		E2	<p>come stai? penso fare un archivio di word e passare a tutti per riempirgli, dopo fare il archivio di google</p>

Anexo 3.3. Interacciones de la Agencia morada (“Chat”)

 Agencia morada - Conversación en el "chat"				
1	7 abril 2015		Tutora	<p>Bienvenidos a su "chat" de equipo detectives de la Agencia Morada!</p>
2	8 abril 2015		L1	<p>Bonne nuit</p> <p>!</p> <p>Je suis la responsable de rendre tutora les devoirs completés</p> <p>Comme chaqu'un est obligué pour parler a sa deuxième langue, je suis obligué por parler en français</p> <p>Donc dans la première tâche ou devoir je completerai le cadre qui est en français</p> <p>Vous devez compléter votre correspondant cadre</p> <p>Pardon</p> <p>*carré</p> <p>En lieu de cadre</p> <p>Ou les deux</p> <p>Je ne suis pas sure</p>
3	8 abril 2015		U1	<p>Ciao, io devo parlare in italiano.</p> <p>Possiamo scrivere in il documento di Google? lo ho usato mai Google docs, perciò non so come usarlo</p>
4	8 abril 2015		Tutora	<p>Si, pueden escribir en el google docs</p>
5	8 abril 2015		M3	<p>Holà! Tengo que hablar en espanol, pues tengo que completar la tabla en espanol?</p> <p>(Lo siento que no tengo la ~ en mi movil)</p> <p>Hecho!</p>
6	9 abril 2015		Aw	<p>Oi garotos, eu falo português. Eu tenho um edição com o documento, não chegou meu e-mail para editar 😞</p>

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

7	9 abril 2015		L1	Donnes moi ton réponses ici
8	9 abril 2015		M3	obrigada, mas ja fiz, eu tenho problemas com meu internet
9	9 abril 2015		L1	Ho fatto le righe di italiano 😊
10	9 abril 2015		L1	Atencion!! Je ne peux pas voir la colonne de l'espagnol 😞 Je ne sais pas pour quoi
11	9 abril 2015		B1	Quando la ho vista in il computer la riga di spagnolo era completa, ma si la vedo in il telefonino non è completa Non so si è un problema di il documento
12	9 abril 2015		L1	Ooh... Peut-être c'est ça Je vais l'ouvrir dans mon ordinateur
13	9 abril 2015		B1	È possibile
14	9 abril 2015		L1	Equipe!! J'ai completé les autre questions S'il vous plait corrigez moi si vous pensez que je me suis trompé Allez!
15	9 abril 2015		M1	Credo che va bene, grazie per completare le altre informazioni
16	9 abril 2015		M3	En Frances no se dice "trace" solo "empreinte". Y no veo tampoco lo que escribi en mi movil!
17	9 abril 2015		L1	Ok

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

18	10 abril 2015		Tutora	ya esta lo que sigue en su pagina de equipo 😊
19	13 abril 2015		L1	Équipe! Salut Quelqu'un a répondu l'erecise?
20	13 abril 2015		D1	Ciao solo é la riposta di M3 ora anche é mia risposta
21	13 abril 2015		L1	Il faut que nous répondions les description Mais je pense que les mots des mots croisés ne correspond pas à les descriptions 😊 je ne comprend pas En plus les mots sont en autre langue different de ceux des descriptions
22	13 abril 2015		(1)	ahhhh credo che ho capito. le risposte in italiano e spagnolo non sono bene no? perche con le descrizioni di sospetti non sono lo steso, no?
23	13 abril 2015		L1	Non, je crois que les répons des mots croisés ce sont bien, correct, Mais la description1 c'est en français et le répond 1 des mot croisés c'est en italien Ça je ne comprend si on dois rapporter les mots avec la description dans la même langue Je pense que oui Ou n'importe quoi le langue et n'importe quoi les numéros on dois mettre le répond qui correspond bien
24	13 abril 2015		AW	sim, só tem que verificar o número de letras de sua palavra

Anexo 3.4. Interacciones de la Agencia café (“Chat”)

 Agencia café - Conversación en el "chat"				
1	7 abril 2015		Tutora	<p>Bienvenidos a su "chat" de equipo detectives de la Agencia Café!</p>
2	7 abril 2015		P2	<p>¡Hola a todos!</p>
3	8 abril 2015		D2	<p>Hola, ¿entonces por aquí nos comunicamos? Y debe ser en el idioma que aprendemos, verdad?</p>
4	8 abril 2015		P2	<p>Claro:) Somos dos hablando en español? ¿Alguién sabe qué es número seis? alguien* (sin acento)</p>
5	8 abril 2015		Tutora	<p>sí, se tienen que comunicar en el idioma que aprenden</p>
6	9 abril 2015		D2	<p>Ok, grazie</p>
7	9 abril 2015		Tutora	<p>Ya les puse el archivo de la primera parte del juego en su pagina de equipo, tienen que realizar una primera tarea en equipo y es para este jueves. Les dejo consultar su pagina de equipo. 😊</p>
8	9 abril 2015		Tutora	<p>Equipo, tienen a un nuevo integrante: Isaac Pozo, que se comunicará en portugués. Espero su tarea hoy!!! Vamos equipo!!! Si quieren ganar, todavía estan a tiempo!;)</p>
9	9 abril 2015		P2	<p>Bienvenido !2 !</p>

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

10	9 abril 2015		I2	Obrigado 😊
11	9 abril 2015		M1	bienu
12	9 abril 2015		P2	Amigos, ¿Cómo hacemos para terminar esta primera tarea?
13	9 abril 2015		M1	hola, estoy buscando los archivos para avanzar , más tarde se me complica un poco
14	9 abril 2015		P2	Tengo exclusiva para hablar en español. 😊
15	9 abril 2015		M1	oui HEE HEE HEE HEE HEE HEE  excuse moi
16	9 abril 2015		P2	No pasa nada!
17	9 abril 2015		M1	cést pour la vitesse
18	9 abril 2015		P2	Ya empecé con la tarea. ¿Sera posible para ustedes vernos a las 22 esta noche? Para mí ya seran las cinco de la mañana, pero no pasa nada, se levantarme temprano! sé*

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

19	9 abril 2015		M1	oui j' entrer en conatct avec vous a cést heure
20	9 abril 2015		P2	
21	10 abril 2015		D2	Mi piace. Non so francese e non mi piace 😞 Alle 10 è buona ora
22	10 abril 2015		I2	Peço desculpas, eu estou todo dia na faculdade e eu não tive tempo para analisar tudo em detalhes
23	10 abril 2015		P2	Ya arrepiento de mi propuesta. Me siento cansado! 😞 ¿Abrimos el archivo 1 y empezamos?
24	10 abril 2015		M1	Oui
25	10 abril 2015		P2	Bueno, empezamos ya! Número uno! 😊
26	10 abril 2015		M1	Si oui
27	10 abril 2015		P2	Creo que es una cuerda. ¿Qué opinan?
28	10 abril 2015		M1	Oui c'est une Cordero
29	10 abril 2015		P2	¿Puedes llenar la tabla amarilla con esta palabra? 😊 Ya puedo ver mucho similitud! 😊 @ I2 : no necesitas leer todos los instrucciones. Puedes abrir el archivo 1. Es bastante claro sin explicación. ^^
30	10 abril 2015		I2	sim, eu encontrei a pagina

Anexo 3.5. Interacciones de la Agencia naranja (“Chat”)

 Agencia naranja - Conversación en el "chat"				
1	7 abril 2015		Tutora	Bienvenidos a su "chat" de equipo detectives de la Agencia Naranja!
2	7 abril 2015		L2	Oi
3	7 abril 2015		A1	
4	7 abril 2015		G4	
5	8 abril 2015		T1	
6	9 abril 2015		L2	<p>Eu vou enviar as minhas palavras -corda -pistola -Martelo -sangue -luva -código Não se si são estes os artigos Vocês que pensam?</p>
7	9 abril 2015		G4	<p>Ciao a tutti! Le parole: -corda -pistola -martello -sangue -impronte -guanto</p>
8	9 abril 2015		L2	Que é a última coisa? Um código?
9	9 abril 2015		A1	<p>Il y a seulement 6 choses las palabras son: la corde, la pistolet, le marteau, le sang, les gants, les empreintes digitales</p>

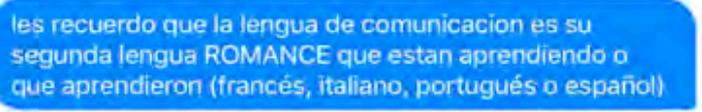
Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

10	9 abril 2015		G4	<p>L2 ! Ho scritto la parola cinque nel luogo della parola sei, scusa.</p> 
11	9 abril 2015		T1	<p>Hola, yo puse: Cuerda Pistola Martillo Sangre Guante Huella digital</p>
12	9 abril 2015		L2	<p>Minha última palavra é pegada, não códice</p>
13	9 abril 2015		T1	<p>L2 : A mí me parece que es más como un rastro de un dedo. No del pie.</p>
14	9 abril 2015		L2	<p>Impressões digitais</p> 
15	9 abril 2015		T1	
16	9 abril 2015		AL	
17	9 abril 2015		T1	<p>Yo ya entregé las palabras mías en la tabla. Lo mismo hizo G4 .</p> <p>Solo faltan portugues y frances para hacer la comparacion</p>
18	9 abril 2015		L2	<p>Ok! Ahí las pongo</p>
19	9 abril 2015		AL	<p>Je n'ai pas internet dans mon ordinateur, mais demain, je vais le faire</p>

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

20	9 abril 2015		T1	A1 : Ya agregué tus palabras... 😊
21	9 abril 2015		A1	Mercy beaucoup T1 😊
22	9 abril 2015		L2	Eu não sei como escrever no blogue 😞
23	9 abril 2015		T1	No es en el blogue, sino en el google doc https://docs.google.com/document/d/1UHhRekL3otpaQlKpLbX_od1WDcoS9-2WAKm1enDvjY4/edit
24	9 abril 2015		L2	Obrigada!
25	9 abril 2015		T1	Yo me tengo que apurar ya al trabajo...
26	9 abril 2015		A1	Est-ce que quelqu'un peut faire la comparaison? S'il vous plait
27	9 abril 2015		T1	Ya puse mi opinión de las similtudes... Lo pueden cambiar todo si no están de acuerdo 😊
28	9 abril 2015		A1	
29	9 abril 2015		L2	G4 você pode me ajudar a adicionar as minhas palavras, eu não posso
30	9 abril 2015		G4	sí!!!
31	9 abril 2015		L2	Muito obrigada!

