

El aprendizaje del plurilingüismo mediado por el uso de las TIC

Presentación de dos experimentos

Delphine Chazot
Estudiante de doctorado en pedagogía, UNAM, México
delph_chazot@yahoo.fr

Carlos Chávez
Profesor de FLE - Maestría en Didáctica de Lenguas
carlos.felipe.ch@gmail.com

Introducción

En la era de la información, las tecnologías están siendo ocupadas cada vez más para el desarrollo de las naciones y sociedades. La educación no está ajena a este vertiginoso avance integrando a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en todos sus niveles. En el caso de la didáctica del plurilingüismo a través de la intercomprensión de lenguas, también están presentes las TIC, en efecto varios proyectos se han realizado al respecto en esta área. El presente artículo se puede integrar en la temática “Modelos, recursos tecnológicos y mecanismos de gestión del conocimiento”, y expone, primeramente, la definición de la intercomprensión, mostrando sucintamente algunos de los proyectos más relevantes que se han realizado. Luego se presentan dos experimentos realizados con herramientas tecnológicas, la plataforma *Galanet* y el juego serio *Limbo* en el marco de la intercomprensión de lenguas romances, para terminar con algunas conclusiones generales respecto del rol de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo. El objetivo principal trata de ver cuál puede ser el potencial de las TIC (en particular la plataforma *Galanet* y el juego serio *Limbo*) para practicar la intercomprensión.

1. La Intercomprensión de lenguas emparentadas

La intercomprensión entre lenguas emparentadas o vecinas (en adelante IC) ha sido ampliamente definida por diversos autores en el área de las didácticas de lenguas y ciencias del lenguaje. En palabras sencillas, podemos decir que en IC “comprendo lo que leo” y/o “entiendo lo que escucho”, respecto de una lengua extranjera nunca antes estudiada a nivel escolar o universitario. Ahora bien, dentro de este nuevo enfoque podemos observar una diferencia entre IC en recepción e IC en interacción que, aunque ambas tienen un objetivo común, los caminos y las herramientas son diferentes.

Respecto de la IC en recepción, Chazot (2012) la define como “la capacidad que tienen los individuos de comprender (de manera escrita u oral) una o varias lenguas desconocidas pero emparentadas, a través de la movilización de estrategias, diversas y complejas, con el objetivo

de realizar una tarea dada...”¹ Por su parte, en lo que concierne la interacción, Chávez (2012) propone que la IC “designa el hecho de comprender una o más lenguas extranjeras de la misma familia, basándose en el conocimiento de su propia lengua y en el del contexto en el cual la interacción tiene lugar”.

En fin, podemos decir que la IC es un enfoque que busca desarrollar una competencia plurilingüe transversal, a partir de la práctica y el desarrollo de estrategias de comprensión mutua (similitudes, transparencias, reformulaciones...) que, al tomar como punto de inicio la semejanza entre las lenguas, facilita el proceso de comprensión escrita y oral de una o varias lenguas desconocidas.

1.1. Principios básicos de la IC

Para Chávez & Erazo (2014) el desarrollo de la metodología de la IC se basa en 4 principios fundamentales que son:

- La jerarquización de los objetivos de aprendizaje ya que se disocian las competencias lingüísticas, centrándose inicialmente en las receptivas y específicamente en la comprensión lectora.
- La noción de competencias parciales: como ya se mencionó, la IC se centra en las competencias receptivas, pero el esquema trabajado es de comunicación asimétrica y plurilingüe, y no simétrica y monolingüe como se realiza en la enseñanza clásica de lenguas extranjeras.
- La utilización de lazos de parentesco: son los aspectos comunes, dentro de una familia de lenguas, que se utilizan para un mejor manejo de los procesos que permitirán una comprensión plurilingüe.
- Los conocimientos previos: la IC busca concientizar y optimizar los conocimientos previos que tienen los aprendientes de tales o cuales temas para así efectuar transferencias de saberes de una lengua a otra(s).

1. 2. Los principales proyectos de intercomprensión

Importantes proyectos y herramientas didácticas en IC con lenguas romances (u otras) han sido desarrollados e implementados en Europa y Sudamérica, podemos nombrar los siguientes (lista no exhaustiva):

- EuroCom² (Alemania): se compone de tres secciones según la familia lingüística EuroComRom, para las lenguas romances; EuroComGer, para las lenguas germánicas; EuroComSlav, para las lenguas eslavas (Meissner, 2004).

¹ Traducido por el autor

² <http://eurocomprehension.eu/rom/indexrom.htm>

- Itinerarios Romances³ (Unión Latina, París): proyecto y método elaborado por la Dirección de Promoción y Enseñanza de Lenguas de la Unión Latina, con la colaboración de distintas universidades europeas. Se trata de un método informatizado con un programa puesto en línea y de acceso gratuito, orientado a niños y adolescentes entre 9 y 13 años. (Villalón, 2010)
- EuRom4 – EuRom5⁴: métodos cuyo objetivo es restringido y limitado a la comprensión escrita y a la obtención de conocimientos parciales de las lenguas (francés, español, portugués, italiano). EuRom5 es una continuación del método anterior al cual se le suma una quinta lengua, el catalán.
- MIRIADI⁵: es un proyecto que significa Mutualización e Innovación para una Red de Intercomprensión a Distancia. Está compuesto por 19 *partenaires* que cuentan con financiamiento de la Agencia ejecutiva "Education, audiovisuel et culture" (EACEA), y un número cada vez mayor de *partenaires* asociados. Su objetivo es contribuir a la innovación de la enseñanza-aprendizaje de lenguas a través de la formación a la intercomprensión en interacción por medio de Internet.
- InterRom (Argentina): proyecto y método desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Método para la enseñanza simultánea del francés, del portugués y del italiano mediante textos auténticos con un conjunto de ayudas léxicas, gramaticales y pragmáticas enmarcadas en enfoques lingüísticos actualizados. (Villalón, 2010)
- INTERLAT (Chile): método concebido por académicos de la Universidad de Playa Ancha y Universidad de Concepción. Tiene como objetivo posibilitar un desarrollo inicial, rápido y eficaz en dos de las tres lenguas latinas presentadas: francés, portugués y español, detectando índices formales, analizando la situación de comunicación y sobre todo recurriendo a sus saberes y a principios de coherencia (Tassara & Moreno, 2007)

A continuación, presentaremos dos herramientas didáctico-pedagógicas con las cuales se realizaron dos experimentos. El primero de ellos es la plataforma de aprendizaje *Galanet* y el segundo el juego serio *Limbo*.

