

UN ESCENARIO PEDAGÓGICO LÚDICO PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PLURILINGÜES E INTERCULTURALES

Delphine Chazot⁶⁹

RESUMO

El plurilingüismo y la interculturalidad son temáticas de investigación actuales que se extienden cada vez más a través del mundo. En efecto, varias investigaciones se han realizado sobre estos conceptos, y muestran la importancia y el beneficio que traen las tecnologías educativas para la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo y de la interculturalidad, como las de Arismendi (2011) sobre la dimensión intercultural con la plataforma *Galanet*, y la de Chazot (2012) sobre el juego *Limbo*. Con el fin de que evolucionen las investigaciones en estos campos, me interesaré en la dimensión lúdica y colaborativa, y realizaré una presentación individual de mi tema de tesis doctoral en pedagogía que consiste en la concepción, el diseño y la puesta en marcha de un escenario pedagógico lúdico para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales. El objetivo consiste en ver en qué el componente lúdico con la dimensión colaborativa contribuye en la adquisición de competencias plurilingües, y cuales lenguas usan los aprendices al comunicarse. Esta presentación se puede integrar al tema "Escenarios transculturales" del congreso. Para la concepción del escenario, se piensa colaborar con profesores e investigadores del proyecto Miriadi. La prueba del escenario está destinada a estudiantes de la Universidad de lenguas romances (francés, español, portugués e italiano). El método de investigación que se piensa emplear es a la vez de tipo cuantitativo con el análisis de cuestionarios y cualitativo con el análisis de las interacciones de los aprendices. En cuanto a los resultados esperados podemos pensar que los comportamientos de los aprendices serán positivos por el uso de un escenario lúdico en el cual haya confrontación entre equipos y competición con un resultado final. Y la presencia de alternancia de código puede depender de los temas de la actividad presentados en el escenario.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza; Interculturalidad; Plurilingüismo

El plurilingüismo y la interculturalidad son temáticas de investigación actuales que se extienden cada vez más a través del mundo. En efecto, varias investigaciones se han realizado sobre estos conceptos, muestran la importancia y el beneficio que traen las tecnologías educativas para la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo y de la interculturalidad, como las de Arismendi (2011) sobre la dimensión intercultural con la plataforma *Galanet* así que la de Chazot (2012) sobre el juego serio *Limbo*⁷⁰ para practicar la intercomprensión en lenguas romances. A partir de estos estudios, nos interesaremos en ver si al unir la dimensión lúdica basada en las características del juego serio y con un esquema telecolaborativo, los beneficios para el aprendizaje del plurilingüismo y precisamente de la intercomprensión en lenguas romances podrían ser aún mayores. Se realizará esta investigación en el ámbito de una tesis doctoral en pedagogía en la UNAM (México) y en este artículo no se presentarán los resultados

⁶⁹

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Facultad de filosofía y letras, Doctorado en pedagogía, delph_chazot@yahoo.fr

⁷⁰Página del juego serio *Limbo* en la Unión Latina:

<http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Limbo>

ya que todavía es el principio de la tesis. Nos enfocaremos entonces en plantear el problema, presentar el marco teórico, y la metodología que se usará.

- **Planteamiento del problema**

A través de la investigación que realizamos durante la maestría sobre el juego *Limbo* (Chazot, 2012), hemos podido constatar que el juego serio, como es el caso de *Limbo*, puede traer beneficios para el aprendizaje de lenguas y para ejercer la intercomprensión en lenguas romances. En efecto, estimula las estrategias personales, favorece una primera aproximación a las lenguas romances, pone al sujeto en confianza e interroga las representaciones previas sobre la dificultad de comprensión de las dos lenguas (español y portugués). 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, *Limbo* presenta ciertos límites en algunos aspectos como las lenguas ya que nada más está en español y portugués, y no permite jugar en equipo de forma colaborativa. Por lo tanto nos interesa seguir las investigaciones en los campos de la didáctica del plurilingüismo y pensamos concebir, diseñar y poner en marcha un escenario pedagógico lúdico (basado en el juego serio) con un esquema telecolaborativo, en varias lenguas romances (francés, español, italiano y portugués) y en línea. A través del escenario pedagógico, podremos interrogarnos más precisamente sobre la alternancia de código al analizar cuales idiomas los aprendices usan para comunicarse a través del escenario, cuales son los factores que pueden explicar la presencia de alternancia de código y cuales son los efectos que eso pueda tener sobre la comprensión de lenguas próximas.

- **Marco teórico**

El marco teórico en el que nos apoyaremos para realizar la investigación se divide en dos partes. Primero veremos la concepción y el diseño de un escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo, luego terminaremos con las competencias plurilingües e interculturales.

