

MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE DE LENGUAS EN CONTEXTOS DE NO INMERSIÓN: UN ANÁLISIS EXPERIMENTAL¹

MEDIATION AND SECOND LANGUAGE TEACHING IN NON IMMERSION CONTEXTS: AN EXPERIMENTAL ANALYSIS

LAURA NADAL
Universidad EAN, Colombia
laura.sanchis@urjc.es
Orcid: 0000-0001-6308-5863

SARAH THOME
Institut für Übersetzen und Dolmetschen,
Universität Heidelberg, Alemania
sarah.thome@uni-heidelberg.de
Orcid: 0000-0001-6451-3014

RESUMEN

La *mediación* constituye una de las cuatro competencias del Marco Común de Referencia Europeo (MCER) para la enseñanza de lenguas. Consiste en la explicación de textos (o mediación lingüística), conceptos (o mediación cognitiva) o conversaciones (mediación comunicativa). De ella se ocupan varios estudios teóricos, pero las investigaciones empíricas son escasas. El presente estudio analiza los procesos de mediación a partir de la interacción entre 8 pares de aprendientes de alemán como lengua extranjera (*Deutsch als Fremdsprache*) con español como lengua materna durante dos actividades de práctica controlada. El análisis cuantitativo confirma la presencia de los tres tipos de mediación propuestos por el MCER en los datos, lo cual demuestra la idoneidad del trabajo colaborativo para poner en práctica esta competencia también durante el desarrollo de tareas asociadas a habilidades cognitivas de nivel inferior (como identificar, ordenar o declinar). Por otra parte, se observa una baja proporción de mediaciones en lengua meta (L2). Este es un índice de la dificultad que supone la mediación cognitiva en contextos de no inmersión, donde el aprendiente, en su entorno habitual, no está expuesto a un contacto regular con

¹ Este artículo se enmarca en el proyecto HeiCLIL de la Universidad de Heidelberg (Alemania), <https://www.uni-heidelberg.de/zsl/heiclil/index.html>. Se agradece la colaboración en el desarrollo de la presente investigación de los alumnos del semillero *Discurso y Cognición*, Grupo de investigación en *Lingüística y Comunicación Organizacional* (Universidad EAN, Bogotá).

la L2. Las estrategias empleadas en cada tipo de mediación ayudan a orientar la práctica en el aula fomentando un mayor uso de la lengua meta.

Palabras clave: actividades lingüísticas comunicativas, mediación lingüística, mediación cognitiva, mediación comunicativa, alemán como lengua extranjera (DaF), MCER.

ABSTRACT

Mediation constitutes one of the four competences of language learning integrated in the Common European Framework of Reference. Mediation can be understood as the explanation of texts (linguistic mediation), concepts (cognitive mediation) or conversational contents (communicative mediation). It has been treated in diverse theoretical studies, but empirical research is missing. This study analyzes mediation processes in the interaction during two high controlled activities of 8 dyads (L1 Spanish and L2 German as a Foreign Language or DaF). The quantitative analyses confirm the presence of the three types of mediation proposed in the CEFR. It is an evidence that collaborative work is an adequate condition to put this competence into practice also while carrying out activities related to low-level cognitive skills. On the other hand, a low proportion of mediation in the L2 was found. This can be interpreted as a burden for practicing cognitive mediation in a non-immersion context because of the limited exposure of learners to the L2. The description of the strategies used by students for each mediation modality serves as a guide for classroom practices to foster the use of the L2.

Keywords: communicative language activities, linguistic mediation, cognitive mediation, communicative mediation, German as a Foreign Language (DaF), CEFR.

Recibido: 27/08/2020. *Aceptado:* 17/11/2021.

1. INTRODUCCIÓN

La mediación se presenta en el MCER (1996, 2001) como una de las cuatro competencias que deben alcanzarse mediante la enseñanza de una lengua extranjera (North y Piccardo, 2016:9). Este proceso de aprendizaje implica enfrentarse a situaciones, en las que se requiere un esfuerzo para obtener un sentido de un discurso o una interacción. En estos casos, el aprendiente de una lengua depende de una mediación, ya sea *lingüística* (traducción o paráfrasis), socio-comunicativa (resolución de conflictos por diferencias culturales), o conceptual (colaboración en proyectos empresariales para idear soluciones).

La mediación se ha definido como el esfuerzo por resolver una situación de distancia entre hablantes. "Mediation can be defined as any procedure, arrangement or action designed in a given social context to reduce the distance between

two (or more) poles of otherness between which there is tension” (Coste y Cavalli, 2015:39-40). Esta distancia puede venir motivada por un desacuerdo entre dos interlocutores (en un conflicto de intereses), por desconocimiento de valores y normas sociales (en una negociación intercultural), por una baja experticia lingüística (en un viaje en el extranjero) o por la falta de familiaridad con conocimientos en un área (un practicante en una empresa) (North y Piccardo, 2016:28-29).

El presente artículo tiene como objetivo analizar los procesos de mediación llevados a cabo durante la interacción entre pares en dos actividades para dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué tipo de mediación predomina durante el trabajo en grupo?
- 2) ¿Cómo influye el tipo de actividad en los procesos de mediación?
- 3) ¿En qué medida se emplea la lengua meta para la mediación en un contexto de no inmersión?

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. Los diferentes tipos de mediación según el MCER y su reflejo en los datos obtenidos

La mediación lingüística supone la transformación del contenido de un texto por procesos de traslación, resumen, simplificación o ampliación del texto original (Consejo de Europa, 2018). Este tipo de mediación contempla la posibilidad de que ambos textos (de partida y de llegada) se presenten en forma de discurso oral o escrito (Königs, 2015:36). Por otro lado, la mediación puede ser interlingüística o intralingüística, además de darse por el canal oral o escrito (Piccardo et al., 2019:21). En este sentido, la práctica del plurilingüismo en el aula mediante *translanguaging* y *code-switching* pasa a contemplarse como una realidad positiva, en la que el alumno recurre a todo su repertorio lingüístico y a su conocimiento intercultural para lograr una comunicación eficaz (Canagarajah 2011; Kolb, 2016:84).

Los datos de la presente investigación, procedentes de la grabación de 8 pares de trabajo, registran ejemplos de mediación lingüística con alternancia de lenguas como (1)

- (1) S1². Las instrucciones, junte las instrucciones en la tabla en el orden correcto y organice *die Lücken*. [huecos]

² La abreviatura S se utiliza para introducir la intervención de cada aprendiente, alternando entre S1 y S2.