2. *Galanet*: una plataforma para el desarrollo del plurilingüismo. Experiencia en un contexto universitario chileno.

*Galanet*⁶ se inserta en la denominada *Galasaga* que comienza durante la primera mitad de la década de los noventa, con la investigación y posterior configuración de la herramienta didáctica *Galatea*, una serie de CD-Roms realizados luego de un trabajo colaborativo de profesores e investigadores de ocho universidades europeas de Francia, Bélgica, España,

³ http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans

⁴ <http://www.eurom5.com/home-es>

⁵ <http://miriadi.net>

⁶ www.galanet.eu

Portugal e Italia y que tiene como objetivo trabajar y practicar la comprensión de las lenguas romances (francés, portugués, italiano y español).

A partir del 2001, en el marco del proyecto europeo Sócrates-Lingua 2001-2004, se configuran las plataformas de aprendizaje *Galaret* y *Galapro*⁷, la primera dirigida a estudiantes y la segunda a la formación de formadores en IC. Éstas tienen como objetivo la formación a la didáctica y la práctica de la IC, en sus diferentes enfoques y metodologías. En este artículo nos centraremos en la presentación y el análisis de la participación de un grupo de estudiantes chilenos en una sesión de *Galaret*. El objeto de esta experiencia fue el de observar el comportamiento de los estudiantes frente a una enseñanza plurilingüe, sus resultados y la factibilidad de realizarla en un contexto universitario.

2.1. Presentación de la plataforma *Galaret*

Galaret, es una plataforma virtual que tiene como finalidad la formación a la intercomprensión de lenguas romances. A través de un itinerario pedagógico dividido en 4 fases, los estudiantes, todos romanófonos, o conocedores de una lengua romance, trabajan mancomunadamente en el desarrollo de un “*dossier de prensa*” plurilingüe posteriormente publicado en el sitio web de *Galaret*. Esta plataforma ha sido construida bajo la metáfora espacial de un centro de prensa, constituido por diferentes espacios consagrados a la realización de las tareas necesarias para llevar a cabo el proyecto común, tales como, un despacho personal, el despacho del equipo, los foro, tres salones de “Chat”, el bar, la biblioteca, la sala de redacción, la sala de autoformación..etc.

Durante la sesión, que dura de 3 a 5 meses, los estudiantes, que pueden sobrepasar un centenar, trabajan colaborativamente en un espacio plurilingüe de manera sincrónica y asincrónica a través de 4 fases, coordinadas por los animadores de equipos y responsables de la sesión, estas son (Quintin, J. & Masperi, M. 2006):

1º Fase: “Romper el hielo y elección del tema”

En esta fase los participantes y equipos se presentan a través del perfil individual y de equipo. Comienza la interacción y discusión libre en foro o en el “chat” finalizando por la elección del tema general que será el objeto de trabajo durante toda la sesión de formación.

2º Fase: “Torbellino de ideas”

A partir del tema ya escogido en la primera fase, comienza la discusión con el objetivo de desprender los subtemas que posteriormente se transformarán en las diferentes rúbricas del “*dossier de presse*”.

3º Fase: “Recolección de documentos y debate”

Ya definidos los subtemas, en esta fase los participantes comienzan la búsqueda de todo el material potencialmente útil para el desarrollo de las rúbricas. Estos documentos, incorporados a los foros de la plataforma por cada uno de los participantes, son analizados y discutidos por

⁷ <http://www.galapro.eu/?language=POR+ENG+FRA+ESP+ITA>

los equipos para finalmente decidir la manera en que serán utilizados.

4º Fase: “Realización y publicación del *Dossier de Presse*”

Esta es la última fase de la sesión. En ella el proyecto plurilingüe es finalmente estructurado, articulado en rúbricas, ilustrado y acompañado de una selección de recursos escritos y sonoros, además de algunos pasajes claves de las interacciones entre los estudiantes. Finalmente el *dossier de presse* es depositado y publicado en el sitio oficial de la plataforma *Galanet*.

2.2. Contexto y público

Durante el segundo semestre del año 2013 (agosto-diciembre), se realizó un curso de IC en el marco del curso Lengua Extranjera I en el Campus San Felipe de la Universidad de Playa Ancha de la Región de Valparaíso, Chile. Es preciso señalar que éste correspondía a un curso de lengua extranjera obligatorio dentro del currículum de la carrera donde los estudiantes debían escoger entre inglés o francés. Luego de haber presentado de manera detallada el proyecto, la metodología y los alcances de la IC, los estudiantes aceptaron trabajar este innovador curso, que por segunda vez se aplicaba en la sede de dicha casa de estudios. Inicialmente se comenzó el trabajo con el manual chileno INTERLAT esperando el inicio oficial de la sesión, en la que participaron más de 140 estudiantes y donde las lenguas que estuvieron presentes fueron el español, el francés, el portugués, el catalán, el rumano, el italiano e incluso un dialecto románico mauriciano. Una vez coordinados todos los equipos se comenzó el trabajo dando inicio a la apertura de la 1º fase descrita anteriormente.