- .1. **Concepción y diseño de un escenario pedagógico lúdico y telecolaborativo**

En esta primera parte, nos enfocaremos en la teoría sobre el escenario pedagógico y su concepción y diseño, el aspecto lúdico y la forma de aprendizaje telecolaborativa.

- .1.1. Definición y concepción de un 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. Después de lo audiovisual, el escenario se extendió hacia la pedagogía y se designó como “escenario pedagógico” con el fin de mejorar la adquisición de conocimientos de los aprendices. Varios autores definen el concepto de “escenario pedagógico” tales como Henri, Compte & Charlier (2007) y los autores Daele & al. (2002) que ven el escenario pedagógico como el resultado del proceso de una actividad de aprendizaje que implica una planificación, objetivos... etc. En cuanto a Quintin, Depover & Degache (2005), consideran el escenario pedagógico 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. » Los autores se refieren a un escenario destinado a la formación a distancia con una plataforma llamada *Galanet*. Frente a estas definiciones, parece interesante pensar el concepto de «escenario pedagógico» en relación a nuestro tema de investigación es decir el área de aprendizaje del plurilingüismo. Podemos definirlo como “un entorno digital compuesto de una actividad lúdica que se desarrolla según un tiempo y un espacio dados, basado en las características del juego serio y destinado a la enseñanza y el aprendizaje del plurilingüismo de forma colaborativa.” Esta definición es una propuesta que puede llegar a evolucionar a medida que avance nuestro estudio.

Para la concepción de un escenario pedagógico, existen varios modelos de concepción. Paquette (2007) propone un modelo que fue elaborado según el método MISA: contiene 4 etapas en el proceso de construcción y está representado bajo una forma gráfica con la técnica de modelización por objetos (MOT). 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 & 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. Con respecto a estos dos ejemplos de modelos de concepción, es probable que el modelo de Brassard (2003) sea el más completo y nos ayude en la concepción de un escenario pedagógico ya que toma en cuenta más dimensiones y aspectos del aprendizaje.

.1.2. El componente lúdico para el aprendizaje

En cuanto al componente lúdico, primero parece necesario ver qué se entiende por “lúdico”. Partamos del hecho que la dimensión lúdica se refiere al juego, según Genvo (2012, p.3) “la dimension ludique résulte d’une co-construction entre la structure du jeu et son contexte”. Para el autor, la mediación lúdica no se realiza por medio de la influencia de la estructura del juego sobre el jugador sino resulta de una construcción. En efecto, Henriot decía que ninguna estructura del juego es en sí lúdica. Y para que haya juego según él, es necesario que alguien tenga esa intención, habla entonces de “actitud lúdica”. 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. En cuanto a Brougère (2005, p. 45), define 5 características que pueden mostrar la especificidad del juego: 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. En la literatura, el juego ha evolucionado con el tiempo: considerado como pura diversión al principio, luego se ha introducido en la educación como forma de aprendizaje. 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 permite a los individuos aumentar sus conocimientos y competencias. Existen prejuicios sobre el uso de los juegos, se consideran como un momento de diversión pero hay que distinguir justamente entre el juego libre (para la diversión) y el juego didáctico (para el contexto de aprendizaje). El autor retoma los propósitos de un pedagogo llamado Visalberghi y que distingue la actividad “lúdica” (el juego libre) de la actividad “ludiforme” (el juego didáctico). Las actividades “ludiformes” están construidas de manera intencional para dar una representación de los estudios a los aprendices de forma divertida y agradable. Desde el punto de vista intercultural, podemos 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). Con el tiempo, varias formas de juegos aparecieron, dentro de ellos el juego serio nos interesa particularmente aquí ya que pensamos concebir un escenario pedagógico lúdico basado en sus características. 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. El juego serio presenta varias características como el “gameplay” que se refiere a las actividades y estrategias empleadas para motivar al sujeto; el “feedback” que

permite mejorar los conocimientos del sujeto; una interfaz sencilla y bien definida; las dificultades se deben de adaptar a las capacidades de los sujetos y de su experiencia; el aspecto lúdico; y la presencia de diferentes canales (sonido imagen, texto) Muratet (2001).