Anexo 3.6. Interacciones de la Agencia blanca (“Chat”)

 Agencia blanca - Conversación en el "chat"				
1	7 abril 2015		Tutora	
2	7 abril 2015		I1	
3	7 abril 2015		M2	
4	7 abril 2015		L3	<p>Hola ! Me parece que primero, debemos definir la lengua de comunicacion de cada uno.</p> <p>Como soy Francesa, para mi debe ser Ingles o español. Casi mismo nivel</p>
5	7 abril 2015		Tutora	 
6	7 abril 2015		L3	<p>Hola ! Podais llamarme jefe  ...o simplemente </p> <p>I1 no hé tu presentacion. Cuales son la lenguas que hablas ?</p>
7	7 abril 2015		I1	<p>Hola!</p> <p>Español</p> <p>y portugués</p>
8	7 abril 2015		M2	Español, italiano, portugués

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

9	7 abril 2015		i1	<p>Vale</p> <p>Entonces :</p> <p>Deberia ser (si no me equivoco) :</p> <p>i1 : Portugues</p> <p>M2 : Italiano</p> <p>J2 : Frances</p> <p>Y yo : español.</p> <p>De lo que hé visto de los perfiles, no me parece que hay otra solucion....Esta bien ?</p>
10	7 abril 2015		i1	<p>perfeito 😊</p>
11	7 abril 2015		i1	<p>i1 , vives tambien al DF ?</p>
12	7 abril 2015		i1	<p>si</p>
13	7 abril 2015		i1	<p>Cooooool, seria mas facil investigar si tomamos juntos una cerveza</p> <p>Creo que ahora, estamos solamente nos 2. Pienso que una primera causa podré ser : definir cuando estamos disponibilidades al mismo tiempo....</p>
14	7 abril 2015		i1	<p>si eso es importante</p> <p>crees que podemos organizar el vernos una vez por semana?</p>
15	7 abril 2015		M2	<p>Aqui ando jajaja</p>
16	7 abril 2015		i1	<p>En mi caso hoy, estaré disponible despues la 8 pm, mañana antes las 3 y jueves antes las 2 o despues la 7</p>
17	7 abril 2015		i1	<p>Ciao M2</p>

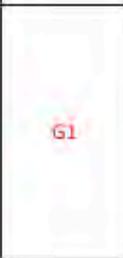
38	9 abril 2015		Tutora	https://docs.google.com/document/d/1B_tY-nC4Go7zF1puXmIVR3c9hYV0s7TNH4mx_StOlys/edit
39	9 abril 2015		J2	Mercis
40	10 abril 2015		J2	j'ai écrit les noms en français. Vous pouvez ecrire les noms dans l'autre languages?
41	10 abril 2015		M2	<p>Scusa, ma non so cosa è il numero 6, non capisco cosa è</p> <p>Italiano</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corda 2. Pistola 3. martello 4. Sangue 5. Guanti 6. Impronte digitali <p>Português</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Corda 2. Pistola 3. Martelo (con una L) 4. Sangue 5. Lúvias 6. Impressões digitais
42	10 abril 2015		J2	Merci
43	10 abril 2015		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>
44	10 abril 2015		J2	Je comprend
45	10 abril 2015		Tutora	M2, puedes bajar la aplicacion "google documentos" en tu cel y con eso la puedes editar normalmente
46	10 abril 2015		M2	Ok ok

Anexo 3.7. Interacciones de la Agencia roja (“Chat”)

 Agencia roja - Conversación en el "chat"				
1	7 abril 2015		Tutora	Bienvenidos a su "chat" de equipo detectives de la Agencia Roja!
2	7 abril 2015		S1	Hola! 😊 Gracias.
3	7 abril 2015		X	Gracias! 😊
4	8 abril 2015		G1	Hola 😊 gracias
5	8 abril 2015		L3	Hola
6	8 abril 2015		G1	Hoola 😊
7	8 abril 2015		L3	já temos actividade pra manha, ne?
8	8 abril 2015		G1	Salût! Oui, mais j'ai un doute ... 😊 dans l'exercice chaque personne doit écrire le mot dans votre langue? 😊
9	8 abril 2015		X	Ciao! Penso che si deve essere così 😊
10	8 abril 2015		S1	Si limba romana este o limba latina, deci pot sa scriu în romana, asa-i? 😊

Anexo 3. Interacciones de los equipos de la prueba 2

40	23 abril 2015			<p>eu tambem não.</p> <p>mas eu olhe os documentos pasados, e vi um que diz coisas sob todos.</p>
41	23 abril 2015			<p>il peut être parce que ce était la nouvelle collection? 😊</p> <p>haha</p>
42	23 abril 2015			<p>um momento</p> <p>https://docs.google.com/document/d/1ecrWfV6T9RyVfT1aoC9-MNuPXQdBm4BkjaR2HmKAqM/edit?pli=1</p>
43	23 abril 2015			<p>oh ! 😊 jaja</p>
44	23 abril 2015			<p>Sr. Pelegrino: o arqueólogo esteve muito ausente, e às vezes não sabíamos onde ele estava quando precisávamos contatá-lo para falar sobre o projeto da nova coleção.</p> <p>ou</p> <p>Dr. Morgan: pues no, en realidad todo ha estado muy tranquilo, bueno no puedo decir mucho porque he estado afuera estas últimas semanas.</p> <p>o quem faz parecer que não é o culpavel, é mas certo que seja. ne?</p> <p>ou pode ser o 'Ferreiro' que diz tudo tão tranquilo, que poderia ser ele' não?</p>
45	23 abril 2015			<p>oh Oui, mais Je pense qu'il y a plus de preuves contre l'archéologue non?</p> <p>😲</p>
46	23 abril 2015			<p>si, isso disse, mas o que vamos fazer nós?</p> <p>então, vamos escrever sob ele. e pronto'</p>
47	23 abril 2015			<p>si tous sont d'accord, oui 😊</p>

48	23 abril 2015			<p>mas não sei o que levo a ele a roubar o codice'</p> <p>foi pra vende-lo ?</p> <p>acho, que eu vou inventar. jejeje</p> <p>o podes me ajudar?</p> <p>🙄</p>
49	23 abril 2015			<p>Oui oui, je pense que nous pouvons écrire qu'il a volé car ce est un codice avec un gran valeur historique, et que également il peut vendre 😊</p>
50	23 abril 2015			<p>ciao! anche io penso che il colpevole è l'archeologo o.O</p>
51	23 abril 2015			<p>perfeito. Eu vou tentar fazer o texto. e depois me diz se está bom</p> <p>sim. vamos falar assim, como se ele fosse o culpavel</p> <p>o ladrão</p>
52	23 abril 2015			<p>culpavel 😊</p> <p>je pense 😊</p> <p>jaja</p>
53	23 abril 2015			<p>olhem...</p> <p>O texto.</p> <p>O arqueólogo o roubou o código para uma razão: ele precisa de vendê-lo e, além disso, quer sair do seu país para começar uma nova vida (e o dinheiro é importante para ele e os seus desejos). Mas não conhecemos se o comprador é alguém que só queria sabotar a exposição, ou há algo mais no profundo.</p>

54	23 abril 2015			<p>bene! penso che si è per venderlo per il mail che hanno incontrato nel `ufficio:</p> <p>dice algo mas o menos así jaja: querido amigo: gracias por aceptarme en la colaboración del proyecto del código prehispánico. Contactè a mi amigo (en Francia) y me dijo que està de acuerdo cn el código del que me hablaste la última vez, Le gustaria saber cuando podrias venir con el producto... espero tu respuesta atte Fabio</p>
55	23 abril 2015			<p>ja</p> <p>entnces estoy mintiendo en mi explicación. jaja</p>
56	23 abril 2015			<p>Je pense que ce est très important, en plus d'un audio disait qu'il était d'accord avec un prix 😊</p> <p>jajaja</p>
57	23 abril 2015			<p>assim</p> <p>É possível que os dois tenham um projeto fora do museo, um projeto mundial pra fazer um arquivo de informação com objetos e livros valiosos pra a humanidade, e não podem arriscar que o mercado negro faça mau.</p>
58	23 abril 2015			<p>jajaj 😊</p> <p>Ce est comme un roman policier ... 😊</p>
59	23 abril 2015			<p>see'</p> <p>vocês acham que assi esta bem?</p>
60	23 abril 2015			<p>Ouí, ce est correct 😊</p>
61	23 abril 2015			<p>Pronto!!</p>

Anexo 4. Cuestionarios

Anexo 4.1. Cuestionario de perfil lingüístico

PERFIL DEL CANDIDATO

1. Datos personales

Nombre:

Edad:

Nacionalidad:

País de residencia actual:

2. Estudios y formación profesional

Actualmente eres:

- Estudiante
- Empleado/a:

Si eres estudiante, ¿qué estudias?

.....

Si eres empleado/a, ¿cuál es tu profesión?

.....

3. Perfil lingüístico

Dentro de estas lenguas, ¿cuál(es) conoces fuera de tu lengua materna?

- Francés
- Italiano
- Portugués
- Otro:

Indica tu nivel en la(s) lengua(s) que conoces:

LENGUAS	BILINGÜE	INTERMEDIO	NOCIONES	NO CONOZCO
Francés				
Italiano				
Portugués				
Otro				

Precisa cuáles son tus competencias en estas lenguas:

LENGUAS	COMPRENSIÓN ESCRITA	COMPRENSIÓN ORAL	PRODUCCIÓN ORAL	PRODUCCIÓN ESCRITA	NINGUNO
Francés					
Italiano					
Portugués					

Anexo 4.2. Cuestionario de evaluación del escenario pedagógico

EVALUACIÓN DEL JUEGO *Detectives plurilingües*

Después de haber jugado a *Detectives plurilingües*, nos gustaría tener tu opinión acerca del juego para poder evaluarlo. Te agradecemos tomar unos minutos para contestar esta encuesta. Tus respuestas son necesarias para que podamos mejorar el juego si es necesario, en el contexto de la tesis doctoral en pedagogía.

Las informaciones que nos vas a proporcionar solamente se usarán para la investigación y no se divulgarán afuera.

1. Tu nombre:

PUNTO DE VISTA GENERAL

2. *Detectives plurilingües* te pareció ser un juego:

- Muy interesante
- Medianamente interesante
- Poco interesante
- Para nada interesante

3. Indícanos lo que te gusto en el juego:

.....
.....

4. Indícanos lo que no te gusto en el juego:

.....
.....

5. ¿El juego te pareció divertido?

- Si
- No

6. ¿Por qué?

.....
.....

LAS HERRAMIENTAS USADAS

7. ¿El blog del juego *Detectives plurilingües* te pareció útil para entender en qué consiste el juego?

- Si
- No

8. ¿Por qué?

.....
.....

9. La información que está en el blog te parece:

- Suficiente
- Poco suficiente
- Insuficiente

10. Según tú, Facebook es una herramienta adaptada para jugar *Detectives plurilingües*:

- Totalmente de acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Para nada de acuerdo

11. ¿Cuál(es) herramienta(s) usaste más a menudo para comunicarte con tu equipo:
(Varias opciones posibles)

- El “chat” (o conversación instantánea)
- La página Facebook de tu equipo
- Otro:

DESARROLLO DEL JUEGO

12. ¿Te pareció buena la organización general del juego?

- Si
- No

13. Los objetivos de la actividad eran la práctica de la comprensión de lenguas romances (francés, español, italiano y portugués) a través de la realización del juego. Según tú, ¿el juego corresponde a estos objetivos?

- Totalmente de acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Para nada de acuerdo

14. Las instrucciones (o consignas) que te dieron para jugar *Detectives plurilingües* te parecieron:

- Suficientes
- Poco suficientes
- Insuficientes

15. ¿Tuviste algunas dificultades durante la realización del juego?

- Si
- No

16. Si tuviste algunas dificultades, ¿cuáles fueron?

.....
.....

17. El tiempo para realizar las diferentes etapas del juego te pareció:

- Suficiente
- Poco suficiente
- Insuficiente

PAPEL DEL TUTOR/DE LA TUTORA

18. Piensas que la presencia del tutor/de la tutora durante el juego fue:

- Suficiente
- Poco suficiente
- Insuficiente

19. Cuando tuviste dificultades o preguntas, el tutor/la tutora te ayudo a resolverlos:

- Totalmente de acuerdo
- Medianamente de acuerdo
- Poco de acuerdo
- Para nada de acuerdo

COMENTARIOS

20. Comentarios adicionales sobre el juego, las herramientas, la organización, el tiempo...:

.....
.....

Anexo 4.3. Respuestas al cuestionario de evaluación del escenario pedagógico (Prueba 1)

Francófonos																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Plutôt intéressant	La réflexion linguistique	Les indices mêmes, le fait qu'il n'y ait pas assez d'enquêtes pour se sentir détectives	Non	Je ne dirai pas que c'était amusant mais plutôt réflexif	Oui	il y avait la description des règles du jeu	Moyennement suffisante	Plutôt d'accord	La page Facebook de votre équipe	Oui	Tout à fait d'accord	Moyennement suffisantes	Oui	Le fait qu'en étant une équipe, certains ne s'investissent pas ou peu	Moyennement suffisant	Moyennement suffisante	Plutôt d'accord	Concernant le temps: qqs fois trop court, et sur le jeu lui même aussi Le jeu: ce qui aurait été sympa, recevoir des indices à chaque fois que l'on gagne une épreuve, ou si pas gagnée au moins un indice partiel. Peut être avoir plus d'épreuves où l'on découvre des preuves qui peuvent induire en erreur etc Je ne me suis pas sentie "détective" réellement c'est dommage Les objectifs de bases sont clairs et.