Cabe señalar que las políticas lingüísticas de Chile sólo apuntan hacia el aprendizaje del inglés lengua extranjera. No obstante, estas no han tenido éxito en nuestro país. Como dato complementario, según las mediciones de la Corporación de Fomento de Chile, CORFO, solo un 2% de los profesionales chilenos puede mantener una conversación o seguir cursos en dicha lengua (Villalón & al, 2011). La presencia de las demás lenguas extranjeras está en extremo acotada, sólo estudiadas en colegios bilingües. Se expone esta información con el fin de mostrar que la realidad lingüística chilena es prácticamente monolingüe, donde el aprendizaje de otra lengua está circunscrita prácticamente en su totalidad al inglés y en donde se desarrolla casi con exclusividad la competencia de comprensión escrita, dejando un mínimo espacio a las otras competencias de interacción.

En cuanto al público, el equipo de Chile participante en la sesión 2013 llamado “Destrabalenguas”, fue conformado por 13 estudiantes de 2º año de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, con un promedio de edad de 20 años. Los estudiantes expresaron, en la ficha de perfil lingüístico aplicada al inicio del semestre, que de manera general, no hablaban otra lengua más que el español, que habían recibido una “mala formación de inglés” durante la educación primaria y secundaria y que en consecuencia no podían hablar ni escribir en dicha lengua, principal razón del porqué habían escogido inscribirse en francés. No obstante lo anterior, expresaron, en un 100%, la importancia de aprender una lengua extranjera, cualquiera sea esta.

2.3. La metodología

Como se mencionó previamente, la participación en *Galanet* se configuró dentro del curso de Lengua Extranjera I - Francés, en donde se trabajó paralelamente con dos metodologías en IC. La primera, en presencial, utilizando el Manual INTERLAT a partir de la modalidad propuesta en el mismo, un texto de francés y portugués trabajados alternadamente, junto a ejercicios de comparación, relación, tests de verificación de la comprensión, versiones en español, entre otros. La segunda, a distancia y semi-guiado, participando activamente en la sesión *Galanet*, es en esta última donde concentraremos nuestra presentación.

Para el registro y posterior análisis de datos, se utilizó en primer lugar una ficha de perfil lingüístico que nos ayudó a conocer las lenguas extranjeras que conocían, cuándo y cómo la habían estudiado, y su actitud frente a ellas respecto de la necesidad de aprender una o más lenguas. Para observar la obtención de logro a lo largo del semestre se aplicaron 3 test de comprensión en francés y portugués y 1 en italiano. Finalmente, al término del semestre, se aplicó una encuesta de percepción a todos los estudiantes.

El trabajo se desarrolló en función al avance de las fases bajo una modalidad semi-dirigida, dividido en actividades realizadas en presencial y en actividades en autonomía. Respecto de las primeras, se trabajó en el desarrollo de estrategias de comprensión en un ambiente de interacción plurilingüe, para así poder abordar con mayor facilidad espacios virtuales de participación multilingües, principalmente en los foros de cada fase. Durante la primera fase, se solicitó a los estudiantes completar su perfil, de esta forma los participantes pudieron conocerse mejor utilizando para ello términos transparentes para quienes no hablaran el español. Es así como, durante aproximadamente 4 semanas, los estudiantes pudieron interactuar entre sí. Es preciso señalar que el rol del profesor fue más bien un *monitor* o en un *facilitador del aprendizaje*, interviniendo sólo si los estudiantes lo solicitaban.

Respecto de las actividades en autonomía debemos señalar, primeramente, que al inicio del curso se realizó una actividad introductoria con el objeto de, por una parte, explicar cabalmente lo que era la IC y, por otra parte, presentar la plataforma junto a todas sus herramientas disponibles. Todo esto con la finalidad de invitar e instar periódicamente a los estudiantes a entrar en los espacios de “Recursos” y de “Auto-Formación” que cuenta la plataforma a partir de ejercicios y trabajos prácticos entregados en clases. En ella existen una amplia variedad de opciones para trabajar las lenguas en todos sus aspectos a partir de la lengua materna, como ejemplo podemos mencionar el trabajo realizado sobre las similitudes y diferencias fonético-fonológicas existentes entre las lenguas romances donde los estudiantes pudieron descubrir que si en español un sustantivo común termina en *-dad*, en portugués será *-dade*, en francés será *-té*, en italiano será *-tà* etc. (universidad - universidade - université - università) o la regularidad de la terminación *-ción* del español en las otras lenguas. Toda esta información vuelve más eficiente el proceso de comprensión, y ubica a la transferencia, estrategia de base en la metodología de la IC, en el centro del proceso de aprendizaje de la comprensión de lenguas emparentadas. Cabe señalar que se propició que en cada actividad, presencial o de autoformación, estuviese presente la dimensión plurilingüe, con el objeto de desarrollar, de manera permanente, estrategias cognitivas, metacognitivas y socio-afectivas e interactivas a lo

largo de todo el proceso de aprendizaje.

2.4. Resultados del experimento

Después de un semestre completo de trabajo en IC en la sesión de Galanet, sumado al trabajo realizado con el Manual INTERLAT, podemos observar lo particular y enriquecedor de esta interacción, que desde el primer momento, es plurilingüe, es decir, “yo me expreso en mi lengua materna y comprendo la del otro”. De esta forma se van construyendo y desarrollando diversas estrategias para la comprensión de las otras lenguas que hasta entonces “no conocía ni hablaba”, tales como la comparación, la inferencia, la deducción, la autoevaluación, etc. Lógicamente, para los estudiantes chilenos, que no habían tenido, hasta ese momento, prácticamente ninguna interacción real en lenguas extranjeras, fue un poco extraño y un inicio hasta frustrante. No obstante, con la ayuda del profesor, pudieron darse cuenta de que comenzaban, poco a poco, a comprender lenguas que jamás habían estudiado, expresiones tales como “*no se porqué puedo comprender*”, “*yo nunca habia escuchado este idioma, pero puedo comprender*” o “*no sabía que el español me ayudaría a comprender*” comenzaron a ser recurrentes.