La mediación cognitiva tiene como objetivo establecer las condiciones propicias para un trabajo efectivo, los aprendientes cooperan para resolver problemas buscando soluciones conjuntas (Consejo de Europa, 2018). Investigaciones previas diferencian dos tipos de registro utilizados durante la interacción en grupo para la resolución de tareas (Christie, 2002): el registro *regulador*, para organizar y distribuir el trabajo, y el registro *instruccional*, que versa en torno al contenido académico (Swain y Lapkin, 2013; Swain y Watanabe, 2013). Ambos registros están presentes en el corpus analizado:

- (2) S1. *Wir haben diese Hausaufgabe und wir haben wir diese 4 Punkte. Ent-
onces, was denken Sie? Was denkst du, wenn wir die Lücken schreiben?*
[Tenemos esta tarea, tenemos que hacer el punto 4. Entonces ¿qué te
parece? ¿Rellenamos los huecos?]
- (3) S1. Yo creo que es esta porque tiene la última parte *Kontrollkästchen
weglassen* [casilla omitir]
Sí, porque la siguiente ya habla es de *zum Dokument hinzufügen*
[agregar al documento]

Por último, en la mediación comunicativa, el aprendiente facilita la compren-
sión entre dos personas o entidades. En el presente análisis, los aprendientes expli-
can a su compañero de trabajo la instrucción comunicada por el profesor porque
no se comprendió correctamente:

- (4) S1. La profe dijo que sí se repetía.

2.2. Colaboración entre pares en contextos de no inmersión

En la mediación se integran también el resto de las competencias: recepción, pro-
ducción e interacción (De Arriba García y Cantero Serna, 2004, 12). El aula
de L2 deja de enfocarse a transmitir un código y a la subsanación de errores,
para convertirse en un escenario que potencia la dimensión social en el uso de
la lengua (Vygotsky, 1978; Swain, Kinnear y Steinman, 2015). Se requiere un
enfoque orientado a la acción (*action-oriented approach*, Piccardo, 2014:9), en el
que el alumno construye su propio aprendizaje a través de la experiencia y la in-
teracción: “language learning follows dynamic, iterative, contextually and socially
driven paths, mediation takes a crucial role with its capacity to enable and sup-
port the user/learner as a social agent in their development processes” (Piccardo
et al., 2019:20). Por tanto, las actividades colaborativas entre pares constituyen
un escenario propicio para entrenar al alumno como mediador en situaciones
profesionales (Coste y Cavalli, 2015:9; Swain y Watanabe, 2013), al fomentar la

negociación del significado y la búsqueda de acuerdos para la consecución de un objetivo común.

Diversas investigaciones empíricas demuestran que la interacción en parejas tiene un efecto positivo en la adquisición de una L2 (Keck et al., 2006; Russel y Spada, 2006; Lyster y Saito, 2010). Los aprendientes de L2 reciben por parte de los pares un *input* adaptado a su interlengua (Selinker, 1972) y *feedback* correctivo en una situación de mayor confianza (frente a la interacción ante el profesor). A su vez, los aprendientes tienen la oportunidad de comparar su interlengua con usos correctos de la lengua meta a través de la negociación de significados. Por último, los alumnos ponen en práctica diversas funciones de la lengua que en otras situaciones no se observan, como aclaraciones, justificaciones, desacuerdos y confirmaciones (Fujii, Ziegler y Mackey, 2016:64).

No obstante, la interacción entre pares ha demostrado tener sus limitaciones especialmente en los contextos de no inmersión, donde el *input* de L2 es escaso (McDonough, 2004; Fujii y Mackey, 2009; Philp y Tognini, 2009). Solo los aprendientes más participativos se benefician de las interacciones, puesto que para muchos la corrección de sus pares constituye un obstáculo. Por otro lado, el uso de la L1 constituye una estrategia de interacción que facilita la comprensión en el plano social y cognitivo durante el desarrollo de una actividad (para la explicación de instrucciones o aclaración de vocabulario) (Swain y Lapkin, 2013; García Mayo e Hidalgo, 2017), por lo que especialmente entre hablantes de una misma lengua materna se recurre frecuentemente al uso de L1 (Storch y Aldosari, 2010).

La práctica comunicativa a través del trabajo en grupos en las aulas de no inmersión se convierte en un recurso de aprendizaje especialmente válido para nivelar la limitada exposición a la L2. No obstante, se hace necesaria la instrucción previa de los aprendientes para lograr un uso efectivo de la lengua meta, por ejemplo, incidiendo sobre la necesidad de enfocarse en el contenido mediado y el objetivo comunicativo, prestando menor atención a la exactitud en la forma (Fujii et al., 2016:66). Desde la teoría sociocultural de Vykotsky, el uso de la L1 ha sido definido como una estrategia necesaria en el desarrollo de una L2 en programas de enseñanza bilingüe (Swain y Lapkin, 2013). Desde el punto de vista cognitivo, la L1 cumple la función de mediar conocimiento de forma asequible para los aprendientes, cuya competencia comunicativa en L2 todavía no está lo suficientemente desarrollada, con el fin de proponer ideas en la resolución de tareas. Desde el punto de vista afectivo, permitir flexibilidad en el uso de la L1 contribuye a crear un entorno de confianza en el aula, de forma que el aprendiente tiene menos inconvenientes para poner en práctica la L2.

Las actividades de interacción entre pares, propias de los enfoques comunicativos y por tareas, se consideran un escenario idóneo para activar tanto la mediación cognitiva, que responde explícitamente a la escala de *collaborating in a group*, como la lingüística, siempre que la actividad tenga como base un texto, y la comu-

nicativa, pues los aprendientes se convierten en intermediarios de las instrucciones proporcionadas por el profesor (Consejo de Europa, 2018:119; Wicke, 2012). Sin embargo, en el contexto de no inmersión es posible que se reduzca la proporción de lengua meta empleada, debido a un contacto escaso en situaciones cotidianas (Storch y Aldosari, 2010).