Anexo 4. Cuestionarios

Plutôt intéressant	Le fait d'interagir avec d'autres personnes dans des langues différentes.	Le fait que tout le monde ne joue pas le jeu. En gros on a parlé que en espagnol.	Oui	Le fait de résoudre une enquête ensemble dans plusieurs langues.	Oui	Il donne les informations de bases pour débiter.	Suffisante	Plutôt d'accord	Le "chat" (ou conversation instantanée)	Oui	Plutôt pas d'accord	Suffisantes	Oui	Je n'ai pas bien compris quand les indices arrivaient et où ils étaient placés sur facebook...	Insuffisant	Moyennement suffisante	Plutôt pas d'accord	m'attendais pas à ce que le jeu soit aussi rapide. Je n'étais pas chez moi un week-end et la tache devait être remise pour le lundi... Et puis surtout ce qui est dommage c'est qu'on a parlé que en espagnol ou bien quand je parlais en français on me demandait de parler en espagnol... Pour moi ce n'était pas le but du jeu. De plus mais c'est peut être moi qui ne suit pas bonne avec
Plutôt intéressant	communiquer avec des personnes dans d'autres langues	un peu dur de rassembler à distance toutes les info avec son groupe	Oui	pas commun et en ligne c'est intéressant	Oui	tout était expliqué par Delphine	Suffisante	Plutôt d'accord	Le "chat" (ou conversation instantanée)	Oui	Plutôt d'accord	Suffisantes	Oui	c'était un peu flou parfois il fallait rechercher les info dans les documents antérieurs	Suffisant	Suffisante	Tout à fait d'accord	
Très intéressant	Les enigmes etaient pas aussi simple que ce a quoi je m'attendais, j'ai donc du me creuser les méninges	Un peu de longueur entre les etapes.	Oui	L'envie de gagner	Oui	On pouvait s y référer a tout moment.	Suffisante	Plutôt d'accord	La page Facebook de votre équipe	Oui	Tout à fait d'accord	Suffisantes	Non		Suffisant	Suffisante	Tout à fait d'accord	

Anexo 4. Cuestionarios

Hispanohablantes																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Muy interesante	Las pistas, con indicios para resolver. Y la interacción con los demás.	Problema para identificar los documentos. Tiempo para comunicarme en sincronía con los miembros de mi equipo. Instrucciones, a veces, poco precisas.	Si	En un ambiente lúdico, aprendí o confirmé lo poco que sé de idiomas.	No	No lo encontré al principio, luego se me perdió la liga.	Poco suficiente	Medianamente de acuerdo	La página Facebook de tu equipo	No	Totalmente de acuerdo	Poco suficientes	Si	Tiempo para coordinarme con los compañeros de equipo.	Poco suficiente	Poco suficiente	Medianamente de acuerdo	ortografía "él" en blog Cuidai los espacio en la tabla Si se trata de una dinámica de pistas, sería bueno hacer un arreglo para que los participantes sólo accedan a las pistas por medio de una secuencia / candados, a manera de ruta de aprendizaje. Qué tal una página Web (no Blog). Las instrucciones están en español. Es sólo para hispanos?. Podrías hacer exactamente lo mismo en todos
Muy interesante	Interacción en otros idiomas. Argumento del robo.	Fechas de entrega muy cercanas entre una tarea y otra.	Si	Porque hay que interpretar las pistas e interactuar entre los miembros del equipo.	Si	Tiene información útil.	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	Falta de tiempo para completar las tareas.	Insuficiente	Suficiente.	Totalmente de acuerdo.	Probablemente si se hace una aplicación para móviles se pueda dar mejor seguimiento. Me parece que muchos usuarios usamos más el celular o tablet para realizar estas actividades por lo que sería interesante facilitar el acceso a estas plataformas tecnológicas.

Anexo 4. Cuestionarios

Mediamente interesante	La mezcla de lenguas, es muy interesante: ver como nos comunicamos sin importar que no hablemos el mismo idioma	Fue demasiado	Si	porque interactuas con gente de otros lugares, intercambias puntos de vista y eso más que divertido es interesante.	Si	Por que sin en blog no hubieras tenido un orden para ver las pistas, las pruebas y los sospechosos, es como una guía para tener un orden en la investigación.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea). La página Facebook de tu equipo	Si	Totalmente de acuerdo	Poco suficientes	Si	Algunas instrucciones fueron confusas como en la parte del crucigrama.	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Solo las insatrucciones fueron confusas en algunas ocasiones.
Muy interesante	La posibilidad da poder comunicame con otros jugadores que no hablaban mi lengua. El juego resulto interesante, en saber quién fue el culpable.	Qué no coincidíamos en horarios y que algunos mensajes por el tiempo no nos podíamos comunicar en el tiempo presente	Si	Porque desde las evidencias con imagenes de las huellas digitales, la sangre, la pistola. Todo está bien las grabaciones y los recados. Es muy	Si	Las instrucciones siempre fueron claras.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	La página Facebook de tu equipo	Si	Medianamente de acuerdo	Suficientes	Si	En las imagenes casi no distinguí las huellas digitales, parecían como sombras o algo así.	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	
Lusófonos																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Muito interessante	La posibilidad de jugar con hablantes de otras lenguas; Utilizar las redes sociales para jugar; Aprender aspectos sobre otros idiomas a través de un juego.	Fue difícil sincronizar con los otros jugadores por la diferencia de horario.	Sim	Porque habían cosas diferentes como audios y cartas para interpretar.	Sim	Porque explicaba de forma general. Pero fui comprendiend o mejor después que empezamos a jugar.	Mais ou menos suficientes	Concordo plenamente	A página no Facebook da sua equipe	Sim	Concordo plenamente	Mais ou menos suficientes	Sim	Las tareas en francés fue muy difícil de comprender.	Mais ou menos suficientes	Suficiente	Discordo em parte	Yo propongo que puedan hacer juegos en conferencia de video o audio para jugar al mismo tiempo.

Anexo 4. Cuestionarios

Relativamente interessante	O conceito da descoberta do culpado de um crime parece-me muito interessante e apelativo. Fiquei entusiasmada por descobrir mais pistas, mas o facto de o arqueólogo ser o culpado pareceu-me carecer de provas e motivos mais fundamentados.	Algumas das atividades estavam pouco claras e confusas, nomeadamente a atividade das palavras cruzadas, outras pareceram-me pouco revelantes (como a comparação da palavra código pré-histórico em várias línguas). O texto em português nem sempre estava bem escrito, o que dificultava a compreensão	Não	Houve pouca interação entre os participantes e cada um resolveu as suas tarefas de forma mais ou menos individual. O objetivo de promover a interação não foi cumprido. Basicamente, quando não se percebia alguma coisa, pedia-se à pessoa que falava essa língua para resolver o exercício.	Sim	O blog tinha a informação necessária para uma primeira abordagem ao jogo (compreensão inicial), mas poderia ter sido melhor aproveitado.	Mais ou menos suficientes	Concordo plenamente	A página no Facebook da sua equipe	Sim	Concordo em parte	Insuficientes	Sim	Na compreensão de algumas atividades (palavras cruzadas) e do texto escrito em português. O áudio 1 não me pareceu muito claro para se descobrir o assassino (pelo tom de voz utilizado, parecia uma conversa normal e alegre e não a discussão da venda de um objeto roubado).	Insuficientes	Suficiente	Concordo plenamente	O jogo tem de decorrer num maior período de tempo e deve ser incentivada a troca de opiniões entre os vários participantes (provavelmente através de um período de conversa e apresentação mais prolongado no facebook, para que os participantes de cada grupo se conheçam melhor). Algumas atividades terão de ser repensadas e melhor explicadas e
Muito interessante	No jogo, gostei do fato de nós, falantes de línguas neoromânticas, vermos de maneira empírica, a semelhança de muitos radicais nos quatro idiomas. Como nesse primeiro exercício das provas encontradas, onde tínhamos que identificar as similitudes.	Não necessariamente que eu não tenha gostado, mas acho que nesse exercício das palavras cruzadas (mot cruzé), as definições dadas para que deduzíssemos os termos pertencentes, poderiam ser um pouco mais claras. Achei elas bastante confusas.	Sim	Sim, mas poderia haver tido ferramentas que propiciasse mais interação entre os participantes.	Sim	Porque apresentou de maneira clara o enredo do jogo, a história pela qual ele se desenvolve, os personagens e os objetivos.	Mais ou menos suficientes	Concordo em parte	A página no Facebook da sua equipe	Sim	Concordo plenamente	Mais ou menos suficientes	Sim	A dificuldade de deduzir qual palavra correspondia à definição dada pelo exercício das palavras cruzadas.	Suficiente	Suficiente	Concordo plenamente	Acho que o jogo poderia ser um pouco mais interativo, onde os participantes pudessem conversar mais, usando os quatro idiomas.

Anexo 4. Cuestionarios

italofonos																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Non molto interessante	-	-	No	c'è stata poca interazione con gli altri, nonostante delphine ha fatto del suo meglio per farci collaborare c'è stata poca collaborazione e...	No	non l'ho mai aperte	Abbastanza sufficiente	Piuttosto d'accordo	poca comunicazione	Si	Piuttosto d'accordo	Abbastanza sufficienti	Si	nguardante le lingue ovviamente ... essendo la maggioranza delle cose in spagnolo mi è venuto un po' difficile capire le istruzioni	Insufficiente	Sufficiente	Completamente d'accordo	darei più tempo, anche perché essendo i partecipanti da continenti diversi c'erano tempi di lavoro ddiversi..
Non molto interessante	Collaborare con persone di altra nazionalità'	Le task erano poco stimolanti, non divertenti e non contribuivano allo svolgimento del caso, quindi non c'era una vera e propria trama nel gioco..	No	Gli esercizi erano noiosi e non rilevanti al caso. Potresti trovare simili esercizi in qualunque libro didattico per imparare lingue.	Si	Spiegava tutto.	Sufficiente	Piuttosto d'accordo	La pagina Facebook della vostra squadra	Si	Piuttosto d'accordo	Sufficienti	No	NA	Sufficiente	Sufficiente	Piuttosto d'accordo	

Anexo 4.4. Respuestas al cuestionario de evaluación del escenario pedagógico (Prueba 2)

Extranjeros con español																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Muy interesante	Jugar con idiomas de manera creativa.	Lo poca interacción entre la gente de mi equipo.	Si	Me gustan mucho los idiomas romances. Hablar con otra gente en estos idiomas fue divertido.	Si	Por información general (Introducción al juego).	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea). La página Facebook de tu equipo	Si	Totalmente de acuerdo.	Suficientes	No		Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El éxito del juego depende mucho de la motivación de los participantes.
Muy interesante	Nunca he visto un juego así, con lenguas, con videos,... Muy interesante, :)	Todo fue OK.	Si	Ha "tocado" multimedia: videos, documentos,...	Si	Necesitaba instrucciones.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo.	Suficientes	No		Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	(Mucha suerte!)
Hispanohablantes con francés																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Plutôt pas intéressant	Je n'ai pas pu jouer pour incompatibilité entre les systèmes.	...	Non	Ininteractivité des participant	Non	Inutile	Insuffisante	Plutôt pas d'accord	Le "chat" (ou conversation instantané)	Non	Plutôt pas d'accord	Insuffisantes	Oui	Tous	Insuffisant.	Insuffisante	Pas du tout d'accord	Plus de temps nécessaire et il serait mieux d'envoyer les documents par mail. En effet, impossibilité de les modifier ou de voir la réponse des autres.
Plutôt intéressant	Le mélange des langues	Pas assez d'échanges avec l'équipe	Non	C'était presque trop facile	Oui	C'était plutôt claire	Suffisante	Tout à fait d'accord.	Le "chat" (ou conversation instantané)	Oui	Plutôt d'accord	Moyennement suffisantes	Oui	La partie définition avec les mots croisés, on ne savait plus dans quel langue donner les réponses.	Moyennement suffisant	Suffisante	Tout à fait d'accord	Difficile avec le décalage horaire et le boulot de faire un travail d'équipe