Respecto de los niveles de comprensión logrados por lengua, el primer lugar lo ocupa el portugués, considerada, para este grupo de estudiantes, una de las lenguas más cercana al español, luego ubican el italiano, que aunque oralmente es más complejo de comprender, cuando se enfrentaban a un texto escrito podían rápidamente comprender la globalidad del mismo. Ahora bien, dentro de las lenguas “menos exitosas” encontramos el francés, lo que era esperable ya que es considerada la lengua más alejada de la familia latina, no obstante, con el trabajo sistemático en el desarrollo de estrategias de comprensión, los estudiantes lograron de igual forma abordar textos periodísticos en francés. Es preciso señalar que en la sesión de Galanet estaba presente un dialecto románico de La Reunión que mezclaba un habla local con el francés, lo que, evidentemente, volvía muy difícil su comprensión.

En relación a la plataforma *Galanet*, propiamente tal, se pudo observar, durante el transcurso del semestre, que es una plataforma amigable que propicia el trabajo y participación de todos los estudiantes. Posee espacios reconocibles y que se asimilan a otras plataformas usadas con fines pedagógicos a nivel escolar y universitario. Esto se confirmó a través de la encuesta de percepción realizada por los estudiantes, frases como “*la plataforma es fácil de usar*”, “*la plataforma tiene varias ayudas para avanzar más*” fueron reiteradas por la gran mayoría.

En cuanto a la percepción general del curso, los estudiantes expresaron al terminar el semestre, que la metodología de trabajo fue completamente innovadora y que las herramientas (INTERLAT y *Galanet*) cumplen para hacer ese aprendizaje más rápido y eficaz y que evidentemente el aprendizaje obtenido les será útil para su formación futura.

Finalmente, los estudiantes consideraron “*no haberse equivocado*” al decidir trabajar bajo esta metodología, indicando que “*si bien es cierto no aprendimos a hablar, tuvimos una formación para poder comprender textos en varios idiomas y, finalmente, es lo que necesitábamos*”, por otro lado, otros estudiantes expresaron “*al comienzo no entendí mucho de que se trataba, de*

hecho no creía que se podrían aprender varios idiomas de manera simultánea, ahora puedo leer en portugués, francés e italiano, idiomas que nunca me imaginé podría comprender". Finalmente, en su totalidad los estudiantes expresaron su deseo por seguir aprendiendo lenguas bajo esta modalidad ya que para ellos se tornó "útil", "práctico", "diferente", "interesante" e "innovador".

3. *Limbo*: un juego serio para desarrollar estrategias de intercomprensión. Experimento en contexto no pedagógico

El segundo experimento trata del uso de los juegos serios para practicar el plurilingüismo y más precisamente la IC. Los juegos serios son herramientas tecnológicas innovadoras y emergentes en el área de la educación por lo cual existe poca investigación sobre todo en los temas del plurilingüismo a través de la IC. El objetivo de nuestro experimento consiste entonces en ver en qué se puede desarrollar la práctica de la IC con el uso del juego serio. Más precisamente, se trata de un análisis de las características del juego serio que pueden favorecer la práctica de la IC, las estrategias desarrolladas por los aprendices y los factores que pueden influir en eso. Primero veremos el marco teórico sobre el cual nos apoyamos para realizar el experimento. Luego presentaremos el juego serio *Limbo*, y por fin nos enfocaremos en la metodología y los resultados obtenidos.

3.1. Marco teórico

3.1.1. El juego serio para el aprendizaje de lenguas

El juego serio fue definido por Álvarez (2007) como una aplicación informática que combina a la vez los aspectos serios como la enseñanza, la comunicación, la información, y aspectos lúdicos que proceden de los videojuegos. A estos dos aspectos se añade la presencia de un escenario pedagógico lo que aleja el juego de la simple diversión. El juego serio se basa entonces en el aspecto video lúdico pero se considera como serio ya que se requieren saberes y habilidades para desarrollar competencias. Pero se distingue del videojuego en el sentido en que está compuesto por un escenario pedagógico en el cual el jugador tiene que actuar para poder realizar una función que presenta un objetivo. Por ejemplo, en el juego *Limbo*, para cumplir una misión, es necesario actuar y emprender estrategias. El juego se compone de varios aspectos importantes que es necesario tomar en cuenta para el aprendizaje, en efecto Muratet (2011: 22) nos presenta 5 de ellos: el "gameplay" que consiste en motivar al jugador con actividades y estrategias; el "feedback" que permite al jugador tener una retroalimentación para mejorar su aprendizaje; una interfaz sencilla y bien definida que implica interacciones entre el jugador y el juego; la adaptación del nivel de dificultad de las actividades; el uso de un escenario y el aspecto lúdico para mantener la motivación del jugador. Otro aspecto importante del juego serio es la presencia de varios canales de comunicación (texto, sonido, imagen fija y animada). Según Louveau & Mangenot (2006: 12), la presencia de varios canales como el sonido y el texto crean una redundancia de la información lo que puede procurar una mejor comprensión del mensaje de parte del jugador. La imagen también es útil para la comprensión, es el caso en el juego *Limbo* como lo veremos más adelante. Desde el punto de vista pedagógico, el juego

serio parece presentar beneficios según algunas investigaciones que se han realizado al respecto. En efecto, Sánchez Benítez (2008) nos demuestra a través de su análisis que el juego serio permite el desarrollo de competencias cognitivas, metacognitivas, de comunicación y de memorización. Otro estudio como el de Charlot (2010), indica que el juego serio tiene cierto impacto en la motivación de los aprendices y en sus competencias de comprensión.