3. METODOLOGÍA

3.1. Hipótesis

A continuación se presenta un análisis cuantitativo y cualitativo de los procesos de mediación registrados para 8 interacciones entre pares (Sampedro Mella, 2021). Para ello se llevaron a cabo dos actividades de práctica controlada en una clase DaF de nivel B1.1 con 16 estudiantes del programa de Lenguas Modernas de la Universidad EAN (Bogotá). Las actividades tenían como base el mismo material didáctico, pero se perseguían dos objetivos diferentes: a) completar huecos con artículos/pronombres demostrativos correctamente declinados (actividad 1, enfocada a la gramática) y b) ordenar una secuencia de instrucciones (actividad 2, enfocada a la comprensión escrita). Mientras que la actividad 1 comprueba únicamente la competencia lingüística del alumno, la segunda le exige también la integración de conocimientos temáticos para la co-construcción de conocimiento.

La interacción en parejas para resolver ambas actividades permitirá que en las muestras se vean reflejados los tres tipos de mediación, teniendo en cuenta que en estas situaciones se ponen en práctica diversas funciones comunicativas para la negociación del significado (Fujii et al., 2016:64; Pastrana et al., 2018). De aquí surge nuestra primera hipótesis:

H1. El desarrollo de ambas actividades se llevará a cabo principalmente a partir de procesos de mediación (*H1: mediación actividad 1 = mediación actividad 2*).

No obstante, en cada actividad deberá predominar un tipo de mediación, dada la diferencia en los objetivos: la primera actividad debería suscitar una mediación casi exclusivamente lingüística, tanto gramatical como léxica. Los aprendientes leen por primera vez las instrucciones y tratan de entenderlas (Kolb, 2016:47). Sobre esta base, se formula la siguiente hipótesis 2:

H2. Debido a los diferentes objetivos, en la actividad 1 predominará la mediación lingüística (*H2: mediación lingüística actividad 1 > mediación lingüística actividad 2*).

La segunda actividad propiciará, sobre todo, una mediación cognitiva; los aprendientes construyen significado de forma colaborativa para llegar a nuevas ideas (Swain y Lapkin, 2013; Swain y Watanabe, 2013). Se plantea, por tanto, la hipótesis 3:

H3. En la actividad 2 aumentará significativamente la proporción de mediación cognitiva (*H3 mediación cognitiva actividad 1 < mediación cognitiva actividad 2*).

Teniendo en cuenta el contexto de no inmersión, es probable que los aprendientes recurran en gran medida a la alternancia de códigos (*code switching*) y que una parte considerable de las intervenciones de mediación ocurra en L1 (Swain y Lapkin, 2013). Sin embargo, en la actividad 2 debería aumentar la proporción de mediación producida en lengua meta en comparación con la actividad 1, puesto que para la mediación cognitiva el MCER no prevé la alternancia de lenguas (Consejo de Europa, 2018:127):

H4. Se espera una mayor proporción de interacción en lengua meta en la actividad 2 debido a la mayor presencia de mediación cognitiva (*H4: mediación en L2 actividad 1 < mediación en L2 actividad 2*).

La comprobación de las hipótesis se combina con un análisis cualitativo para determinar las principales estrategias en las que se apoya cada tipo de mediación. De este modo, se comprobó, además, si se hizo efectivo el cumplimiento de los descriptores de mediación propuestos por el MCER para el grupo de aprendientes de la muestra, clasificados en un nivel B1.1.

3.2. Material didáctico y actividades

El material didáctico empleado fue extraído de la página de soporte técnico de © Microsoft Office³ en la que se explica la función de “Crear, guardar e imprimir sobres” en alemán (de. *Briefumschläge erstellen, speichern und/oder drucken*). Estas instrucciones fueron adecuadas al nivel B1 de los aprendientes a partir de dos métodos: a) simplificación del texto instructivo eliminando la información secundaria (instrucciones de segundo orden, no imprescindibles para completar el proceso) y b) un glosario de 9 palabras.

³ <https://support.microsoft.com/de-de/office/erstellen-und-drucken-eines-einzelnens-umschlags-b766aa84-5b97-4f63-b03f-451d2fb3640f?ui=de-deyrs=de-deyad=de>

En la *primera actividad*, el estudiante recibía las instrucciones (a – i) en orden aleatorio y debía completar 9 huecos insertando un artículo o pronombre demostrativo, equivalente a *este, esta, esto* en español (de. *dies-*), correctamente declinado. Por tanto, durante esta primera fase de la actividad, los estudiantes tenían la oportunidad de realizar una primera lectura de todas las instrucciones y tratar de asegurar su comprensión. En la *segunda actividad*, el objetivo consistía en ordenar estas mismas instrucciones presentadas aleatoriamente, valiéndose para ello de una tabla con imágenes asociadas a cada instrucción.

A pesar de tratarse de actividades de práctica controlada (Cortés Moreno, 2000:52), puesto que los aprendientes no disponen de flexibilidad en el uso de forma y contenido, ni ponen en práctica su creatividad, se pretende potenciar la negociación del significado a través de la interacción en grupos. En el intercambio de información enfocado a la resolución de un problema, el hablante dispone de libertad de expresión, obtiene una retroalimentación y tiene lugar una complementación de conocimientos lingüísticos y conceptuales entre pares; de esta forma, la actividad incluye el componente comunicativo (Wicke, 2012; Vogt, 2014). Los aprendientes de la muestra fueron previamente instruidos sobre la necesidad de utilizar la lengua meta en sus interacciones. El uso de L1 debía destinarse exclusivamente a la explicación de significados a falta de otras estrategias.

3.3. Muestra y codificación de datos

Los aprendientes de la muestra habían superado el cuarto y último nivel de alemán como lengua extranjera (360 horas de formación), por lo que contaban en el momento del ejercicio con un nivel B1.1. Al tratarse de una clase en modalidad virtual, toda interacción se llevó a cabo a través de plataformas de teleconferencia, los aprendientes grabaron sus conversaciones durante la elaboración de la tarea, mientras compartían pantalla para trabajar sobre el material didáctico. La duración promedio para el desarrollo de la primera actividad fue de 17 minutos, para la segunda de 26 minutos. Los archivos de audio se transcribieron manualmente. La actividad 1 se desarrolla en un promedio de 62,86 intervenciones, el promedio para la actividad 2 es de 90,43 intervenciones (entendiendo esta unidad de análisis como el cambio de emisor, Grupo Val.Es.Co, 2014:15).