Anexo 4. Cuestionarios

Plutôt intéressant	Le travail en équipe	Pas assez joué, pour répondre a cette question.	Oui	Tres interessant de parler avec des personnes de diferentes nationalites.	Oui	Pour comprendre les regles du jeu	Suffisante	Plutôt d'accord	Le "chat" (ou conversation instantanée)	Oui	Plutôt d'accord	Suffisantes	Non		Moyennement suffisant	Moyennement suffisante	Plutôt d'accord	
Medianamente interesante	El poder entendernos en idiomas distintos fue muy divertido.	Fueron pocas las palabras que usamos con semejanzas en las 4 lenguas.	Si	Es divertido lograr una comunicación con personas que hablan otro idioma, sin necesidad de yo hablar su idioma, ni la otra persona hablar mi idioma.	Si	Por qué práctico el idioma que estoy estudiando (Francés), además de conocer algunas similitudes que existen entre el Francés y otros idiomas.	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Medianamente de acuerdo	Suficientes	Si	Sólo podía tener internet en mi celular, y no podía hacer las tareas, ya que el software de mi celular no era compatible con los documentos donde se tenía que hacer la tarea.	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Me gustaría poder hacer las tareas con el celular ;).
Muy interesante	Que las pistas estaban en diferentes idiomas, promoviendo el trabajo en equipo.	No hubo el mismo nivel de compromiso de todos los participantes.	Si	Había que resolver pistas en otro idioma.	Si	Siempre había un lugar donde estaban las reglas	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	El no poder avanzar en el juego si no colaboraban los demás miembros del equipo.	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Buen juego, me gustó mucho
Muy interesante	Que a pesar de no saber otros idiomas podemos entenderlo de manera escrita y eso es muy interesante y divertido	Sólo la parte de contestar las actividades en Google docs y que no pudiéramos borrar	Si	Por que fue entretenido adivinar al culpable Las pistas fueron buenas Estuvo bien organizado	Si	Por que había información que ya se me había olvidado y ahí estaba	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	No		Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Es un juego que permitió adentrarnos en otras lenguas romances, a través de herramientas que todos tenemos en este tiempo como lo es Facebook y poder hacer equipo con diferentes personas que aprenden un idioma es muy enriquecedor.

Anexo 4. Cuestionarios

Medianamente interesante	Tratar de comprender cosas en otros idiomas además de resolver acertijos	Que mis compañeros casi no participaran	Si	Era interesante enfrentarse a un idioma que no se ha estudiado	Si	Ya que explicaban la mecánica del juego	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	Que mis compañeros no participaban lo cual ocasionó que algunas tareas no la realizáramos completas	Suficiente	Suficiente	Medianamente de acuerdo	Tratar de organizar mejor los equipos
Medianamente interesante	Me gustó mucho el interactuar en las diversas lenguas romance. Eso fue algo muy novedoso para mí y al menos me aprendí una palabra en cada lengua.	Lo que no me gustó fue que estaba bastante sencillo en cuanto a las actividades que realizamos, me hubiera gustado un poco más de acción o un grado mayor de complejidad.	Si	Me pareció divertido en el aspecto de interactuar en diferentes idiomas y además utilizar el drive donde todos podíamos modificar el archivo a la vez. En el sentido de la historia del juego, me parece que se puede construir una trama más compleja de resolver, aunque entiendo que el no conocer a fondo las lenguas nos limita en la interacción por juegos más complejos.	Si	Me parece que la indicaciones son claras.	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	No		Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	En general me pareció que las actividades estaban muy bien para realizarlas en el tiempo que nos dieron para cumplirlas. Me gustó mucho que hubiera diferentes herramientas como el facebook, el drive de google y sobre todo la interacción entre diferentes personas que aprenden diferentes idiomas.

Anexo 4. Cuestionarios

Muy interesante	El juego es divertido e interactivo, ya que se incluyen actividades que implican obtener pistas para la resolución de un crimen, fue misterioso e interesante.	No me gustó que la interacción del juego si fue un poco complicado, ya que siendo lenguas aprendidas como segundo o tercer idioma no todos los participantes teníamos el mismo nivel de comprensión y discusión, en mi caso nunca había escuchado el italiano y el portugués, lo que dificultó la comunicación y por lo tanto la realización de las actividades.	Si	Tengo ciertas afinidades a los misterios y lo desconocido, en especial novelas de Ágatha Christie, las cuales tratan de resolución de crímenes y robos, es divertido porque involucra la formulación de teorías y la interpretación de cada persona.	Si	Creo que tiene información suficiente, los acontecimientos, los sospechosos, sin embargo, creo que la autora debería de ir poniendo las pistas en el blog, los audios y los testimonios de los testigos conforme avanza el juego ya que a veces era confuso entre tantos archivos en Google docs, también el calendario de las actividades sería bueno tenerlo a la mano en el blog.	Poco suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea), Traductor	Si	Poco de acuerdo	Suficientes	Si	Las principales dificultades fue la comprensión y la interacción en otro idioma, ya que como lo mencioné anteriormente e no todos los miembros teníamos el mismo nivel, si bien las cuatro lenguas son romances, como idiomas aprendidos en un segundo o tercer momento no precisamente se entienden de la misma manera,	Poco suficiente	Poco suficiente	Medianamente de acuerdo	Creo que el juego está bien organizado, en actividades y herramientas, tal vez sería bueno pulir algunas cosas como el tiempo de las actividades sobre todo para que los equipos respondan a tiempo y en el mismo nivel de interés; por otra parte tal vez Google docs sea una buena herramienta para las tareas, pero no para la distribución de las pistas, ya que lo hace un poco complicado entre tanto documentos, en esto podría utilizarse el blog. El chat me parece bueno aunque yo no concuerdo mucho con la hipótesis sobre la comprensión de las lenguas romances en especial cuando se trata de un segundo o tercer idioma. En cuanto al juego faltaron pistas por resolver, nunca se confirmó de quién eran las huellas dactilares, al igual que la sangre y La propiedad de la pistola, si bien en el informe final se anuncia al cómplice, sería bueno que la autora confirmara como pasó el crimen, porque yo tenía muchas teorías, pero esto es por un interés personal por estas historias. Reconozco el esfuerzo por la planeación de las actividades, las tareas, la organización del juego y la atención de los equipos. Creo que es una muy buena idea!
Muy interesante	La trama del juego, los ejercicios, el diseño del blog.	las dificultades para trabajar todos en google docs	Si	Porque había una trama a seguir, los ejercicios eran no largos, el diseño del blog era llamativo y el diseño de los ejercicios era de buena calidad.	Si	Porque venía explicado de qué trataba el juego y el diseño del blog estaba bien organizado.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	Acceso a google docs, algunas instrucciones no eran precisas y no sabías en qué idioma adecuar la respuesta.	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	

Anexo 4. Cuestionarios

Muy interesante	Que puedes aprender más acerca de otros idiomas o encontrar similitudes que le pueden facilitar la comunicación aunque no estés muy familiarizado con todos.	Bueno es difícil a veces coincidir cuando se trabaja en equipo, con diferentes horarios, pero no fue precisamente que no me gustara, sino que a mi me cuesta un poco de trabajo ya que me levanto muy temprano.	Si	Es muy interesante interactuar en diferentes idiomas, me pareció un ejercicio mental muy completo, te pone atento, ágil mentalmente.	Si	Las herramientas me parecieron excelentes, ya que no importa la distancia, ni había necesidad de reunirse en ningún sitio físico.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	La página Facebook de tu equipo	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	No	Solo, que la hora para hacer o concluir los reportes, a veces era pesado para mí.	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Me hubiera gustado que el ejercicio tuviera un periodo de duración más largo, y hacer más ejercicios con el equipo.
Hispanohablantes con italiano																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Medianamente interesante	me gustó leer las respuestas en otros idiomas e intercambiar información sin importar las limitaciones del conocimiento del idioma.	no me gustó el tiempo que nos daban para completar las tareas, aunque eran fáciles y sencillas, en lo personal hubiera preferido tener más tiempo para poder platicar más y desarrollar más la comunicación.	No	porque creo que el objetivo del juego era aprender y no creo que sea tedioso ni aburrido pero creo que podrían agregarse algunos acertijos o preguntas para hacerlo más divertido.	Si	porque están explicadas muy claramente las instrucciones.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	al escribir las respuestas, a veces mi equipo y yo teníamos duda sobre por que no aparecían las respuestas si abríamos el archivo en dispositivos móviles.	Poco suficiente	Suficiente	Medianamente de acuerdo	
Medianamente interesante	El tener que buscar puntos de comparación entre la lengua que uno está aprendiendo y la que hablaban los demás, para así poder entenderse.	La falta de compromiso del equipo	Si	Es lo que uno se enfrentaría en un país extranjero para poder comunicarse. O al tratar de comunicarse con alguien que hable otra lengua	Si	Contenia la información necesaria para realizar las actividades	Suficiente	Poco de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Medianamente de acuerdo	Suficientes	Si	El que los integrantes del equipo no contestaran o realizaran lo que les correspondía	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El principal problema que se tuvo fue que los integrantes del equipo en un punto "desaparecieron". Parte es el compromiso de los que participaron, aunque también creo que si que la plataforma para comunicarse fuera el FB también tiene que ver.

Anexo 4. Cuestionarios

Muy interesante	La posibilidad de tratar de entender otras lenguas romances.	No pude desarrollar todos los puntos de las tareas, por falta de tiempo, cuestión mia	Si	Es divertido tratar de entender las otras lenguas.	Si	si es muy claro	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	No		Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	
Muy interesante	1.poder practicar el idioma que estamos aprendiendo 2. Conocer a la vez los otros dos idiomas (en mi caso el francés y portugués) y comparar un poco las 4 lenguas. 3. La temática en general de seguir pistas para encontrar al culpable	Aunque el punto del ejercicio era trabajar en equipo, En mi agencia hubo un integrante que participó muy poco	Si	Porque consistió en practicar el idioma pero de manera didáctica y a pesar de que requería tiempo para traducir y entendernos todo fue muy fácil	Si	Porque explicaba de manera muy clara desde el principio en qué consistía el juego y resultó ser una buena guía	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	No		Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Me pareció una manera muy buena para la práctica del idioma ya que soy muy afin al tema del juego (ser detectives); utilizar facebook me parece un buena herramienta ya que es la red a la que todos estamos al pendiente y como se puede utilizar facilmente hasta en los celulares, es más fácil consultar los avisos y mensajes del chat.
Medianamente interesante	Me gustó la propuesta de reforzar los idiomas que estamos aprendiendo por medio de la resolución de un caso.	Considero que faltó atracción	No	Más que juego parecía examen escrito.	Si	tenia información clara y precisa.	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	No		Poco suficiente	Suficiente	Medianamente de acuerdo	Propongo crear una plataforma en línea donde se pueda interactuar más con el juego. El hecho de que la mayoría de la información fuera escrita era poco atractiva. Si se pudiera crear el juego en un plataforma sería más divertido. En wix puedes crear sitios web y también hay otras páginas para crear juegos en línea. Ojalá y puedan mejorar el juego con estas herramientas.
Muy interesante	Me gustó que fuera un juego donde se unieran varias lenguas, ya que gracias a ello pude aprender algunas palabras en otra lengua distinta a la que estudio en el cele.	Lo que me desagradó fue la poca participación de mi equipo y su apatía.	Si	Me pareció muy buena la idea de incluir un juego de detectives en una práctica lingüística.	Si	Está muy completo y las instrucciones son muy claras.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	Algunas veces no entendía lo que mis compañeros escribían.	Suficiente	Insuficiente	Poco de acuerdo	En general la idea me pareció muy buena, lo único que no me gustó fue que mi equipo no trabajaba. Pocas personas se interesaban por la actividad, eso me pareció sumamente desagradable.