3.1.2. Las estrategias y los factores que las pueden influir

En el área de las lenguas romances, es a partir de los años 90 que el concepto de estrategia se tomó en consideración y fue reconocida como importante en el proceso de aprendizaje según Degache (2000). Varios autores definieron las estrategias como por ejemplo Chamot (2004) que las define como los pensamientos y comportamientos conscientes que uno puede usar para lograr un objetivo en su aprendizaje. Existen varias clasificaciones de estrategias de aprendizaje para el aprendizaje de una segunda lengua pero para nuestro estudio, nos apoyamos principalmente en las de Cyr (1996) y Oxford (2011). En su clasificación, Cyr (1996) se inspiró de los modelos de O'Malley & Chamot (1990), Oxford (1990) y Rubin (1989). El autor clasificó las estrategias en tres categorías como lo podemos ver en la tabla 1.

Estrategias	Clasificación	Metaestrategias	Clasificación
Estrategias cognitivas	Inferencia	Estrategias metacognitivas	Autorregulación o control
	Traducción y comparación con la L1 (u otra lengua)		Autogestión
	Búsqueda documental		Autoevaluación
	Repetición		Anticipación o planificación (organización anticipada/planificación organizacional)
	Transferencia de los conocimientos		Identificación de un problema
	Resumen		Atención
	Deducción/Inducción		
	Elaboración		
	Toma de notas, agrupamiento, revisión y memorización		
Estrategias socio-afectivas	Pedido de verificación y clarificación		
	Cooperación		
	Autosugestión o gestión de las emociones		

Tabla 1: clasificación de las estrategias de aprendizaje de Cyr (1996) (traducido por el autor)

En cuanto a Oxford (2011) presenta su nuevo modelo de estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua llamado “Strategic Self-Regulation Model (S²R Model)” que exponemos en la tabla 2.

Metaestrategias	Clasificación	Estrategias	Clasificación
Estrategias metacognitivas	Prestar atención en la cognición Planificar para la cognición Obtener y usar recursos para la cognición Organizar para la cognición Realizar planes para la cognición Orquestar el uso de estrategias cognitivas Controlar la cognición Evaluar la cognición	Estrategias cognitivas	Usar los sentidos para entender y memorizar Activar los conocimientos Razonar Conceptualizar con detalles Conceptualizar de manera general Ir más allá de la información inmediata
Estrategias Meta-afectivas	Prestar atención en la afectividad Planificar para la afectividad Obtener y usar recursos para la afectividad Organizar para la afectividad Realizar planes para la afectividad Orquestar el uso de estrategias afectivas Contrôler l'affectivité Evaluar la afectividad	Estrategias afectivas	Activar las emociones, las creencias y las actitudes de apoyo Generar y mantener la motivación
Estrategias Metasocioculturales -Interactivas (Estrategias Meta-SI)	Prestar atención en los contextos, la comunicación y la cultura Planificar para los contextos, la comunicación y la cultura Obtener y usar recursos para los contextos, la comunicación y la cultura Organizar para los	Estrategias Socioculturales-Interactivas (Estrategias SI)	Interactuar para aprender y comunicar Superar las faltas de conocimientos sobre la comunicación Tratar de contextos socioculturales y de identidad

	contextos, la comunicación y la cultura Realizar planes para los contextos, la comunicación y la cultura Orquestar estrategias para los contextos, la comunicación y la cultura Controlar los contextos, la comunicación y la cultura Evaluar para los contextos, la comunicación y la cultura		
--	--	--	--

Tabla 2: clasificación de las estrategias de aprendizaje de Oxford (2011) (traducido por el autor)

En nuestro estudio nos enfocamos particularmente en las estrategias cognitivas y metacognitivas. Oxford (2011) insiste en el hecho de que el aprendiz debe estar consciente de la elección que establece entre varias estrategias posibles con el fin de aprender una segunda lengua. Dentro de las estrategias cognitivas figura una estrategia que es capital en IC: la transferencia. La transferencia consiste en que el aprendiz se apoye en las semejanzas para aprender a comprender una lengua extranjera y estimular una reflexión metalingüística (Jamet, 2009).

Algunos factores pueden influir en el uso de las estrategias para el aprendizaje de una segunda lengua. A partir de la lista que establece Cyr (1996) seleccionamos solamente los factores los más importantes como las tareas de aprendizaje es decir las tareas por realizar y los contextos, la actitud y la motivación del aprendiz ósea su capacidad para adaptarse a diferentes situaciones de aprendizaje, el nivel de competencia del aprendiz como su perfil lingüístico, y en fin su grado de conciencia metacognitiva en cuanto a las estrategias que usa.

3.1.3. La forma y el contexto de aprendizaje

Los aprendizajes no solo se dan en situaciones socialmente construidas en función de objetivos educativos, la adquisición de conocimientos también se puede dar en diferentes situaciones que no corresponden a eso (Brougère & Bézille, 2007). Existen aprendizajes que llamamos formales, no formales e informales, pero aquí nos interesamos en los aprendizajes informales y más precisamente fuera del contexto pedagógico para adultos. Según Pain (1989 & 1990), lo informal se define por la ausencia de intencionalidad pero para Tough (1971), es la ausencia de institucionalización que aparece. En cuanto a Schugurensky (2000 & 2006), distingue entre la presencia de intencionalidad y la conciencia de aprender en el momento en el que la experiencia se vive. A partir de los diferentes puntos de vista de los autores sobre el concepto “informal”, para nuestro estudio, consideramos el aprendizaje informal como algo que se realiza fuera del sistema escolar, que prolonga el aprendizaje formal y permite ponerlo en práctica. El juego serio *Limbo* es efectivamente una herramienta que puede ser considerada como una diversión pero que tiene fines pedagógicos ya que permite poner en práctica el aprendizaje de

lenguas de forma virtual y lúdica.