Para el análisis cuantitativo de la mediación se tomó el acto como unidad de segmentación del discurso oral. Los actos son “unidades jerárquicamente inferiores a la intervención, de las cuales son sus constituyentes inmediatos”, se definen, además, como “unidades mínimas de acción e intención” y encierran las propieda-

des de aislabilidad e identificabilidad (Grupo Val.Es.Co, 2014:37). A cada acto le subyace desde el punto de vista pragmático una fuerza ilocutiva (p. ej. pregunta, respuesta, rechazo, desacuerdo, justificación, etc.). En el primer nivel de análisis, se identificaron actos de mediación frente a actos de no mediación (con otras intenciones comunicativas), atendiendo a las escalas y descriptores que definen esta competencia (Consejo de Europa, 2018:119). En un segundo nivel, los actos de mediación se clasificaron como mediación lingüística, cognitiva o comunicativa. Por último, se identificó para cada acto de mediación la fuerza ilocutiva o intención comunicativa, de esta forma, es posible analizar cualitativamente las estrategias más representadas en cada tipo de mediación.

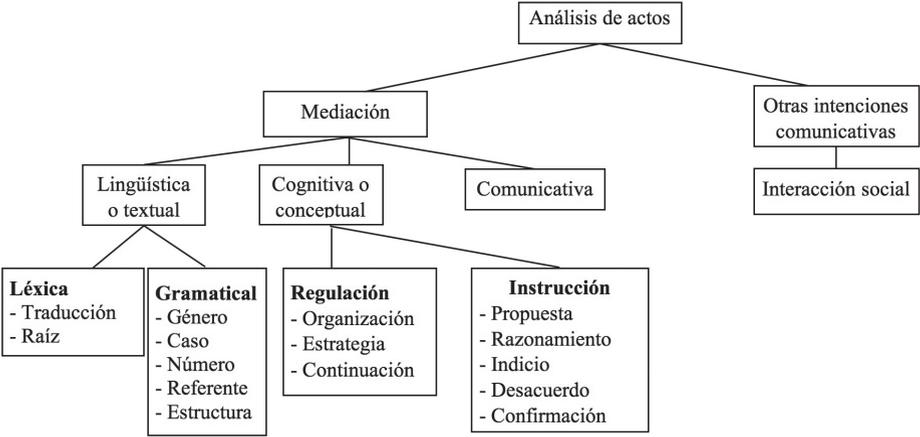


Gráfico 1. Niveles de análisis para los actos de mediación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis cuantitativo y comprobación de hipótesis

En la Tabla I se refleja el total de actos destinados a procesos de mediación que se registraron en el corpus. Esta visualización general para cada una de las actividades permite, en primer lugar, rechazar la primera (*H1: mediación actividad 1 = mediación actividad 2*), ya que la proporción de mediación en la primera actividad (91,05%) aumenta frente a la segunda (82,96%).

Tabla I. Proporción de mediación en actividades 1 y 2.

Mediación	Actividad 1 (total 648)		Actividad 2 (total 1150)		Valor p
	587	91,05%	954	82,96%	
Mediación lingüística	300	51,11%	300	31,45%	p < 0.001
- Gramatical	169	55,96%	28	9,33%	p < 0.001
- Léxica	131	43,38%	272	90,67%	p < 0.001
Cognitiva	279	48,04%	643	67,40%	p < 0.001
Comunicativa	8	1,34%	11	1,15%	p = 0.717
Otras funciones (no mediación)	61	9,72%	195	17,04%	p < 0.001

En la Tabla I, respecto de las pruebas de significatividad entre las proporciones se llevaron a cabo a partir del Test z o Prueba de Hipótesis para dos proporciones (Diez et al., 2019:219-221). Esta prueba se realiza para determinar si la proporción (%) de una variable de interés de dos poblaciones independientes (actos producidos en actividad 1 y actividad 2) son diferentes. La aplicación del test se justifica porque los datos presentan una distribución binomial, por lo que se pueden aproximar a una distribución normal. Únicamente para las categorías marcadas con * (Tabla II) se aplicó la Prueba de Fisher, puesto que los datos para estas condiciones no se ajustaban a una distribución normal (Dickinson y Chakraborti, 2011:532-536).

Del total de actos producidos en cada actividad, más del 80% en ambos casos se destinan a procesos de mediación, es decir, los estudiantes se explican el significado de las palabras o el sentido de las instrucciones, se aclaran aspectos gramaticales o negocian el orden de la secuencia instruccional (Consejo de Europa, 2018:105). De forma paralela, aumenta en la actividad 2 el porcentaje de otras funciones distintas a la mediación a un 17,04% (frente a 9,72% en actividad 1)⁴. Esta diferencia puede venir motivada, sobre todo, por la mayor duración temporal destinada a la segunda actividad de ordenar instrucciones, que da lugar a una mayor variedad de funciones comunicativas. Además, es probable que los estudiantes desviarán su atención más a menudo que en la primera actividad.

En segundo lugar, se acepta la hipótesis 2 (*H2: mediación lingüística actividad 1 > mediación lingüística actividad 2*). La proporción de mediación lingüística (res-

⁴ Entre las funciones distintas a la mediación se documentan 5 tipos de actos: *orden* (S1. *Espera, espera un momentico* / S2. *Warte, einen Moment*), *ubicación* (S1. *¿Qué, qué, que?* S2. *Dritte, dritte*), *valoración* (S1. *Esto está chévere, pero hay muchas palabras que tengo que buscar*), *ironía* (S1. *Dizque gracias profe*), *lectura* del texto original.

pecto del total de actos de mediación, 587) es visiblemente mayor en actividad 1 (51,11%) con respecto de la proporción en mediación lingüística registrada en la actividad 2 (31,41%). No obstante, era esperable que la actividad 2 ya no suscitara la necesidad de una mediación lingüística y que las cuestiones de significado y forma se hubieran resuelto por completo durante la primera actividad, la cual podía entenderse como paso previo para la segunda (CVC online, *tarea posibilitadora*). La actividad 1 le exige al alumno una primera lectura, sin embargo, es evidente que las cuestiones de descodificación lingüística no quedaron resueltas. El tipo de mediación lingüística que se requiere en cada actividad es de distinta índole, en la primera el 55,96% de la mediación se destina a resolver dudas gramaticales, mientras que en la actividad 2 la proporción se reduce a un 9,33%, puesto que el 90% de los procesos de mediación lingüística se dirigen al aspecto léxico. Véase los ejemplos 5 (mediación gramatical) y 6 (mediación léxica):

- (5) S1. *Wenn Sie dies... Umschlag es der?* [S1 Si usted este... ¿*Umschlag* es masculino?]
S2. *Umschlag, der Umschlag.* [S2 Sobre, el sobre (masculino).]
- (6) S2 *Unten* es abajo me sale.
S1 Abajo?
Pues aquí debajo de la casilla.
Y *Absender* dice que es remitente, entonces es la dirección del remitente.