.1.3. La forma de aprendizaje telecolaborativa

También tomaremos en cuenta el aspecto de aprendizaje de forma telecolaborativa ya que pensamos basarnos en eso para la concepción del escenario pedagógico. La telecolaboración designa «l'utilisation d'outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des classes géographiquement distantes afin de développer leurs compétences langagières et interculturelles.» (O'Dowd 2011). Es una forma de enseñar y aprender basada en la colaboración por medio de herramientas de comunicación. Varios autores han hecho referencia al concepto de "colaboración", en pocas palabras se 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 es la que nos interesa en nuestro estudio. Según Dejean & 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. Y 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 & Lundgren-Cayrol (1998, p.24) se basan en la teoría constructivista y definen la colaboración como «une démarche active et centrée sur l'apprenant [...] l'apprenant exprime ses idées, articule sa pensée, développe ses propres représentations, élabore ses structures cognitives et fait une validation sociale de ses nouvelles connaissances [...]» Hay que distinguir la colaboración de la cooperación en el sentido que la cooperación implica una producción colectiva como lo es la colaboración, pero se reparten las tareas entre los aprendices 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 uso de las TIC para trabajar de forma colaborativa representa ciertas ventajas. En efecto, Calzadilla (2002) explica que las TIC representan ventajas porque "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 [...]" Existen varios proyectos que integran la telecolaboración como forma de aprendizaje. Podemos citar el proyecto *Galanet*⁷¹ que es una plataforma en

⁷¹ Página de la plataforma *Galanet*: <http://www.galanet.eu/>

línea enfocada en la práctica del plurilingüismo y más precisamente de la intercomprensión en línea.

.2. **Las competencias plurilingües e interculturales**

En esta segunda parte veremos la didáctica del plurilingüismo con un enfoque particular a la intercomprensión, la competencia comunicativa con la alternancia de código como estrategia de comunicación, y la competencia intercultural.

.2.1. 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 ellas 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: 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. En cuanto al concepto de intercomprensión, empezó en los años 90 y desde ahí sigue desarrollándose con la integración de nuevos materiales pedagógicos con el uso de las TIC. Existen varias definiciones para este concepto pero para nuestro estudio, nos enfocaremos al área de comprensión en interacción con la definición de Carrasco Perea (2010: 7) “la compréhension croisée qui s’établit entre locuteurs qui, par choix ou par défaut, s’expriment chacun dans une langue tout en étant capables de comprendre celle de leur interlocuteur”. 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 es capaz de entender al otro. Para la enseñanza y el aprendizaje de la intercomprensión, existen varios materiales didácticos entre otros: un programa interactivo llamado *Itinerarios romances* presente en la página de la Unión Latina que tiene varias actividades plurilingües en lenguas romances; *Limbo*, un juego serio para practicar la intercomprensión en español y portugués, que ya hemos citado antes.

.2.2. La competencia comunicativa: alternancia de código

Aquí nos interesamos en la competencia comunicativa en cuanto a las habilidades que tienen y desarrollan los aprendices para comunicarse en un contexto plurilingüe. Más precisamente se trata de analizar las interacciones plurilingües de los aprendices para ver el tipo de lenguas que usan para comunicar es decir la presencia de alternancia de código. 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 & Casper, 1983), es decir que la alternancia de código se considera como un dispositivo para resolver los problemas de comunicación cuando el sujeto no puede expresarse en la segunda lengua y por lo tanto usa su lengua materna. Esa 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: 59) define la alternancia de código como “the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems”. Es un tema que se da principalmente para los aprendices que dominan dos lenguas (bilingües) y que no se ha desarrollado lo suficiente por los investigadores en un contexto en línea y que sin embargo, está presente en la intercomprensión. En efecto, a través del estudio de Devilla (2009), podemos ver que algunos aprendices usan de manera frecuente la alternancia de código o el “code switching” 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. Varios factores pueden explicar esta alternancia de lenguas, por ejemplo el contexto. En su análisis de las interacciones exolingües y plurilingües, el autor indica que los aprendices usan la alternancia de código, por ejemplo cuando tratan del tema de la fiesta, usan más el español que el francés. También existen varios tipos de alternancia de código: algunos autores como Thiam (1997: 32-33) distinguen 3 tipos de alternancia. La primera es “intraphrastique” es decir que coexisten estructuras de sintaxis de dos lenguas diferentes en una misma frase. La segunda es “interphrastique” o “phrastique” es decir que aparece en frases o fragmentos de discursos, en las producciones de un solo locutor. Y la tercera es “extraphrastique” cuando se trata de proverbios o expresiones idiomáticas. En nuestro estudio, analizaremos las alternancias de código a partir de las interacciones plurilingües (en lenguas romances) de los aprendices frente al escenario pedagógico.