3.2. Presentación del juego *Limbo*

A continuación, vamos a presentar el juego serio *Limbo*. Fue realizado en Uruguay y está en línea y de acceso libre en la página de la Unión Latina⁸. *Limbo* es un juego que invita a descubrir lenguas extranjeras en particular el español y portugués empezando por una u otra lengua. El jugador tiene el rol de un personaje que llega a una ciudad y tiene que aceptar varios retos y aventuras para poder regresar a su casa. El juego se compone de 6 misiones en total pero nos limitamos a 3 misiones solamente en nuestro estudio para que no sea tan largo. A partir de las definiciones que hemos dado para el juego serio, podemos considerar *Limbo* como un juego serio ya que presenta características similares tales como un escenario que contiene actividades lingüísticas, una interfaz sencilla y diferentes canales de comunicación (texto, sonido e imagen). En efecto, al interactuar con los personajes del juego, el jugador puede ver el diálogo de forma escrita y oral. La imagen está presente a lo largo del juego. Las acciones del juego llevan a la comprensión de lenguas con la presencia de actividades lingüísticas enfocadas al vocabulario esencialmente como es el caso en la primera misión. La interacción con los personajes y la presencia del traductor en línea también favorecen la práctica de la comprensión. Y las misiones implican el desarrollo de estrategias de parte del jugador.

3.3. Metodología del estudio

En esta parte primero veremos el contexto y el público antes de abordar la recolección de datos y el análisis.

3.3.1. Contexto y público

El estudio fue realizado fuera del contexto pedagógico es decir de manera informal fuera del sistema escolar en Francia. El público está compuesto por adultos: estudiantes de la enseñanza superior y trabajadores. Consideramos 3 grupos para realizar *Limbo*: un grupo de hispanohablantes, uno de lusófonos y otro de francófonos. Cada grupo estaba compuesto por 3 binomios lo que representa en total 9 binomios y 18 personas. Ninguno de los binomios había participado en alguna actividad de IC antes. Los binomios hispanohablantes eran de nacionalidad española y latinoamericana y no conocían el portugués. En cuanto a los binomios lusófonos, eran de nacionalidad brasileña y algunos de ellos tenían conocimientos básicos en lengua española. Y los binomios francófonos eran franceses y tenían nociones de español sobre todo en comprensión escrita y oral. Dentro de todos los binomios, algunos tenían conocimientos y una práctica de los videojuegos en general.

3.3.2. Recolección de datos y análisis

La metodología que se empleó en este estudio se apoya en los métodos usados para la

⁸ El juego serio *Limbo* en la página de la Unión Latina: <http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo>

identificación y el análisis de estrategias de aprendizaje. Primero realizamos una primera prueba acerca de un binomio hispanohablante para ver si era necesario modificar el protocolo.

En cuanto a la recolección de datos, el corpus está compuesto por observaciones directas que se puede llamar como participativas ya que se trata de una situación en la que el investigador observa la acción de cada binomio frente al juego y deja la posibilidad a los aprendices de intervenir en caso de problemas. También grabamos con cámara video las acciones e interacciones de los binomios frente al juego. Esto nos permitió obtener las reflexiones de los binomios e identificar sus estrategias. La cámara estaba puesta detrás de cada binomio y enfocada hacia la pantalla de la computadora. También realizamos entrevistas semi-directivas que grabamos después del juego con cada binomio. Y al final cada aprendiz llenó un cuestionario de manera individual: uno sobre su perfil lingüístico y otro sobre su percepción del juego *Limbo*.

Los datos obtenidos fueron analizados de manera cualitativa y cuantitativa. El análisis cualitativo trata principalmente del análisis de las interacciones entre los binomios. Las interacciones provienen de las grabaciones y duraron entre 25 y 45 minutos en total para todos los binomios. En cuanto a las entrevistas duraron unos diez minutos para cada binomio. Esto nos permitió identificar y analizar las estrategias usadas por los aprendices. Para completar el análisis cualitativo, realizamos un análisis cuantitativo basado en las respuestas de los dos cuestionarios.

3.4. Resultados obtenidos

Los resultados obtenidos por el análisis del corpus tratan del uso del juego serio *Limbo* y de las estrategias desarrolladas por los aprendices.

3.4.1. El uso del juego serio *Limbo* para la intercomprensión

Los resultados de las respuestas de los aprendices al cuestionario sobre la percepción del juego *Limbo* muestran de manera general que *Limbo* es considerado como un juego “interesante para la comprensión de la lengua” y más particularmente de lenguas vecinas, y “para aprender vocabulario”. Además aparece que el juego permite mejorar las representaciones de los aprendices en cuanto a las dificultades de comprensión de lenguas que no conocen. En efecto, algunos aprendices se dieron cuenta de que a través del uso del juego y la práctica de la intercomprensión, fueron capaces de entender lenguas próximas a partir de su lengua materna o de otra lengua romance que conocían. Para la comprensión de lenguas, observamos que los francófonos usaron mucho el traductor en línea en comparación a los hispanohablantes y lusófonos. Esto se puede explicar por el hecho de que los francófonos tuvieron más dificultades en entender dos lenguas. En cambio los hispanohablantes y lusófonos solo tenían que entender una lengua. Sin embargo el juego serio *Limbo* presenta ciertos límites en cuanto a la comprensión de lenguas según los binomios sobre todo con el tiempo que disponían los aprendices para leer los diálogos de los personajes. Los binomios francófonos encontraron dificultades en eso: estimaron que les faltó tiempo para leer bien las respuestas de los personajes del juego por eso usaron más el traductor en línea y escucharon

varias veces los mismos diálogos. Las demás dificultades vienen de los aspectos técnicos del juego es decir la falta de precisión en el diseño, la navegación en el juego, la falta de orientación al principio del juego.

3.4.2. Las estrategias desarrolladas por los aprendices

Los resultados del análisis de las interacciones indican que las estrategias puestas en marcha por los binomios durante el juego fueron a la vez cognitivas, metacognitivas, afectivas y socioculturales interactivas. En cuanto a las estrategias cognitivas, los binomios lusófonos e hispanohablantes usaron principalmente la inferencia mientras que los binomios francófonos usaron mucho la estrategia de la búsqueda documental que nos da Cyr (1996) para entender las palabras y poder inferir el sentido de los diálogos. Para eso se refirieron mucho al traductor en línea y dieron más importancia a las palabras que a la imagen o al contexto para entender el sentido. Para los binomios lusófonos eso se puede explicar por el hecho de que la mitad ya conocía el español. Desde el punto de vista metacognitivo, los binomios lusófonos e hispanohablantes pusieron más en marcha la estrategia de control o de autorregulación por las múltiples repeticiones que efectuaron para leer de nuevo los diálogos de los personajes. Además de las estrategias cognitivas y metacognitivas, también identificamos estrategias afectivas y socioculturales interactivas de parte de los binomios.