Anexo 4. Cuestionarios

Medianamente interesante	Conoci a más personas	Que nunca nos pudimos poner de acuerdo	No	Faltó más interacción	Si	Quedaba todo claro	Suficiente	Poco de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	No	Medianamente de acuerdo	Suficientes	Si	Que no me gusta y no entiendo el francés. La otra razón que en mi equipo faltó organización.	Poco suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Sinceramente no sé cuál es el objetivo del juego, pero me hubiera gustado que todas las personas que aprendemos un mismo idioma nos juntáramos
Medianamente interesante	La interacción con otros idiomas	El tiempo, por cuestiones de trabajo no podía estar diariamente al pendiente de las instrucciones entre semana. Sería mejor si las tareas o instrucciones por hacer fueran el jueves o viernes para elaborarlas el fin de semana	Si	La temática de investigadores me gusta	Si	Fue claro en sus explicaciones	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea), La página Facebook de tu equipo	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	Entender los otros idiomas	Poco suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Sería mejor si las tareas o instrucciones por hacer fueran el jueves o viernes para elaborarlas el fin de semana
Hispanohablantes con portugués																		
Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20
Para nada interesante	Nada	Que las tareas no eran pesadas pero si un poco tediosas, ya que teníamos que comparar y no era tan fácil porque no todos nos conectábamos al mismo tiempo	No	Porque las pruebas que teníamos que hacer no son nada didácticas, al contrario se hacen pesadas	No	Porque muchas veces no podíamos escribir estando en el celular.	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	No	Medianamente de acuerdo	Poco suficientes	No		Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	La verdad el juego me pareció muy aburrido, lo que teníamos que hacer era sin chiste y sobre todo al ser de diferentes lenguas no nos lográbamos entender.
Medianamente interesante	La participación con personas que estudian diferentes lenguas	Falto de organización.	Si	Debido a la dinámica al conjuntar la práctica de las diferentes lenguas.	Si	Era fácil de comprender	Suficiente	Poco de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	No	Medianamente de acuerdo	Suficientes	No		Suficiente	Poco suficiente	Poco de acuerdo	

Anexo 4. Cuestionarios

Poco interesante	La historia es atractiva.	Falta de organización.	No	Considero que hizo falta demasiada organización y comunicación entre los compañeros que conformamos los equipos. Hubo mucha apatía en mi equipo	Si	Proporcionaba la información necesaria.	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	No	Para nada de acuerdo	Suficientes	No		Insuficiente	Insuficiente	Para nada de acuerdo	
Medianamente interesante	Observar las diferencias y similitudes que existen entre las 4 lenguas. Hablar en el idioma que estudias, obligandote a escribir y al mismo tiempo aprender más vocabulario.	En el tiempo que se realizó, pues es final de semestre para algunos estudiantes y es difícil estar atento a las fechas de entrega.	Si	por ser interactivo y porque tiene audio y escrito	Si	la explicación, con apoyo de imágenes y audios, lo hizo entendible	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea), La página Facebook de tu equipo	No	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	Las fechas de entrega de las etapas	Poco suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Tener en cuenta los horarios de los estudiantes, lo más recomendable es que estos juegos se hicieran en temporada vacacional. En lo general el juego está bien planteado e interesante.
Medianamente interesante	Detectives y asuntos secretos, es atractivo: encontrar las pistas, leer las descripciones de personajes, intentar comprender las que estaban en otros idiomas... Hallar un modo de trabajar en equipo y a distancia, fue un buen reto (en nuestro caso encontramos los tiempos y fue justo que la líder del equipo tomó su lugar y ayudó)	No me gusta que falta tiempo, y entonces el juego es muy sencillo, mas entiendo que de otro modo quizá nadie lo abordaría. Un grado de complicación lo haría mas interesante y divertido para mi. Estudio teatro y encontrar las pistas que nos da la existencia, para dotar de vida a nuestros personajes, es un asunto complejo. Por tanto me encantaría hacerlo así.	Si	Me emociona desenredar un caso y encontrar los motivos que incitaron a alguien a accionar de algún modo. Y hacerlo en conjunto lo diversifica, diversifica las opiniones o puntos de vista. *será bueno complicarlo. Al exigir destreza a los participantes.	Si	si entiendo es el sitio que nos presento en primer instancia el caso, y planteó el sentido de la búsqueda de un responsable... Si es así, funciona, porque de lo contrario no daría pie a la acción. *lo mejor eran los documentos estos, que daban modo de escribir sobre el mismo varias personas. Al principio no comprendía como, después me resultó ágil para el trabajo conjunto.	Suficiente	Medianamente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea), La página Facebook de tu equipo	Si	Medianamente de acuerdo	Suficientes	Si	Por veces no comprendía a bien si me faltaba alguna actividad o no, puesto que el juego en si, estaba muy sencillo para nosotros, no imagino lo mismo de quien lo inventó y dió total seguimiento al envío de información y de actividades. *Lo digo porque decía, a veces, 'encuentra las pistas', y era un ejercicio de completar	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Me parece un buen modo de convivir con otras personas y en otros idiomas. Encontrar las similitudes con uno y otro idioma, está perfecto. Porque son asuntos que por veces no tenemos conscientes y funciona saberlo, para descubrir que nuestra lengua se hermana con otras. Rompe fronteras. En si, todo bien. Lo considerable lo he comentado en los otros campos.

Anexo 4. Cuestionarios

Medianamente interesante	Las actividades considero que eran interesantes.	El hecho de hacerlo en equipos con gente con horarios distintos.	No	era cansado debido a que todos teníamos diferentes horarios y por tanto era complicado realizar las actividades en equipo como tal.	Si	venia todo lo necesario para entenderlo.	Suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	No	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	el tiempo, el equipo, y en algunas ocasiones el idioma.	Poco suficiente	Insuficiente	Para nada de acuerdo	la organizacion siento que no fue la mejor, ademas del tiempo ya que no todos tenemos el suficiente para jugar por partes.
Medianamente interesante	Me agradó mucho tener que escribir en el idioma que estudias y tener que entender otros idiomas	no me gustó la poca participación de mis compañeros	Si	por que me despertó el interés por otros idiomas	Si	por si tenia alguna duda respecto a las reglas iba ahí	Poco suficiente	Totalmente de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Totalmente de acuerdo	Suficientes	Si	la poca participación de mi equipo y varios días no tuve servicio a internet	Suficiente	Suficiente	Totalmente de acuerdo	Me agradó el juego, creo que podría mejorar pero me gustó mucho
Medianamente interesante	Me gusto formar parte de un equipo y tener que hacer uso de una lengua que estoy aprendiendo	llega a ser muy confuso más no difícil. a veces era tan fácil que dudaba si lo que hacia estaba bien	Si	fue muy creativa la forma en que tuvimos que investigar el caso	Si	ahí venían descritos a detalle todos los procesos que teníamos que realizar	Poco suficiente	Poco de acuerdo	El "chat" (o conversación instantánea)	Si	Medianamente de acuerdo	Suficientes	Si	Entender otras lenguas por las que no tengo algún interés	Suficiente	Suficiente	Medianamente de acuerdo	

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Anexo 5.1. Guía de la entrevista

La entrevista se orienta principalmente a la comprensión de las lenguas romances durante la realización del juego *Detectives plurilingües*.

Las respuestas que podrán aportar permitirán identificar la elección de lengua y la intercomprensión en contexto plurilingüe con el uso de un escenario lúdico y telecolaborativo a distancia. Quedan confidenciales y en ningún momento se divulgarán fuera de esta investigación.

Comprensión en interacción

1. Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2. ¿Qué dificultades tuviste en cuanto a la comprensión de las lenguas cuando se expresaban los miembros de tu equipo?
3. ¿Cómo superaste estas dificultades? (¿Qué hiciste frente a estas dificultades?)
4. ¿Qué lengua(s) comprendiste MEJOR entre español, francés e italiano? ¿Por qué?
5. ¿Qué lengua(s) comprendiste MENOS? ¿Por qué?

Comprensión del contenido del escenario pedagógico

6. En el contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes (escritos y orales)?
7. ¿Tuviste más dificultades en los mensajes escritos u orales?
8. ¿En qué lengua(s) tuviste dificultades?
9. ¿Qué hiciste cuando no comprendías un mensaje (escrito u oral)?
 9. ¿Usaste algún diccionario? o ¿Google Translate? o ¿pediste ayuda a tu equipo?

Anexo 5.2. Respuestas a la entrevista de los participantes (Prueba 1)

HISPANOHABLANTES		
Líneas	Nombres	Pregunta
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	R	Español
3	Tutora	¿Qué dificultades tuviste en cuanto a la comprensión de las lenguas cuando se expresaban los miembros de tu equipo?
4	R	Dificultades... Cuando se usaba vocabulario específico muy diferente. Cuando se usaban jergas o argot.
5	Tutora	¿Como resolviste estas dificultades?
6	R	Intentando entender por el contexto
7	Tutora	¿Qué lenguas comprendiste mejor?
8	R	Francés
9	Tutora	¿Por qué?
10	R	Porque tenía conocimientos previos
11	Tutora	¿Qué lenguas comprendiste menos?
12	R	Italiano
13	Tutora	¿Por qué? ¿Lo conoces?
14	R	Porque es el más alejado del español aparte del francés. El portugués es muy parecido, y el francés sí entiendo
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
15	Tutora	¿En el contenido del juego, comprendiste todos los mensajes (escritos y orales)?
16	R	sí
17	Tutora	¿Los audio entendiste todo? En cada lengua?
18	R	En portugués un poco menos
19	Tutora	¿Por qué?
20	R	Calidad del audio
21	Tutora	ok perfecto, muchas gracias!
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	C1	español
3	Tutora	¿Qué dificultades tuviste en cuanto a la comprensión de las lenguas cuando se expresaban los miembros de tu equipo?
4	C1	Bueno, que no comprendía al 100 por ciento el mensaje. Y respondía pero no tenía la certeza de haber comprendido completamente
5	Tutora	¿Como resolviste estas dificultades?
6	C1	Algunas veces consulte el diccionario en google para 1 o 2 palabras. No siempre. Use un google translate.
7	Tutora	¿Pediste ayuda a los de tu equipo?
8	C1	Pedi ayuda. Bueno para el crucigrama me ayudo la encargada de mi equipo. Para lo demás no me ayudaron, no pedi ayuda, solo comentábamos que era difícil comunicarse en diferentes lenguas
9	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste mejor en general?
10	C1	En los mensajes orales, el portugués. Luego el francés en lo escrito. El italiano me costo más trabajo.
11	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste menos?
12	C1	El italiano se me dificultaba más. Se me facilitaba más cuando estaban en portugués o francés. Bueno quiero decir que si entendía pero no todo.
13	Tutora	¿Y por qué te es más fácil en portugués y en francés?
14	C1	Bueno senti que se parecen más al español
15	Tutora	¿Los conocías?
16	C1	Poco el francés y el portugués no lo conocía para nada