.2.3. La competencia intercultural

La competencia intercultural está presente cuando hay interacción entre personas de culturas diferentes. Según Byram, Gribkova & Starkey (2002) para desarrollar la competencia intercultural en la enseñanza de lenguas es necesario preparar al alumno a que tenga contactos con personas de otras culturas, permitirle comprender y aceptar los demás como individuos aunque tengan puntos de vista, valores y comportamientos diferentes. Para eso es importante crear actividades que favorezcan este tipo de ambiente. En el contexto bi-

plurilingüe, las investigaciones indican que la dimensión intercultural está presente en la medida en que involucra a sujetos de lenguas y culturas diferentes. Podemos tomar como ejemplo el caso de *Cultura*⁷², un proyecto intercultural de una plataforma en línea en la que estudiantes americanos y franceses interactúan entre ellos con el objetivo de aprender el idioma y comprender la cultura del otro. El estudio de Audras & Chanier (2007) también trata de la dimensión cultural y muestra, a través del análisis de interacciones exolingües en grupo en una formación en línea, que los aprendices adquieren ciertas competencias interculturales porque muestran interés en descubrir al otro, ver cómo comunicarse con los demás para darse a entender... etc.

- **Metodología de la investigación**

La metodología que pensamos usar para nuestro estudio se refiere al escenario pedagógico que vamos a concebir y al análisis de las interacciones de los aprendices frente al escenario. Pero antes de presentar la metodología, veremos el público y el terreno.

.1. El público y el terreno

Para la concepción del escenario pedagógico, el público estará compuesto por profesores e investigadores. Se piensa concebir el guion dentro del proyecto Miriadi⁷³ (proyecto europeo e internacional para promover la formación a la intercomprensión en interacción en internet) en colaboración con el equipo de profesores e investigadores que trabajan sobre la concepción y el diseño de escenarios para la formación a la intercomprensión. En cuanto a la prueba del escenario pedagógico, nos enfocaremos a estudiantes de la Universidad, monolingües y bilingües, de lenguas maternas diferentes (francés, español, portugués e italiano) que estarán en equipo frente al escenario y que nunca han tenido formación en intercomprensión. En cuanto al terreno será el salón de clase.

.2. Análisis de datos

La metodología que se piensa emplear será a la vez de tipo cualitativo y cuantitativo. En la experimentación del escenario pedagógico, primero cada estudiante llenará un cuestionario de perfil para tener información sobre su perfil lingüístico. Después, se puede realizar un estudio longitudinal con un pre test y un post test del escenario pedagógico acerca de estudiantes. El pre test consiste en probar el escenario pedagógico con un grupo de estudiantes para hacer las eventuales modificaciones necesarias. Para eso, se graba sus interacciones durante la

⁷²Página de la plataforma *Cultura*: <http://cultura.mit.edu/>

⁷³Página del proyecto Miriadi: <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

actividad, se les hace una entrevista y se les entrega un cuestionario sobre el escenario pedagógico. El análisis es a la vez cualitativo y cuantitativo y nos va a permitir ver lo que se puede mejorar en el escenario pedagógico. Y el post test se realiza acerca de varios grupos de estudiantes, consiste también en analizar las interacciones a través de un programa, por ejemplo Calico (un programa que permite analizar las interacciones). El análisis de las interacciones en nuestro estudio nos permite identificar las lenguas usadas por los aprendices monolingües y bilingües a través de sus interacciones. Finalmente, después de las tareas del escenario, se entrevista de forma semi-directiva a los aprendices para saber por un lado qué lengua usan con los demás y por qué, y por otro lado, para conocer las consecuencias que esto pueda tener en la comprensión de idiomas.

- **Conclusión**

Este estudio nos permite continuar las investigaciones en el área de didáctica del plurilingüismo y de intercomprensión con el uso de nuevas tecnologías. Los resultados posibles y que pensamos obtener, a través de este estudio, se centran en el tema de la concepción del escenario pedagógico y el análisis de la alternancia de código. En efecto, podemos pensar que los comportamientos y las actitudes de los aprendices sean positivos por el uso de un escenario lúdico en el cual haya confrontación entre equipos y competición con la presencia de un resultado final. De esta manera recibirán una retroalimentación en las tareas que realizan, que es uno de los aspectos importantes de los *juegos serios* para el aprendizaje según Muratet (2011). Desde el punto de vista de la elección de la lengua por los aprendices monolingües y bilingües, podemos imaginar que van a variar según las tareas del escenario y que los bilingües tiendan a usar de manera más frecuente la alternancia de código sobre todo cuando estén confrontados a aprendices cuya segunda lengua es la misma. El tema de nuestro estudio es innovador y sería interesante ver si a futuro se podría extender con otras lenguas como las lenguas indígenas en México.