Los factores que pudieron influir en el uso de tal o tal estrategia son principalmente las tareas del juego, la actitud de los aprendices y el perfil lingüístico. Primero para las tareas del juego, las principales estrategias cognitivas que usaron los binomios son la inferencia y la transferencia. La inferencia se usa para tareas de resolución de problemas. Es el caso cuando un binomio tiene que resolver el problema de un personaje del juego (Baltazar) al buscar el objeto que necesita, para eso usa la estrategia de la inferencia (ver tabla 3).

Adivinar el sentido gracias a la palabra « inflo »		
203	Acciones del binomio	(escucha la respuesta y lee las frases para contestar)
204	His4	ah ese es un colchón inflable, esa
205	Acciones del binomio	(His4 se refiere a la frase "como e que inflo esto? ")

Tabla 3: extracto de transcripción de un binomio hispanohablante (His3 & His4) (traducido por el autor)

En cuanto a la transferencia, en el juego, se usa cuando los binomios tienen que asociar palabras con globos de color y forma. Para realizarlo deben identificar el sentido de las palabras por su grado de proximidad. Por ejemplo la palabra “nuvem” en portugués es próxima a “nube” en español. Desde el punto de vista metacognitivo, las estrategias de control o de la autorregulación y las de la autogestión se usaron mucho. Los francófonos en especial usaron mucho la estrategia de control o de la autorregulación porque procedieron a menudo a leer de nuevo los mensajes dados por los personajes del juego. Y para la estrategia de la autogestión, lo que ayudo a los binomios fue particularmente la transparencia entre las palabras y la imagen.

Otro factor que puede influir en las estrategias parece ser la actitud de los aprendices. En efecto, la actitud puede ser positiva e implicar estrategias afectivas que consisten en generar y mantener la motivación. A través del ejemplo de un binomio hispanohablante, podemos ver que Hisp5 se dio cuenta de que pudo entender y contestar en portugués (ver tabla 4).

Motivarse al ver que pueden usar una lengua que no conocen		
53	Hisp5	ah ya estamos hablando en portugués ya viste ? Oh, ese niño aprende muy rápido

Tabla 4: extracto de transcripción de un binomio hispanohablante (Hisp5 & Hisp6) (traducido por el autor)

Cuando la actitud del aprendiz es negativa, puede ocurrir que éste no haga esfuerzos para entender las lenguas, es lo que pudimos observar con un binomio hispanohablante. Uno de los dos estudiantes adoptó una actitud crítica frente al juego y no aceptó bien el contrato didáctico dado. Y su actitud se reflejó en sus estrategias: se limitaban al uso de la repetición y del resumen. El otro estudiante tuvo que resumirle los diálogos de los personajes porque este no hacía ningún esfuerzo para entenderlos.

El último factor que aparece es el perfil lingüístico de los aprendices es decir las lenguas que conocen o dominan. Al respecto un aprendiz de un binomio francófono tenía nociones de italiano según sus respuestas en el cuestionario de perfil, y uso esta lengua para entender el portugués. Efectivamente, cuando el personaje del juego dijo “troco dois por um” en portugués, la estudiante usó la transferencia haciendo una asociación con la palabra “due” en italiano para entender que “dois” en portugués significa “dos” en español y “deux” en francés.

Conclusión

A través de estos dos experimentos, podemos ver los beneficios que puede traer el uso de las tecnologías para practicar el plurilingüismo a través de la intercomprensión. De manera general, los aprendices apreciaron su experimento y sus representaciones cambiaron respecto a la comprensión de lenguas. Partiendo con una actitud reticente en un principio, pudieron darse cuenta, luego de haber participado en dichos experimentos, de la factibilidad de comprensión de lenguas próximas que nunca habían estudiado antes.

Mediante la participación en la sesión de *Galanet* constatamos, preliminarmente, la utilidad de dicha herramienta tecnológica para propiciar un mejor proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, al ser una plataforma amigable en su uso y que propicia la interacción, desde el primer momento, en un espacio plurilingüe. Además nos permitió poner de relieve la sensación y el sentimiento por parte de los estudiantes en continuar con su formación en lenguas ya que les entregó la posibilidad de observarlas desde una perspectiva diferente, con una mirada intelectual, incorporando muy fuertemente diversos aspectos culturales, sumado a que pudieron interactuar con culturas y aprender de ellas de manera directa y amigable.

En cuanto al estudio realizado con *Limbo* nos demostró que el uso del juego serio como herramienta pedagógica para practicar la intercomprensión presenta beneficios para adultos en contexto no pedagógico. En efecto, estimula las estrategias personales y de intercomprensión

basadas principalmente en el aspecto cognitivo y metacognitivo. Estas estrategias dependen en parte de las tareas por las cuales están confrontados los aprendices en el juego, de la actitud que pueden tener hacia el contrato didáctico y de las lenguas que no conocen, y los conocimientos anteriores que poseen sobre las lenguas (su perfil lingüístico). Además el juego favorece una primera aproximación de las lenguas romances. Sin embargo no podemos concluir realmente sobre el potencial del juego serio como herramienta didáctica con este estudio ya que para eso sería necesario analizar otros juegos serios y establecer una comparación. Por otra parte, el juego Limbo presenta ciertos límites desde el punto de vista lingüístico: sólo dos lenguas están usadas (español y portugués), y desde el punto de vista del número de jugadores ya que el juego no permite jugar en equipo de manera colaborativa en línea.