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
17	Tutora	En el contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes (escritos y orales)?
18	C1	Bueno no completamente pero sabía la idea.
19	Tutora	Pero ¿tuviste más dificultades en la comprensión escrita o en la comprensión oral?
20	C1	En la escrita, veía los mensajes.
21	Tutora	¿En qué lenguas tuviste dificultades?
22	C1	En italiano y francés la oral fue más difícil
23	Tutora	El portugués ¿lo entendiste bien por oral?
24	C1	Sí
25	Tutora	Y ¿qué hacías cuando no entendías algunos mensajes orales por ejemplo?
26	C1	Me centraba más en los que sí entendía. Y los que no entendía los dejaba sin interpretar.
27	Tutora	Pero podías entender algunas palabras?
28	C1	La idea, si la entendía fijate.
29	Tutora	Ok muchas gracias. Ya terminamos.
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	T1	Español y francés
3	Tutora	¿Qué dificultades tuviste en cuanto a la comprensión de las lenguas cuando se expresaban los miembros de tu equipo?
4	T1	Para leerlo la comprensión era relativamente parecida con el portugués, francés y español, con el italiano se me dificultaba más, pero cuando se trataba de audio al italiano fue lo más complicado y las demás lenguas no tenía ningún problema de comprensión
5	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste mejor?
6	T1	francés y portugués
7	Tutora	¿Como superaste las dificultades?
8	T1	utilice herramientas de traducción (wordreference) en palabras que no conocía y ya después interpretaba toda la oración
9	Tutora	OK. ¿Pediste ayuda a los de tu equipo también?
10	T1	si pero a veces no estaban disponibles y trataba de usar mis propios medios y ya después preguntaba
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
11	Tutora	En el contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes (escritos y orales)?
	T1	si, en especial frances.
12	T1	el portugués lo tuve q escuchar más de una vez para entender el italiano fue aún más complicado
13	Tutora	¿Tuviste más dificultades en los mensajes escritos u orales?
14	T1	orales
15	Tutora	¿en qué lengua(s)? ¿portugués e italiano?
16	T1	italiano
17	Tutora	¿Portugués no tanto?
18	T1	No, ese bien
19	Tutora	¿por qué en italiano tenías más dificultades?
20	T1	porque leído el portuges es super parecido an algunas palabras al francés y al español tambien
21	Tutora	y en italiano ¿por qué te costo mas trabajo entender?
22	T1	supongo porque las palabras son menos parecidas
23	Tutora	ok y cuando no entendías mensajes por oral ¿qué hacías?
24	T1	los escuchaba más de dos veces hasla lograr entender alguna palabra que no entendia la escribia en el buscador tal cual la entendia y me aparecia la corrección de la palabra investigando el significado ya encontraba el sentido de todo lo que decia
25	Tutora	muy bien! Ya terminamos la entrevista gracias

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	N1	español
3	Tutora	¿Qué dificultades tuviste en cuanto a la comprensión de las lenguas cuando se expresaban los miembros de tu equipo?
4	N1	Algunas palabras que no conocía. Principalmente aquellas que no se parecían a lo que ya conozco en otros idiomas
5	Tutora	¿Qué hiciste?
6	N1	Buscaba en el traductor de Google
7	Tutora	¿Y en el diccionario?
8	N1	No, no acostumbro
9	Tutora	¿Y no preguntaste en algún momento a los compañeros?
10	N1	No, intenté trabajar de forma independiente. No coincidía con ellos en tiempo y no atendí totalmente los comentarios que dejaron
11	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste mejor?
12	N1	Portugués
13	Tutora	¿Por qué?
14	N1	Pues hace tiempo que no lo practicaba. Uso más el inglés y el francés. Solo los leo, me es difícil hablarlo, pero si escribo. El portugués lo recordé con este juego
15	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste menos?
16	N1	Italiano
17	Tutora	¿No lo habías visto?
18	N1	No lo había necesitado
19	Tutora	¿Y el francés?
20	N1	Ya había tomado un curso y leo documentos en ese idioma algunas veces.
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
21	Tutora	¿En cuanto al contenido del juego, comprendiste todos los mensajes (escritos y orales)?
22	N1	Los de texto casi no hubo problema, pero el audio fue muy difícil. Resulta que puedo expresarme en inglés verbalmente pero no puedo entablar un diálogo pues no escucho el inglés. Puedo escribir y hablar, pero no registro mucho del idioma, es muy difícil para mí
23	Tutora	¿Y hay alguna lengua que en los audios podías comprender más que otros?
24	N1	Sí, el portugués
25	Tutora	¿Y si no entendías los audio, qué hacías?
26	N1	Ahí sí busqué ver los registros de los demás participantes. Después de la intervención de otros fui intuyendo lo que el audio decía, pero lo repetí varias veces tratando de identificar algo y no logré comprender
27	Tutora	¿No entendiste algunas palabras?
28	N1	Posiblemente dos, pero honestamente eso lo logré después de insistir mucho en la repetición del audio. Pero las palabras identificadas no tenían sentido para mí. Casi al final de la pista logré entender la idea, pero no así desde el audio. Más bien fue por el contexto de las respuestas de los otros compañeros. El audio lo llegué a entender, sin garantía de ello, después de repetir y repetir y leer las respuestas de los demás
29	Tutora	A través de ese juego, ¿pudiste descubrir nuevas lenguas, ver que eras capaz de entender aunque al principio no lo pensabas?
30	N1	Sí, el italiano. Me acerqué más a él y conocí nuevas expresiones. Más bien palabras
31	Tutora	Muy bien, ya terminamos! Gracias!

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

LUSÓFONOS		
Líneas	Nombres	Pregunta
Comprensión en Interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	C3	Usei o português, já que nos foi sugerido usar a língua materna, dado que o jogo é para perceber a semelhança entre os quatro idiomas (português, espanhol, francês e italiano).
3	Tutora	¿Qué dificultades tuviste en cuanto a la comprensión de las lenguas cuando se expresaban los miembros de tu equipo?
4	C3	Não tive grandes dificuldades, somente com algumas palavras que eu não conhecia, principalmente do italiano, e algumas poucas do francês. Também tive um pouco de dificuldade para entender o áudio em italiano, mas compreendi um pouco.
5	Tutora	¿Y cuando tenías dificultades como las resolviste?
6	C3	Escrevi no grupo que não entendi muito bem.
7	Tutora	¿te ayudaban los de tu equipo?
8	C3	É também escutei repetidamente o áudio, numa tentativa de compreender melhor. Com o áudio de italiano não, ninguém disse nada.
9	Tutora	¿no lograste entender algunas palabras para adivinar el contexto?
10	C3	Sim, algumas sim. Entendo bem espanhol, e agora que estou estudando francês, também entendo. A dificuldade era mais com o italiano, mas não era tããão difícil.
11	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste MEJOR entre español, francés e italiano?
12	C3	Compreendi MELHOR o espanhol, porque comecei a estudá-lo desde adolescente. Eu diria que entendi 90 % do francês e talvez 60 % do italiano.
13	Tutora	¿Y qué lengua(s) comprendiste MENOS?
14	C3	A língua que menos entendi foi o italiano.
15	Tutora	ok, ¿por qué?
16	C3	Porque eu desconhecia algumas palavras, apesar de que havia muitas que eram bastante similares ao português.
17	Tutora	pero ¿podías entender el contexto aunque no comprendías todas las palabras?
18	C3	Sim, sim. Pois o texto em italiano estava acompanhado de outros textos em português, espanhol e francês. O que já direcionava ao entendimento do sentido do texto, por exemplo, os textos dos depoimentos, eu já poderia supor do que se tratava.
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
19	Tutora	¿En el contenido del juego, comprendiste todos los mensajes (escritos y orales)?
20	C3	Entendi os áudios em português, espanhol, francês e entendi pouco o de italiano. Já os textos em italiano compreendi melhor que o áudio.
21	Tutora	Y ¿qué hiciste cuando tenías dificultades?
22	C3	Publiquei no grupo que não entendi muito bem, mas o italo-falante não se manifestou.
23	Tutora	¿buscaste palabras en el diccionario?
24	C3	Não, não cheguei a procurar porque queria tentar compreender por eu mesma.
25	Tutora	¿pero entendiste algunas palabras aunque no comprendías todo?
26	C3	Sim, sim, entendi algumas. Por isso eu disse que talvez compreendi 60 % do italiano.
27	Tutora	ah ok muy bien ya terminamos muchas gracias

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	F2	español
3	Tutora	¿Qué dificultades tuviste en cuanto a la comprensión de las lenguas cuando se expresaban los miembros de tu equipo?
4	F2	Tive dificuldade em me comunicar com eles porque muitas vezes usavam francês e eu não entendia mas eu buscava compreender e quando não conseguia traduzia com ajuda de tradutores online
5	Tutora	¿No preguntaste a la francesa de tu equipo si te podía ayudar con el francés?
6	F2	Não porque como era difícil nos encontramos devido ao fuso horário basicamente tentávamos fazer sozinhos e depois os outros concordavam ou não. Uma vez, em um exercício de áudio pedi que um dos integrantes da equipe o transcrevera em español.
7	Tutora	oh ok si
8	F2	Eu fiz o mesmo quando o áudio era em português para que eles entendessem.
9	Tutora	¿Qué lengu(s) comprendiste mejor en general entre español, francés e italiano?
10	F2	español > italiano > francés
11	Tutora	¿conoces italiano? o solamente lo comprendes?
12	F2	tenho um amigo italiano mas nunca estudei essa língua. No entanto, como muitas palavras são similares, algumas vezes não era difícil compreender o contexto.
13	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste MENOS?
14	F2	Francés
15	Tutora	Muy bien. ¿Antes habías tenido textos o mensajes en francés?
16	F2	não, nunca! Foi meu primeiro contato com a língua.
17	Tutora	pero ¿piensas que pudiste comprender algunas palabras o el contexto aunque no entendías todo?
18	F2	sim, algunas veces eu podía comprender.
19	Tutora	¿por la similitud?
20	F2	exatamente
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
21	Tutora	¿En el contenido del juego, comprendiste todos los mensajes (escritos y orales)? por ejemplo los mensajes escritos de los testigos, sospechosos y los audio
22	F2	Não, apenas alguns. Os orais eram mais difíceis, principalmente em francês. Mas conforme o jogo ia avançando podia suspeitar do que se tratavam as conversas.
23	Tutora	¿Y qué hiciste cuando no comprendías los mensajes orales en francés?
24	F2	Pedia para os que sabiam para que o transcrevessem em espanhol, língua que todos conheciam, creio.
25	Tutora	no todos sabian español ok muy bien. Ya terminamos.

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

FRANCÓFONOS		
Lineas	Nombres	Pregunta
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Pour communiquer avec ton équipe dans le jeu, quelle(s) langue(s) as-tu utilisé?
2	T2	Français et espagnol mais surtout français
3	Tutora	Quelles difficultés as-tu rencontré concernant la compréhension des langues lorsque les membres de ton équipe s'exprimaient ?
4	T2	Surtout le portugais c'est celui qui me semble le plus loin du français
5	Tutora	Comment as-tu surmonté ces difficultés ?
6	T2	En demandant de reformuler ou si les autres avaient compris
7	Tutora	et les autres reformulaient?
8	T2	Oui parfois
9	Tutora	Quelle(s) langue(s) as-tu le MIEUX compris en général ?
10	T2	Français Espagnol vu que je le parle Mais sinon italien ça va
11	Tutora	Quelle(s) langue(s) as-tu le MOINS bien compris ?
12	T2	Portugais
13	Tutora	Pour quelle(s) raison(s)?
14	T2	Trop de mots parasites dans la phrase. Pas juste sujet verbe complément
15	Tutora	tu arrivais quand même à comprendre l'idée générale en portugais?
16	T2	Oui ça va
Comprensión del contenido del escenario pedagógicoi		
17	Tutora	Dans le contenu du jeu, as-tu compris tous les messages donnés (écrits et oraux) ?
18	T2	Oui
19	Tutora	As-tu rencontré plus de difficultés à l'écrit ou à l'oral ?
20	T2	Aucune je pense
21	Tutora	tu as compris les audio dans chaque langue? (parfois certains rencontrent plus de difficultés pour la compréhension orale...)
22	T2	Je n'ai jamais eu trop de problème à l'oral
23	Tutora	ok à l'écrit?
24	T2	Non ça allait
25	Tutora	As-tu utilisé le dictionnaire ou google traducteur quand tu avais des difficultés de compréhension ?
26	T2	Non j'ai eu la flamme
27	Tutora	tu demandais plutôt aux autres de ton équipe? ou tu restais sur l'idée générale que tu avais comprise?
28	T2	Je restais sur mon idée
29	Tutora	très bien! Voilà nous avons terminé Merci beaucoup!