Estas proporciones entre la mediación gramatical y la léxica parecen determinar que los estudiantes durante la actividad 1 se enfocaron casi de forma exclusiva a analizar las formas gramaticales para solucionar el objetivo específico de la tarea, sin que se orientaran a una comprensión profunda de la secuencia de instrucciones. Por ello, en la actividad 2, la mediación léxica todavía se hizo necesaria como paso previo a la resolución del orden.

Los datos permiten confirmar la hipótesis 3 (*H3 mediación cognitiva actividad 1 < mediación cognitiva actividad 2*). La mediación cognitiva en la actividad 2 (67,40%) aumenta en un 40,30% respecto de la actividad 1 (48,04%). Este cambio se observa debido al objetivo perseguido por los pares en cada caso: resolver aspectos lingüísticos frente a reconstruir un texto. La toma de decisiones en la actividad 1 puede derivarse únicamente de la mediación lingüística. En cambio, la mediación cognitiva en 2 se justifica por llevar a cabo un trabajo colaborativo entre pares, tratando de cumplir un objetivo común más complejo (Consejo de Europa, 2018:117; Swain y Lapkin, 2013; Swain y Watanabe, 2013). En esta actividad la toma de decisiones depende de más factores que la forma lingüística y precisa de una negociación de contenido con base en la información del texto y en los

conocimientos de los que parte el hablante (conocimiento previo de la función del programa). Dentro de esta mediación se cumplen ambas escalas, los aprendientes buscan en su colaboración facilitar la interacción (*discurso regulador*) y contribuir a una construcción común del significado (*registro instruccional*) (Christie, 2002; Swain y Lapkin, 2013; North y Piccardo, 2016, 29). Véase ejemplos (7) y (8):

- (7) S1 Pues copiemos esa.
S2 *Dann machen wir die nächste.* [Hagamos la siguiente.]
- (8) S1 *Das ist ein Umschlag für einen Empfänger.*
[Este es el sobre para el destinatario.]
S2 *Wir haben aber hier Absenderadresse.*
[Pero aquí tenemos la dirección del remitente.]

Mientras que en (7) S1 cumple un cometido organizativo, dar por terminada una parte y proponer que se continúe, en (8) se produce un intercambio sobre indicios con base en los cuales se puede obtener una respuesta.

Por último, la mediación comunicativa se ve mínimamente representada en los datos, con 8 actos en la primera actividad y 11 para la segunda, lo cual representa porcentajes mínimos del 1,34 y 1,15%, respectivamente. Esto se explica porque las únicas oportunidades de poner en práctica este tipo de mediación se dieron cuando se consideró necesario ayudar a comprender la instrucción procedente del profesor (Consejo de Europa, 2018:117): o bien el alumno recuerda las instrucciones proporcionadas al comienzo (9), o bien se produce una interpretación consecutiva en los momentos en los que vuelve a intervenir en el transcurso de la actividad (10).

- (9) S1 Es que ella dijo que debíamos poner solo... no sé qué le entendí.
S2 Sí ella dijo que debíamos poner el *diesen* acompañado de sustantivo, y ahí sería artículo, o que podía volverse el sustantivo, entonces ahí iría solo.
- (10) S1 No entendí qué dijo.
S2 Que si alguien lo podía mostrar ya o algo así.

Ante las pocas observaciones de mediación comunicativa no es posible descartar la hipótesis nula, por lo que no se puede partir de una diferencia significativa entre la cantidad de mediación comunicativa en actividad 1 y actividad 2.

La Tabla II muestra la cantidad de actos conversacionales producidos en lengua meta durante las interacciones y establece las proporciones de L2 para cada categoría respecto de los valores totales (registrados en la Tabla I).

Tabla II. Proporción de L2.

	Actividad 1		Actividad 2		Valor p
Total actos	113	17,44	124	10,78%	p < 0.001
Mediación	100	17,04%	109	11,43%	p < 0.001
Mediación lingüística	40	13,33%	14	4,67%	p < 0.001
- Gramatical*	29	17,16%	4	14,29%	p = 0.476
- Léxica *	11	8,40%	10	3,68%	p = 0.042
Cognitiva L2	60	21,51%	94	14,62%	p = 0.005
Comunicativa*	0	0%	1	9,09%	p = 0.579
Otras funciones (no mediación)*	13	21,31%	14	7,14%	p = 0.003

En la muestra completa, el total de actos producidos en L2 es de 17,44% para la actividad 1 y de 10,78% en la actividad 2. Estos datos rechazan la última hipótesis planteada, según la cual se esperaba un aumento de la proporción de L2 en la actividad 2 debido a la mayor presencia de mediación cognitiva. Se constata, por tanto, la tendencia contraria: *H4: mediación en L2 actividad 1 > mediación en L2 actividad 2*, a pesar de que en actividad 1 predomina la mediación lingüística, que se lleva a cabo principalmente a partir de la traducción.

La baja proporción generalizada de lengua meta se puede justificar por la dificultad que surge en el contexto de no inmersión (Fujii y Mackey, 2009; Philp y Tognini, 2009) y el uso de la L1 como estrategia de *scaffolding* o ayuda a la comprensión entre pares para el cumplimiento de los objetivos de la actividad (García Mayo e Hidalgo, 2017). La necesidad de recurrir a la L1 se acentúa en el nivel de aprendizaje de B1.1 en el que se encuentran los estudiantes de la muestra. El hecho de que la actividad 1 haya permitido mayor número de intercambios en L2 puede explicarse por el menor grado de dificultad que supone para los aprendientes la resolución de cuestiones gramaticales, mientras que ordenar las instrucciones se asoció a un mayor nivel de exigencia, como se deduce por la todavía alta presencia de mediación lingüística (léxica) durante la actividad 2. La necesidad de recurrir a la L1 aumenta proporcionalmente el nivel de dificultad de la tarea (Swain y Lapkin, 2013).

Así pues, la práctica y evaluación de la mediación cognitiva parece constituir un reto considerable en contextos de aprendizaje de no inmersión, donde los aprendientes comparten una misma lengua materna, ya que este es el único tipo de mediación que no contempla la opción interlingüística en sus descriptores (Consejo de Europa, 2018:119-121). Sin embargo, las actividades que fomentan el trabajo de habilidades cognitivas de nivel inferior (taxonomía de Bloom) produ-

cen un efecto compensatorio, ya que si presentan un nivel de dificultad asequible a los aprendientes, permiten activar procesos de mediación en lengua meta.