Finalmente podemos observar que la IC no está en contra de la enseñanza clásica de idiomas, sólo es otro camino, con otros objetivos, pero que perfectamente pueden complementarse para entregar así una formación integral y más profunda en lenguas extranjeras. En este esquema asimétrico el aprendizaje parcial en una competencia es plurilingüe, es decir, se adquieren competencias parciales de comprensión pero en tres, cuatro o cinco lenguas de manera simultánea o sucesiva.

Para continuar las investigaciones en el área de didáctica de la intercomprensión y de las nuevas tecnologías, sería interesante implementar los recursos didácticos disponibles para fomentar el plurilingüismo en todos los niveles de educación y formación. Con respecto a eso, se está desarrollando un proyecto llamado Miriadi citado anteriormente, en el cual se trata de concebir nuevos escenarios para la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo a través de la intercomprensión.

Referencias bibliográficas

Alvarez, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game : approches culturelle pragmatique et formelle*, (especialidad en Ciencias de la comunicación e información). Universidad de Toulouse III, - Paul Sabatier, (428 p.), visto el 22/04/2014 en http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). *De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation*. *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.

Chamot, A. U. (2004). *Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching*. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), pp. 14-26.

Charlot, D. (2010). *Un jeu vidéo en contexte parascolaire : analyse du jeu et de son utilisation par des apprenants adolescents*. Tesis de Maestría en FLE dirigida por Mangenot, F., Universidad Stendhal, Grenoble 3, visto el 22/04/2014 en http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/67/85/56/PDF/CHARLOT_Denis_M2P.pdf

Chavez, C. *L'activité de compréhension orale en langues voisines. Analyses de la compréhension d'un document audio-visuel en espagnol du Chili par des jeunes francophones*. Tesis de Maestría en didácticas de lenguas y multimedia, bajo la dirección de M. Christian DEGACHE. Université Stendhal-Grenoble III, Francia. 2012, visto el 23/04/2014 en <http://penelope.upmf-grenoble.fr/cgi-bin/abnetclop/O7145/ID8afc9178/NT1>

Chavez, C. & Erazo, A. *Propuestas plurilingües para la integración latinoamericana: la intercomprensión de lenguas emparentadas como práctica de comunicación y educación*. In SURES, niversidade Federal da Integração Latino-Americana-UNILA, 2014, visto el 24/04/2014 en <https://ojs.unila.edu.br/ojs/index.php/sures/article/view/139>

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 y multimedia bajo la dirección de Degache C. y presentada el 24 de mayo del 2012, Universidad Stendhal, Grenoble3 (Francia) (247 p.), visto el 23/04/2014 en http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/71/19/69/PDF/CHAZOT_Delphine_M2R.pdf

Cyr, P. (1996). *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Anjou [Québec] : Editions CEC. (181 p.)

Degache, C. (2000). *La notion de "stratégie" dans l'espace interdidactique*. In Billiez, J., Foerster, C. & Simon Lee, D. (éds.). *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Actas del sexto coloquio ACEDLE, Grenoble, 5-6 de noviembre de 1999, pp. 147-159, visto el 23/04/2014 en <http://www.galanet.be/publication/fichiers/dc2000.pdf>

Jamet, M.C. (2009). *Contacts entre langues apparentées : les transferts négatifs et positifs d'apprenants italophones en français*. Synergies Italie n°5, pp. 49-59, visto el 22/04/2014 en <http://gerflint.fr/Base/Italie5/jamet.pdf>

Louveau, E. & Mangenot, F. (2006). *Internet et la classe de langue*. Paris : CLE international, 2006, 1 vol. (159 p.)

MAREP "Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas". Dirigido por Michel Candelier, Centre européen pour les langues vivantes, Ed. Consejo de Europa, 2007.

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.).

Muratet, M. (2010). *Conception, réalisation et évaluation d'un jeu sérieux de stratégie en temps réel pour l'apprentissage des fondamentaux de la programmation*. Tesis de doctorado en informática dirigida por J.P. Jessel y presentada el 2/12/2010, Universidad de Toulouse, (211 p.), visto el 21/04/2014 en <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/42/87/PDF/these.pdf>

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New-York: Cambridge University Press (260 p.)

Oxford, R. (2011). *Teaching and Researching : Language Learning Strategies*. Edimburg Gate : Pearson Education Limited, 1 vol. (342 p.)

Pain, A. (1989) *Place de l'éducation informelle dans l'action éducative*. Formation continue et développement des organisations, n°81, pp. 65-72.

Pain, A. (1990) *Education informelle : les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2006). Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions, *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, Vol. 09, 2006, Visto el 23/04/2014 en <http://alsic.revues.org/154>

Rubin, J. (1989). *How learner strategies can inform language teaching*. In V. Bickley (Ed.), *Proceedings of LULTAC*, sponsored by the Institute of Language in Education, Department of Education, Hong Kong.

Sanchez Benitez, G. (2008). *Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico*. Tesis de investigación en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (dirigida por Gomez Sacristan, M.L.), Universidad de Alcala, marcoelee. (68 p.).

Schugurensky, D. (2000), *The Formes of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field: New Approaches to Lifelong Learning*. Working Paper n°19. Toronto: University of Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Tassara, G. & Moreno, P. *Manual INTERLAT. Comprensión escrita en portugués, español y francés*. Ed. Universitarias de Valparaíso, 2007.

Tough, A. (1971) *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: University of Toronto: Ontario Institut in Studies in Education.

Villalón, C. *Presentación evaluativa de un Seminario de formación en intercomprensión de lenguas en Valparaíso*. In *Synergies Chili* n° 6, Ed. Gerflint, 2010, visto el 23/04/é014 en http://gerflint.fr/Base/Chili6/carlos_villalon.pdf

Villalón, C., Tassara, G. & Moreno, P. *La intercomprensión entre lenguas latinas en las políticas educacionales: el caso de Chile*. In *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*. Union Latine, 2011