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprehension en interaccion		
1	Tutora	Pour communiquer avec ton équipe dans le jeu, quelle(s) langue(s) as-tu utilisé?
2	F1	Moi le français, les autres l'espagnol. Une fois j'ai du "parler" espagnol car ils ne comprenaient pas
3	Tutora	Quelles difficultés as-tu rencontré concernant la compréhension des langues lorsque les membres de ton équipe s'exprimaient ?
4	F1	Pas trop de difficultés vu que je comprends l'espagnol même si je ne le parle pas
5	Tutora	les autres langues tu les comprends aussi? le portugais et l'italien par exemple
6	F1	Oui sauf le portugais L'italien je suis bilingue
7	Tutora	le portugais tu ne le comprends pas du tout?
8	F1	Ben a l'écrit un petit peu mais pas trop, mais personne n'a parlé portugais donc j'ai pas trop pu voir
9	Tutora	oui effectivement quelles(s) langue(s) as-tu le mieux compris en général?
10	F1	Ben il n'y avait que de l'espagnol...
11	Tutora	et dans ton équipe?
12	F1	Ben dans mon équipe aussi...
13	Tutora	il y avait des problèmes de participation je crois de la part de certains
14	F1	Je pense que la fille portugaise parlait aussi espagnol je pense. Et l'italienne ne parlait pas
Comprehension del contenido del escenario pedagógico		
15	Tutora	Dans le contenu du jeu, tu as compris tous les messages donnés (écrits et oraux)? oraux je me réfère aux fichiers audio
16	F1	En fait j'ai entendu uniquement l'audio en français. Je n'ai pas reçu de notification des autres fichiers et je ne les ai vu qu'à la fin du jeu...
17	Tutora	ah ok pourtant ils étaient sur la page de ton équipe
18	F1	Ben oui mais je ne vais jamais sur Facebook sauf si je reçois une notification par mail... et j'en ai reçu pour tout sauf ça...
19	Tutora	oui je vois est-ce que tu as été amenée à chercher quelques mots dans le dictionnaire? ou google translate
20	F1	Non dans le dictionnaire des synonymes pour le caractère des personnages. Mais c'est tout
21	Tutora	concernant le blog du jeu que j'ai envoyé au début tu l'as vu?
22	F1	Le site ?
23	Tutora	Oui
24	F1	Oui je l'ai vu
25	Tutora	est-ce que tu penses qu'il serait bien qu'il soit dans toutes les langues pour une meilleure compréhension? est-ce que ça t'a gêné qu'il soit en espagnol seulement?
26	F1	Non mais je pense que ce serait mieux qu'il soit un peu dans chaque langue (peu être une langue par page pour pas faire trop) pour mettre dans l'esprit du jeu
27	Tutora	oui
28	F1	Parce que la portugaise quand elle m'a dit de parler en espagnol pour moi elle avait pas compris que le but était de parler et surtout comprendre d'autres langues...
29	Tutora	oui je pense ou elle ne voulait peut-être pas faire l'effort de comprendre...
30	F1	Je trouvais que tout était un peu trop en espagnol même si ça ne m'a pas dérangé vu que je le comprend
31	Tutora	oui ben en fait dans ton équipe tu aurais dû avoir du portugais et de l'italien
32	F1	Mais le fait que tout soit dans une seule langue n'encourage pas à en parler d'autres...
33	Tutora	Merci!

Anexo 5.3. Respuestas a la entrevista de los participantes (Prueba 2)

Hispanohablantes con italiano		
Líneas	Nombres	Pregunta
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	A3	Italiano
3	Tutora	¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprensión de otras lenguas cuando se comunicaban los de tu equipo?
4	A3	Sí, especialmente con la chica que escribía en francés. El portugués se me facilitaba un poco, al menos entendía algunas palabras.
5	Tutora	¿Cómo superaste tus dificultades?
6	A3	Pues en algunos s tuve que recurrir al traductor de google o al diccionario
7	Tutora	No le pediste a la chica del frances de explicarte lo q quería decir?
8	A3	Pues no porque casi nunca se conectaba, algunas veces ponía algo en el chat del faces
9	Tutora	Ok ¿Qué lengua(s) comprendiste mejor en general (fuera de tu lengua materna)?
10	A3	El portugués
11	Tutora	¿Por qué?
12	A3	Pues creo que tiene muchísima semejanza con el español, cuando leía los mensajes de la chica que escribía en portugués entendía muy bien lo que quería decir. Rara vez recurrí al diccionario.
13	Tutora	Si es proximo al español ¿Qué lengua(s) comprendiste menos? Y por qué?
14	A3	El francés, pues yo siento que aunque tiene palabras muy parecidas al español, está más alejado a éste. Entendía algunas palabras, pero eran muy pocas
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
15	Tutora	Si ¿En cuanto al contenido del juego, comprendiste todos los mensajes (escritos y audio)?
16	A3	La mayoría de los escritos sí los entendí, pero los audios no, entendí muy bien el audio del italiano y un poco del portugués. De plano del francés no entendí nada, quizá una palabra si acaso.
17	Tutora	¿Se te dificultó más lo oral que lo escrito?
18	A3	Sí, totalmente
19	Tutora	Y del frances, ¿entendías cuando era por escrito?
20	A3	Pues algunas palabras, en especial aquellas que se parecían al español
21	Tutora	Ok Y cuando tenias dificultades de comprensión ¿qué hacías?
22	A3	Pues en los audios me quedé con la duda de qué decía y en lo escrito recurrí al traductor de google
23	Tutora	Ok ¿Los de tu equipo no ayudaron para los audio?
24	A3	No, mi equipo no trabajaba. Con problemas mandábamos las tareas porque no todos colaboraban La chica que estudia portugués era la que más trabajaba
25	Tutora	Si Suele pasar desafortunadamente
26	A3	Fue muy molesto

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

27	Tutora	Pues ya terminamos la entrevista si me imagino Yo senti q tenia q estar todo el tiempo atras de algunos para que participaran Eran 9 equipos en total
28	A3	Sí, yo luego resolvía algunas partes que no me correspondían pero luego sentía que si lo escribía se iban a molestar por estar de metiche, pero de verdad no trabajaban
29	Tutora	Si ya vi Te agradezco mucho por tu participacion
30	A3	fue una buena experiencia :D
Comprensión en interacción		
1	Tutora	ok empezamos Para comunicar con tu equipo, ¿qué lengua(s) usaste?
2	D	Italiano
3	Tutora	¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprension de las lenguas cuando se comunicaban los miembros de tu equipo?
4	D	Sí, a veces no entendía por completo lo escrito en francés
5	Tutora	Y ¿como superaste esas dificultades?
6	D	Lo leí varias veces y cuando de plano no entendía buscaba la palabra en un traductor
7	Tutora	¿no preguntaste a los de tu equipo que te explicaran?
8	D	No, no creí que se podía preguntar
9	Tutora	oh ya ¿Qué lengua comprendiste mejor en general?
10	D	Sólo pude leer poco portugués porque nos abandonó, pero creo que es más sencillo entenderlo
11	Tutora	entonces dirías que el portugués es la lengua que comprendes mejor? ¿Por qué?
12	D	Sí, porque hay muchas palabras iguales, cambia poco, tanto en la escritura como hablado
13	Tutora	si es cierto es muy proximo al espanol ¿Qué lengua comprendiste MENOS?
14	D	Y francés igual leído es menos sencillo de entender, hay algunas conjugaciones que son completamente diferentes
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
15	Tutora	ok En cuanto al contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes escritos y orales (audio)?
16	D	Sí, algunos después de escucharlas varias veces
17	Tutora	¿en cual(es) lengua(s) te costo mas trabajo?
18	D	Francés
19	Tutora	¿nada mas francés?
20	D	Sí
21	Tutora	¿antes habias leído algo en francés o escuchado algo? (antes en la vida cotidiana me refiero) o ¿es una lengua que nunca viste y escuchaste?
22	D	Sí, he visto películas y música. Yo estudio letras clásicas igual creo que por eso a veces entiendo un poco mejor, por el latín

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

23	Tutora	si ¿Te costo mas en francés al leerlo o al escucharlo? o los dos?
24	D	Escucharlo
25	Tutora	ok ¿Usaste algun diccionario o google translate u otro recurso para entender mejor?
26	D	Google translate
27	Tutora	muy bien! pues ya terminamos la entrevista muchas gracias por tu participacion!
28	D	De nada, espero que haya servido (:
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Ok Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	D1	italiano y español (yo) los demas usaron portugués y francés
3	Tutora	¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprension de otras lenguas cuando se comunicaban los de tu equipo?
4		Sí, con el francés
5	Tutora	¿Cómo superaste estas dificultades?
6		Traducía al español
7	Tutora	¿Con ayuda de que?
8		Internet y uno de mis compañeros
9	Tutora	Ok ¿Qué lengua(s) comprendiste mejor en general (fuera de tu lengua materna)?
10		Italinao y portugués
11	Tutora	¿Por qué?
12		porque estoy aprendiendo italiano
13	Tutora	Ok ¿y el portuges?
14		y para mi, el portugués tiene más proximidad al español
15	Tutora	Ah ya si ¿Qué lengua(s) comprendiste menos? Y por qué?
16		francés no me gusta`
17	Tutora	Jeje ¿Por qué no te gusta?
18		Es muy nasal y las reglas tienes muchas excepciones siento que es una enredadera

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
20	Tutora	Ok En cuanto al contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes (escritos y audio)?
21		sí
22	Tutora	Supongo que en frances no del todo O ¿si?
23		Con el francés siempre tuve problemas Se me hacía más difícil el audio
24	Tutora	En los demas idiomas, ¿entendiste a la vez por escrito y oral?
25		No, siempre el español e italiano fueron más fáciles para mi. Seguía en dificultad portugués y al final francés. El oral a veces era más complicado
26	Tutora	y ¿qué hiciste cuando no entendias algun mensaje?
27		Escuchaba más de una vez
28	Tutora	¿No pediste ayuda a tu equipo?
29		Casi no No teníamos mucha ni muy buena comunicación
30	Tutora	Oh ya ok Ya terminamos la entrevista

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Hispanohablantes con portugués		
Líneas	Nombres	Pregunta
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	F1	Portugués
3	Tutora	¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprensión de otras lenguas cuando se comunicaban los de tu equipo?
4	F1	Un poco, aunque entendía más el francés que el italiano
5	Tutora	¿Cómo superaste estas dificultades?
6	F1	También tuve problemas por que no sabía en que idioma pensar Leyendo más lento y en alguna ocasión cuando me desesperé mucho tuve que traducirlo
7	Tutora	Ok ¿Qué lengua(s) comprendiste mejor en general (fuera de tu lengua materna)?
8	F1	El portugués y el francés Aunque después de leer más el italiano lo comenzaba a comprender
9	Tutora	¿Por qué?
10	F1	Supongo que fue por que me acostumbre a ellos, yo ya había tomado un curso súper básico de francés También pienso que había palabras que de parecían
11	Tutora	Si ¿Qué lengua(s) comprendiste menos? Y por qué?
12	F1	Italiano, por que no había tenido ningún acercamiento con ese idioma
13	Tutora	Ok Pero ¿sí pudiste entenderlo?
14	F1	Si
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
15	Tutora	En cuanto al contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes (escritos y audio)?
16	F1	Los escritos si, pero los del audio me costo trabajo el francés
17	Tutora	Y por escrito, ¿entendías en francés?
18	F1	Si pero no al cien por ciento El audio de francés tuve que escucharlo varias veces
19	Tutora	Y en italiano ¿entendiste los audio?
20	F1	Si entendí los audios aunque también tuve que repetirlos
21	Tutora	Ok Entonces ¿te costo más trabajo por oral q por escrito?
22	F1	Si
23	Tutora	O ¿depende el idioma?
24	F1	Yo pienso que también depende del idioma
25	Tutora	Ok Y ¿qué hiciste cuando no entendías algun mensaje escrito y/o oral?
26	F1	Los audios los escuchaba hasta que entendía
27	Tutora	¿Y los escritos? ¿Buscabas ayuda?
28	F1	Y los escritos los leía muchas veces En los escritos si buscaba ayuda