4.2. Análisis cualitativo de estrategias y aplicación de descriptores

A continuación se presenta evidencia de los principales movimientos conversacionales a partir de los que se llevaron a cabo los procesos de mediación dentro de cada tipo de mediación. En primer lugar, dentro de la mediación lingüística o textual se ha diferenciado entre las explicaciones relacionadas con cuestiones gramaticales y léxicas. En la mediación gramatical se han observado 5 estrategias de mediación, las 3 primeras (*género*, *caso* y *número*) son predominantes y las de *referente* y *estructura* se presentan de forma aislada (Tabla III):

Tabla III. Mediación gramatical.

Estrategia	Ejemplos
Género	S2. <i>Option ist die Option</i> . [Opción es la opción]
Caso	S1. ¿Después de <i>auf</i> no iría <i>Akkusativ</i> ? [¿ <i>Auf</i> no sería preposición de acusativo?] S2. Sí, por eso estaba diciendo, después de <i>auf</i> <i>Akkusativ</i> .
Número	S2. <i>Das ist Plural oder Singular</i> ? [¿Es singular o plural?] S1. <i>Das ist Femenin, Singular</i> . [Femenino singular]
Referente	S1. <i>Der Demonstrativartikel ist für "Weglassen"</i> ? [¿El demostrativo es para la casilla "omitir"?] S2. <i>Für Kontrollkästchen</i> . [Para la casilla]
Estructura	S2. Ay, aquí sí toca con pronombre porque no hay sustantivo. S1. Es que estos son como los incisivos en español y la estructura es con estos. S2 Ah ¿Eso es <i>Relativpronombre</i> ? [Pronombre relativo]

La mediación del léxico se ha presentado casi de forma exclusiva a partir de traducciones del texto original al español, exceptuando dos casos aislados en los que se ha tratado de explicar el significado de una palabra recurriendo a la raíz (Tabla IV):

Tabla IV. Mediación léxica.

Estrategia	Ejemplos
Traducción	S2. Ah, sería como cuando usted el texto de la dirección del destinatario formatearlo quiere, cuando usted quiera formatear el texto de la dirección del destinatario, márkelo y dele click.
Raíz, morfología	S1. No sé qué es <i>Schriftart</i> . [Fuente] S2. Algo de escribir será, porque <i>Schrift</i> . S2. <i>Kästchen ist wie Kasten, aber kleiner</i> . [<i>Kästchen</i> es el diminutivo de <i>Kasten</i>]

Las traducciones presentan frecuentes movimientos de reformulación, a menudo los alumnos comienzan con una versión más literal siguiendo la estructura original a una versión más comprensible o natural en L1), y buscan transmitir un sentido general que sirva como paso previo para la mediación cognitiva (la tematización más en profundidad de las instrucciones para asignarles un orden). Se cumplen, por tanto, los aspectos que diferencian la traducción profesional de la mediación (Königs, 2015:36).

También la mediación comunicativa, cuando los aprendientes hacían de intermediarios entre el profesor y su compañero transmitiendo nuevamente las instrucciones dadas, se efectuó principalmente a partir de traducciones, aunque en algunos casos se observan movimientos de reformulación intralingüística (Tabla V):

Tabla V. Mediación comunicativa.

Estrategia	Ejemplos
Traducción	S2. Preguntó que cómo vamos, cuánto nos falta.
Reformulación intralingüística	S1. <i>Wir müssen organisieren die erste Punkte oder die zweite Punkte, das habe ich verstanden</i> . [Tenemos que organizar el primer punto y el segundo, eso entendí.]

La mediación lingüística y la comunicativa contemplan en todas sus escalas y descriptores la posibilidad de la combinación de lenguas (Consejo de Europa, 2018:109-119, 124-128). En los presentes datos los aprendientes se valen casi exclusivamente de la estrategia de traducción para efectuar la mediación textual, por lo que se constata que cumplen con los descriptores empleados para los niveles A2.2 y B1.1 en la escala de traducción oral (*Translating a written text in speech*):

A2.2. Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of short, simple everyday texts (e.g. brochure entries, notices, instructions, letters or emails) written in (Language A) (Consejo de Europa, 2018, 114).

B1.1 Can provide an approximate spoken translation into (Language B) of clear, well-structured informational texts written in (Language A) on subjects that are familiar or of personal interest, although his/her lexical limitations cause difficulty with formulation at times (Consejo de Europa, 2018, 114).

De la misma manera, en la mediación comunicativa, la escala de “intermediación en situaciones informales” (*acting as an intermediary in informal situations*) contempla la posibilidad de utilizar una lengua B en todos los niveles. Por este motivo, en las pocas ocasiones en las que los aprendientes pudieron poner en práctica este tipo de mediación durante el desarrollo de las actividades, sí se pudo confirmar al menos un nivel de mediación acorde con A2.2 “Can communicate in (Language B) the overall sense of what is said in (Language A) in everyday situations” (Consejo de Europa, 2018:124), aunque la valoración efectiva de este tipo de mediación requeriría la recolección de un mayor volumen de datos.

Por último, la mediación cognitiva que surge a partir de la colaboración en grupos incluye dos escalas (North y Piccardo, 2016:29): intervenciones en las que el aprendiente trata de facilitar la interacción (*facilitating interaction in a group*), estableciendo condiciones de base para lograr objetivos comunes (regulación), y las intervenciones orientadas a la construcción colaborativa del significado (instrucción), en las que se tematiza el contenido académico (Swain y Lapkin, 2013). Para cada una de las escalas se observaron las siguientes estrategias (Tabla VI):

Tabla VI. Mediación cognitiva.

Facilitar interacción (regulación) (35,13% actividad 1 – 36,55% actividad 2)	
Organización	S1. Comparte el documento. S2. Es como acomodar... ¿lo qué? Los pasos. S1. Pero ya la habíamos puesto esta creo en el tercero.
Estrategia	S1. Hagamos las otras y dejemos este para lo último, ¿no? S2. Espera y lo busco. S2. Es que deberíamos encontrar primero el inicio de todo.
Continuación / Proceso	S1. Listo ¿y ahora el último parrafito qué dice? S2. Bueno, <i>nächste</i> . [Bueno, siguiente.]