REFERENCIAS

ALVAREZ, J. (2007). *Du jeu vidéo au serious game: approches culturelle pragmatique et formelle*, (spécialité science de la communication et de l'information). Universidad de Toulouse III, - Paul Sabatier, (428 p.), visto el 28/10/2013 en http://www.jeux-serieux.fr/wp-content/uploads/THESE_SG.pdf

ARISMENDI, F. (2011). *Interactions en ligne et interculturalité : le cas de Galanet, plate-forme consacrée à l'intercompréhension en langues romanes*. Lenguaje, 2011, 39 (1), pp. 165-196 visto el 28/10/2013 en <http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php?seccion=REVISTA&revista=39-1&articulo=432>

AUDRAS, I. & Chanier, T. (2007). *Acquisition de compétences interculturelles. Interactions orales et écrites en tridém en ligne*. Revista *Lidil* 36, visto el 28/10/2013 en <http://lidil.revues.org/2383>

BRASSARD, C. & Daele, A. (2003). Un outil réflexif pour concevoir un scénario pédagogique intégrant les TIC. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, Strasbourg, pp. 437-444, visto el 29/10/2013 en <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/16/79/PDF/n042-72.pdf>

BROUGERE G. (2010), « Formes ludiques et formes éducatives » In J. Bédard et G. Brougère (dir.) *Jeu et apprentissage : quelles relations ?* Sherbrooke, Editions du CRP, pp. 43-62, visto el 29/10/2013 en http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/formes_ludiques_formes_educatives.pdf

BYRAM, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Un introduction pratique à l'usage des enseignants*. Consejo de Europa, Strasbourg, (46 p.), visto el 27/10/2013 en http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf

CALZADILLA, M.E. (2002). Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y comunicación. OEI - Revista Iberoamericana de Educación, Venezuela, pp. 1-10, visto el 28/10/2013 en <http://www.rioei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>

CAON, F. (2006). *Le plaisir dans l'apprentissage des langues. Un défi méthodologique*. Guerra Edizioni, (53 p.), visto el 29/10/2013 en <http://lear.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.

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 28/10/2013 en http://dumas.csd.cnrs.fr/docs/00/71/19/69/PDF/CHAZOT_Delphine_M2R.pdf

DAELE, A., Brassard, C., Esnault, L., O'Donoghue, M., Uyttebrouck, E. & Zeiliger, R. (2002). *Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication*, rapport du projet Recre@sup-WP2, FUNDP, (68 p.), visto el 29/10/2013 en <http://tecfa.unige.ch/proj/recreasup/rapport/WP2.pdf>

DEJEAN-THIRCUIR, C. & Mangenot, F. (2006). *Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles*. Les Cahiers de l'Asdifle 17, Les usages des TICE en FLE/FLS, p. 310-321.

DEVILLA, L. (2009). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet*. In 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, visto el 28/10/2013 en <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>

FAERCH, C. & Kasper, G. (eds.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.

GENVO, S. (2012). *La théorie de la ludicisation : une approche anti-essentialiste des phénomènes ludiques*. Communication lors de la journée d'études « Jeu et jouabilité à l'ère numérique ». Visto el 28/10/2013 en <http://www.ludologique.com/publis/LudicisationDec12.pdf>

GUMPERZ, J. J. (1982). *Discourse strategies*. In Devilla, L. (à paraître). *Marques transcodiques et choix de langues dans les interactions exolingues-plurilingues dans Galanet*. Roma, Aracne, pp. 1-16, visto el 27/10/2013 en <http://www.galanet.be/publication/fichiers/DEVILLAap.pdf>

HENRI, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Office of Learning Technologies, LICEF (191 p.), visto el 28/10/2013 en http://education.devenir.free.fr/Documents/Apprentissage_collaboratif_et_nouvelles_technologies.pdf

HENRI, F., Compte, C. & Charlier, B. (2007). *La scénarisation pédagogique dans tous ses débats*. PROFETIC, Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, pp. 1-11, visto el 29/10/2013 en http://ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0402_henri.pdf

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 informatica dirigida por J.P. Jessel y presentada el 2/12/2010, Universidad de Toulouse, (211 p.), visto el 28/10/2013 en <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/55/42/87/PDF/these.pdf>

O'DOWD, R. (2011). *Intercultural communicative competence through telecollaboration*. In Jackson, J. (dir.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, 342-358.

PAQUETTE, G. (2007). *L'instrumentation de la scénarisation pédagogique*. International Journal of Technologies in Higher Education, 4 (2), pp. 1-15, visto el 28/10/2013 en http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu0402_paquette.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, mai 2005, visto el 29/10/2013 en <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/18/57/PDF/ac1.pdf>

THIAM, N. (1997). *Alternance codique*. Sociolinguistique, Concepts de base, Belgique, Mardaga.