		¿Ayuda con que? Digo ¿qué tipo de ayuda?
29	Tutora	¿Diccionario? ¿Google translate? ¿Los de tu equipo?... Etc
30	F1	Ayuda con diccionario y con el google traductor
		Ok
		Muy bien
31	Tutora	Ya terminamos
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	A4	Completamente portugués
		¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprensión de otras lenguas cuando se comunicaban los de tu equipo?
3	Tutora	
4	A4	Sí, tuve problemas para entender el Francés
5	Tutora	¿Cómo superaste estas dificultades?
6	A4	Después de leerlo muchas veces, comprendía, pero hubo una ocasión en la que una amiga que sabe francés, me ayudó
		Ok
7	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste mejor en general (fuera de tu lengua materna)?
8	A4	Italiano
9	Tutora	¿Por que?
10	A4	Pienso que tiene una gran cercanía al portugués en su vocabulario y, de hecho, en e juego lo noté más
11	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste menos? Y por qué?
12	A4	Francés, el vocabulario y la gramática son diferentes a los otros tres idiomas, y se me dificultaba leerlo por no saber su pronunciación
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
13	Tutora	En cuanto al contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes (escritos y audio)?
14	A4	Los escritos sí, audio mas o menos
15	Tutora	¿En qué lenguas se te dificultó más por escrito?
16	A4	Francés
17	Tutora	¿Y por oral?
18	A4	Francés (jajaja me dio mucha lata ese idioma)
		Jajaja
19	Tutora	Y ¿qué hacías cuando te dificultaba la comprensión?
20	A4	Los audios los repetía y paraba para entender lo que decían.

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

21	Tutora	¿Y por escrito?
22	A4	lo mismo, leer y repetir
23	Tutora	Ok ya terminamos
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	L2	Portugués
3	Tutora	¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprensión de las demás lenguas cuando se comunicaban los miembros de tu equipo?
4	L2	Sii, tuve un poco de dificultad con el francés
5	Tutora	¿Cómo superaste esas dificultades con el francés?
6	L2	Las palabras que no entendía las buscaba en el traductor
7	Tutora	ok ¿No pediste ayuda a los de tu equipo?
8	L2	Noo, solo se me hacia accesible la chica de italiano
9	Tutora	oh ya ¿Qué lengua(s) comprendiste MEJOR en general (fuera de tu lengua materna)?
10	L2	Italiano y no se si cuenta el portugués, fue la mas sencilla
11	Tutora	ok El italiano ¿por qué? ¿ya lo conocías?
12	L2	No, pero se me hace que tiene mas palabras iguales al español
13	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste MENOS? y ¿Por qué?
14	L2	El francés, porque las palabras no son tan similiares
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
15	Tutora	ok En cuanto al contenido del juego, ¿comprendiste todos los mensajes (escritos y audio)?
16	L2	Si Menos el de francés
17	Tutora	¿Tuviste mas dificultades en los mensajes escritos o en los audio? o los dos? (en francés)
18	L2	Audios
19	Tutora	¿Qué hiciste para poder entenderlos mejor? pediste ayuda a tu equipo? Usaste diccionario o google translate...?
20	L2	Todo en google
21	Tutora	muy bien! ya terminamos la entrevista, muchas gracias por tu participacion!

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Extranjeros con español		
Líneas	Nombres	Pregunta
Comprensión en interacción		
1	Tutora	Pour communiquer avec les membres de ton équipe, quelle(s) langue(s) as-tu utilisé?
2	F2	Espagnol Et un petit peu de français
3	Tutora	Est-ce que tu as eu des difficultés concernant la compréhension des autres langues? (Par exemple: italien et portugais)
4		L'italien pas trop mais le portugais était pire La, rien du tout
5	Tutora	Comment as-tu surmonté les difficultés de compréhension? Tu as demandé de l'aide à ton équipe?
6		Avec beaucoup d'espoir
7	Tutora	Qu'as-tu fait?
8		Non Je faisais la traduction Google
9	Tutora	Et ça t'a aidé?
10		Plus ou moins
11	Tutora	Quelle(s) langue(s) as-tu le mieux compris quand ceux de ton équipe communiquaient? Tu es toujours là?
12		Français bien évidemment J'ai une mauvaise connexion Hormis le français, italien
13		Non, j'ai connu des et cela m'est familier
14	Tutora	Tu as connu des italiens? C'est ce que tu as voulu dire? Ta phrase n'est pas complète c'est pourquoi je te demande
15	Tutora	Quelle(s) langue(s) as-tu le moins bien compris? Pourquoi?
16		Portugais
17	Tutora	Pourquoi?
18		Je ne me suis jamais intéressé
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
19	Tutora	Dans le contenu du jeu, as-tu compris tous les messages (écrits et oraux)?
20		Oui
21	Tutora	Tu n'as pas eu de difficultés pour les messages oraux? En portugais par exemple, tu as compris les messages écrits et oraux?
22		Non. Ni même avec le chat
23	Tutora	En italien tu as compris les messages écrits et oraux? En espagnol aussi?
24		Oui
25	Tutora	Et pour le portugais tu as utilisé Google translate ou un dictionnaire pour mieux comprendre les messages ? Je me réfère aux messages du contenu du jeu que je vous ai donné
26		Cela te dérange pas si on remet ça à un peut plus tard s'il te plait? Je part pour mon-fils.
27	Tutora	C'était la dernière question J'attends ta réponse à la dernière question Et nous avons fini

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	S1	espanol
3	Tutora	¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprensión de otras lenguas cuando se comunicaban los de tu equipo?
4	S1	Un poco. Frances y portugues estan un poco difcil de entender.
5	Tutora	¿Cómo superaste estas dificultades?
6	S1	He leído todo con mucha atención.
7	Tutora	¿No pediste ayuda a los de tu equipo?
8	S1	No. No queria molestar. Fue mi problema. Deberia?
9	Tutora	Ok solo pregunto
10	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste mejor en general (fuera de tu lengua materna)?
11	S1	Espanol, claro.
12	Tutora	¿Solo español?
13	S1	Mejor, espnaol, si y despues italiano.
14	Tutora	Italiano ¿por qué? ¿Lo conoces?
15	S1	Es MUY cerca de rumano y lo estudio 2 años en la escuela pero nome gusta.
16	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste menos? Y por qué?
17	S1	Frances y portugues. Hmm... No se. Tienen casi la misma estructura, pero las palabras son mas longas y complicadas.
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
18	Tutora	¿En cuanto al contenido del juego, comprendiste todos los mensajes (escritos y audio)?
19	S1	Casi todo, si. 90%
20	Tutora	¿Tuviste mas dificultad en los mensajes escritos u orales? Y en qué lenguas se te dificultó?
21	S1	orales los mismos PR
22	Tutora	Frances y portugues ¿se te dificultó para mensajes audio?
23	S1	si
24	Tutora	Y por escrito ¿no?
25	S1	no
26	Tutora	Y en italiano ¿entendiste bien escrito y oral?
27	S1	por escrito puedo leer otra vez y pensar si se aparece a una palabra la que yo conozco si italiano y rumano son muuuuuy cerca
28	Tutora	Y cuando no entendias algunos mensajes ¿qué hacías? ¿Pediste ayuda? ¿Viste el diccionario? ¿Google translate?...etc
29	S1	Si, ayuda. Google Translate y otros diccionarios funciona con activación por voz
30	Tutora	Muy bien! Pues ya terminamos

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprensión en interacción		
1	Tutora	Para comunicar con tu equipo en el juego, ¿qué lengua(s) usaste?
2	P2	español solo
3	Tutora	¿Tuviste algunas dificultades en cuanto a la comprensión de otras lenguas cuando se comunicaban los de tu equipo?
4	P2	pocitas, más con italiano que otros idiomas, cabe decir que utilicé google traductor cuando no entendí
5	Tutora	¿Qué lengua(s) comprendiste mejor en general (fuera de tu lengua materna)?
6	P2	francés > español > portugués
7	Tutora	¿Por qué?
8	P2	estudié un año al extranjero en Francia, además el nivel durante el juego fue bastante básico estoy estudiando español, ya estoy en el cuarto año, además tengo novia Colombiana durante
9	Tutora	Y el portugués ¿lo conocías?
10	P2	durante el año de erasmus en Nancy, tomé clases de portugués (fue un proyecto de algunos meses hecho por mis compañeros brasileños).
11	Tutora	Muy bien ¿Qué lengua(s) comprendiste menos? Y por qué?
12	P2	italiano, jamás estudié este idioma solo pude entender las palabras que parecen a otros idiomas..
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
13	Tutora	¿En cuanto al contenido del juego, comprendiste todos los mensajes (escritos y audio)?
14	P2	entendí más que 90%, (100% español, 100% francés, 90+% portugués, 80% italiano)
15	Tutora	¿Te pareció más fácil entender por escrito u oralmente?
16	P2	por escrito
17	Tutora	¿En qué lenguas tuviste dificultades por oral (al escuchar los audios)?
18	P2	se puede leer más lento, escuchar más lento no era posible :p
19	P2	Jajaja si
20	P2	no me acuerdo si hubo un audio en italiano, pero si hubo estoy seguro que no entendí todo la primera vez que escuché
21	Tutora	Y ¿qué hiciste cuando no entendías? Pediste ayuda a tu equipo? Buscaste en un diccionario o google translate...?
22	P2	escuchar otra vez y entrar las palabras que pensé escuchar en google traductor
23	Tutora	ok muy bien
24	P2	una vez pedí ayuda a mi equipo pero en todo honestidad, nuestra comunicación era limitada..
25	Tutora	Si Algunos no participaban mucho
26	P2	no fuera mucho interacción desafortunadamente
27	Tutora	Es lo malo si
28	P2	pero es así, no hay nada para hacer :-)
29	Tutora	Hay personas que se comprometen y luego no cumplen suele pasar Pues ya terminamos la entrevista, gracias.

Anexo 5. Entrevista semiestructurada

Comprensión en interacción		
1	Tutora	Pour communiquer avec ton équipe dans le jeu, quelle(s) langue(s) as-tu utilisé?
2	P3	Español
3	Tutora	As-tu eu des difficultés pour comprendre les autres langues quand ceux de ton équipe communiquaient?
4		Oui pour le portugais
5	Tutora	Comment as-tu surmonté ces difficultés?
6		Dans la conversation j ai devine
7	Tutora	Quelle(s) langue(s) as-tu le mieux compris en général (en dehors du français)?
8		L'espagnol
9	Tutora	Pourquoi?
10		Je vie a Mexico et mon anglais est un peu rouille
11	Tutora	Quelle(s) langue(s) as-tu le moins bien compris?
12		Le peu que j ai joue,c est le portugais
13	Tutora	Pourquoi?
14		Pourtant le portugais est proche de l'espagnol
15	Tutora	Je ne parle pas portugais
16		Oui mais avec l'espagnol tu peux arriver a le comprendre un peu, non?
17	Tutora	C'est quand meme diffetent de l'espagnol
Comprensión del contenido del escenario pedagógico		
17	Tutora	Oui Concernant le contenu du jeu, as-tu compris tous les messages (écrits et audio)?
18		J'ai fais que la premiere etape Oui j ai tout compris
19	Tutora	Tu as eu plus de difficultés ds les messages écrits ou audio?
20		Acune difficulte
21	Tutora	Ok Nous avons donc terminé Merci pour avoir participé au jeu