Continuación Tabla VI.

Construcción de significado (instrucción)

(65,95% actividad 1 – 64,39% actividad 2)

Indicio	S1. En la siguiente imagen que está acá chiquita, ahí es como que se le puede cambiar... porque está como en negrilla fuente... o sea, que está como para cambiarle el tamaño de la letra... en la dirección ¿será?
Justificación	S1. <i>Nein, ich glaube, das ist falsch.</i> [No, creo que está mal.] S2. ¿Por qué? S1. Porque no tiene ni el que envía ni el que recibe.
Propuesta / respuesta	S2. Esa vendría a ser la k b, o sea, la última. S1. Me imagino que es esta.
Desacuerdo / corrección	S2. No, pero esta es la misma que ya puse allá. S1. No, pero es diferente, el principio creo.
Solicita aporte / confirmación	S2. <i>Nummer 2. Was denkst du?</i> [Número 2. ¿Tú qué crees?] S1. <i>Ja, kann sein, aber auch Nummer h, oder Buchstabe h?</i> [Sí, puede ser, pero también podría ser la h]

Como se pudo observar en el apartado anterior (4.1), la proporción de mediación cognitiva que se efectúa en L2 es reducida: 21% en actividad 1 y 14% en actividad 2. Este hecho dificulta la comprobación de los descriptores de mediación cognitiva que se aplican para la colaboración en grupos. La no inmersión constituye un reto para la puesta en práctica de este tipo de mediación, a pesar de que probablemente los aprendientes de la muestra estarían en posición de cumplir todos los descriptores propuestos para el nivel B1 (Consejo de Europa, 2018:119), p. ej.: “Can collaborate on a shared task, for example formulating and responding to suggestions, asking whether people agree, and proposing alternative approaches”.

Todas las estrategias presentadas (Tabla VI) tuvieron alguna aparición en lengua meta dentro del corpus, sin que ninguna de ellas mostrara una representación mayor, por lo que no se puede considerar que ninguno de los actos sea más propenso a producirse en L2 y es probable que el uso de lengua extranjera se deba especialmente a la predisposición del aprendiente y al grado de exigencia que le demanda la actividad. Como se ha reportado previamente (Swain y Lapkin, 2013), el grado de dificultad de la actividad es el factor que determina la posibilidad de mediar conocimiento en L1 o L2.

5. CONCLUSIONES

El trabajo presentado constituye una primera aproximación a los procesos de mediación en el aula DaF en un contexto de no inmersión. Las dos actividades de práctica controlada realizadas a través de una colaboración entre pares han resultado ser escenarios propicios que fomentan de manera espontánea todos los tipos de mediación incluidos en el MCER. El análisis cuantitativo permitió determinar algunas diferencias en el desempeño de ambas actividades en lo que respecta al tipo de mediación predominante y a la proporción de lengua meta empleada en la interacción. La primera hipótesis referida a los tipos de mediación se verificó: la actividad 1 (enfocada a la gramática) propició una mediación en su mayoría lingüística (De Arriba García y Cantero Serna, 2004), mientras que la segunda actividad (enfocada a la comprensión lectora) se llevó a cabo sobre todo a partir de mediaciones cognitivas, la lengua se emplea para construir ideas de forma colaborativa.

En cuanto a la presencia de lengua meta, la actividad 1 parece haber facilitado la ejecución de actos de mediación en L2, probablemente por el menor grado de dificultad que supone para el aprendiente, incluso a pesar de que aquí fuera predominante la presencia de mediación lingüística (cuya principal estrategia ha demostrado ser la traducción). La mediación cognitiva predominante en la actividad 2 debería haberse valido en mayor medida del uso de lengua meta en la interacción, pues este es el único tipo de mediación en el que no se contempla explícitamente en el MCER la opción de mediar a partir de una segunda lengua. La baja presencia de actos conversacionales producidos en L2 implica que en la mediación cognitiva no hayan podido aplicarse los descriptores de mediación propuestos por el MCER (Consejo de Europa, 2018:119).

De estas observaciones derivan dos ideas principales que pueden servir como guías en las prácticas docentes. En primer lugar, las estrategias planteadas en el análisis cualitativo sirven como punto de partida para tematizar en el aula en qué consiste una mediación cognitiva durante el trabajo colaborativo y de proporcionarles algunas estructuras a los estudiantes que les permitan concienciarse de que cuentan con los recursos para producir todas las funciones comunicativas requeridas (véase Sampedro Mella, 2021, sobre el acto de habla de la solicitud). No obstante, recurrir a la lengua materna no debe verse como un impedimento para el desarrollo de la competencia comunicativa en L2, sino como un medio para lograr este objetivo. Para ello deben pautarse previamente los usos justificados de la L1 y proporcionar instrucción a los alumnos (Swain y Lapkin, 2013). En segundo lugar, también parece ser un requerimiento necesario ajustar el grado de dificultad de la actividad, de forma que se reduzca, además, el tiempo promedio requerido por los aprendientes para su desarrollo. Parece que las actividades asociadas a habilidades cognitivas de nivel inferior según la clasificación de Bloom,

como identificar u ordenar, pueden ser adecuadas para fomentar la mediación oral en L2 entre los aprendientes que comparten una lengua materna.

El análisis presenta un primer acercamiento experimental que debe ser ampliado con una muestra mayor de datos y con diferentes actividades en las que se pueda trabajar de manera específica cada tipo de mediación. En general, en el campo de la mediación como competencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras (North y Piccardo, 2016), faltan estudios de corte experimental que analicen la validez de distintos tipos de actividades para el trabajo de esta competencia, así como las estrategias aplicadas en las distintas escalas de mediación oral y escrita. El objetivo es ayudar a determinar instrucciones, contextos de aprendizaje o materiales didácticos que fomentan un mejor cumplimiento de los descriptores de mediación. La mediación es una competencia que debe integrarse más regularmente en la didáctica de lenguas y es especialmente útil en la enseñanza de lenguas con fines específicos, como en los programas CLIL (*Content Language Integrated Learning*) y los cursos de lengua diseñados para la formación de traductores (ver Clouet, 2021).

BIBLIOGRAFÍA

- Canagarajah, Suresh. 2011. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied linguistics review*, 2(2011), 1-28. Doi: 10.1515/9783110239331.1
- Christie, Frances. 2002. *Classroom discourse analysis. A functional perspective*. Londres, Reino Unido y Nueva York, EE.UU: Continuum. Disponible en: https://dinus.ac.id/repository/docs/ajar/ebooksclub.org__Classroom_Discourse_Analysis__A_Functional_Perspective__Open_Linguistics_Series__.pdf [Consulta: 25/07/2020]
- Clouet, Richard. 2021. Foreign languages applied to translation and interpreting as languages for specific purposes: claims and implications. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(1), 39-62.
- Consejo de Europa. 2018. *Common European Framework Of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe. Disponible en www.coe.int/lang-cefr [Consulta: 25/07/2020].
- Cortés Moreno, Maximiliano. 2000. *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona, España: Octaedro.
- Coste, Daniel y Cavalli, Marisa. 2015. *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Estrasburgo, Francia: Consejo de Europa. Disponible en www.coe.int/lang-cefr [Consulta: 25/07/2020].

- De Arriba García, Clara y Cantero Serna, Francisco José. 2004. La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 16, 9-21. Disponible en <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A> [Consulta: 25/07/2020]
- Dickinson Gibbons, Jean y Chakraborti, Subhabrata. 2011. *Nonparametric Statistical Inference*. Londres, Reino Unido: Taylor y Francis. Disponible en <http://erecursos.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/2064/Gibbons%2C%202003.pdf?sequence=14&isAllowed=y> [Consulta: 25/07/2020]
- Diez, David, Cetinkaya-Rundel, Mine, y Barr, Christopher. OpenIntro Statistics Four Edition. Recuperado de openintro.org/os [Consulta: 15/12/2021]
- Fujii, Akiko y Mackey, Allison. 2009. Interactional feedback in learner-learner interactions in a task-based EFL classroom. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47(3-4), 267-301. Doi: 10.1515/iral.2009.012
- Fujii, Akiko, Ziegler, Nicole y Mackey, Alison. 2016. "Peer interaction and metacognitive instruction in EFL classroom", en Masatoshi Sato y Susan Ballinger, Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical potential and research agenda (pp. 63-89). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins. Doi: 10.1075/llt.45.03fuj
- García Mayo, María Pilar e Hidalgo, María de los Ángeles. 2017. L1 use among young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132-145. Doi: 10.1016/j.system.2017.05.004.
- Grupo Val.Es.Co. 2014. Las unidades del discurso oral. La propuesta Val.Es.Co. de segmentación de la conversación (coloquial). *Estudios de Lingüística del Español*, 35(1), 11-71. Recuperado de <https://infoling.org/elies/35/elies35.1-2.pdf> [Consulta: 04-08-2020].
- Keck, Casy, Iberri-Shea, Gina, Tracy-Ventura, Nicole y Wa-Mbaleka, Safari. 2006. "Investigating the empirical link between task-based interaction and acquisition, en John Norris y Lourdes Ortega (eds.), *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 91-132). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins. Doi: 10.1075/llt.13.08kec
- Kolb, Elisabeth. 2016. *Sprachmittlung. Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. Münster, Alemania / Nueva York, EE.UU: Waxmann.
- Königs, Frank. 2015. "Sprachen lernen - Sprachen mitteln: Warum das eine nicht ohne das andere geht", en Martina Nied, Peggy Katelhön e Ivana Bašić (eds.). *Sprachmittlung - Mediation - Mediazione linguistica: ein deutsch-italienischer Dialog* (pp. 29-40). Berlín, Alemania: Frank y Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur.
- Lyster, Roy y Saito, Kazuya. 2010. Interactional feedback as instructional input: A synthesis of classroom SLA research. *Language, Interaction and Acquisition*, 1(2), 276-297. Doi: 10.1075/lia.1.2.07lys.

- McDonough, Kim. 2004. Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32, 207-224. 10.1016/j.system.2004.01.003.
- North, Brian y Piccardo, Enrica. 2016. *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation For The Cefr*. Consejo de Europa. Disponible en language.policy@coe.int. [Consulta: 04-08-2020]
- Pastrana, Amanda, Llinares, Ana y Pascual, Irene. 2018. Students' language use for co-construction of knowledge in CLIL group-work activities: a comparison with L1 settings. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 49-70. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11618-017-0802-y>.
- Philp, Jenefer y Tognini, Rita. 2009. Language acquisition in foreign language contexts and the differential benefits of interaction. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 47, 245-266. Doi: 10.1515/iral.2009.011.
- Piccardo, Enrica. 2014. "From Communicative to Action-oriented: a Research Pathways". Disponible en *Research Gate*. https://www.researchgate.net/publication/338177979_Piccardo_E2014From_Communicative_to_Action-oriented_a_Research_Pathways [Consulta: 25/07/2020].
- Piccardo, Enrica, North, Brian y Goodier, Tom. 2019. Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 15(1). Doi: [org/10.20368/1971-8829/1612](https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612).
- Russel, Jane. y Spada, Nina. 2006. "The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar", en J.M. Noris y L. Ortega, *Synthesizing Research on Language Learning and Teaching* (pp. 133-164). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins. Doi: 10.1075/llt.13.09val
- Sampedro Mella, María. 2021. De la práctica a la teoría: análisis del acto de solicitud en el corpus de aprendices de español (CAES) y propuesta para una mejora didáctica. *RLA Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(1), 63-89.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231. Doi: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209
- Storch, Neomy y Aldosari, Ali. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375. Doi: 10.1177/1362168810375362
- Swain, Merrill y Lapkin, Sharon. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 101-129. Doi: 10.1075/jicb.1.1.05swa
- Swain, Merrill y Watanabe, Yuko. 2013. "Languaging: Collaborative Dialogue as a Source of Second Language Learning", en C.A. Chapelle, *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-8). Óxford, Reino Unido: Blackwell. Doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0664.

- Swain, Merrill, Kinnear, Penny, y Steinman, Linda. 2015. *Sociocultural Theory in Second Language Education: An Introduction through Narratives*. Clevedon, Reino Unido: Multilingual Matters.
- Vogt, Rüdiger. 2014. "Deutschunterricht empirisch. Aktuelle Ansätze der Gesprächsforschung in kritischer Perspektive". En E. Grundler y C. Spiegel (eds.), *Konzeptionen des mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen* (pp. 47-66). Berna, Suiza: Hep Verlag.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass., EE.UU: Harvard University Press.
- Wicke, Rainer E. 2012. *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht: Genese und Entwicklung*. München, Alemania: Iudicium.