

**Universidad Técnica Nacional**

**Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa**

**Sede Alajuela**

**Carrera: Mediación Pedagógica**

**Trabajo Final de Graduación para optar por el grado de Licenciatura en Mediación  
Pedagógica**

**Modalidad Tesis**

**Reflexiones sobre las implicaciones en las estrategias didácticas del programa  
diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación”  
propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las  
Lenguas.**

**Sustentante:**

**Leonardo José Bado Avendaño**

**Noviembre, 2024**



## Universidad Técnica Nacional

Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa  
Licenciatura en mediación pedagógica

### ACTA DEFENSA TRABAJO FINAL DE GRADUACION

### PROTOCOLO DE APERTURA

A las 9:00 horas del 02 de noviembre del 2024, en el Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa de la Universidad Técnica Nacional, hace defensa de trabajo final de graduación el estudiante:

Nombre completo	Número de cédula
Leonardo José Bado Avendaño	901100395

**Título de la investigación:** “Reflexiones sobre implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas”.



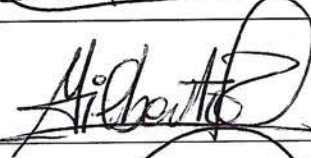

**Modalidad:** Tesis

**Persona Tutora:** Euyenia González Ramírez


#### Palabras de apertura:

El Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa de la Universidad Técnica Nacional, declara abierta esta sesión pública con motivo de la defensa oral del Trabajo Final de Graduación, para optar por el grado académico de Licenciatura en Mediación Pedagógica.

**Firma de los Miembros del Tribunal:**

NOMBRES	FIRMAS
Presidente del Tribunal	
Tutor	
Lector 1	
Lector 2	Melisso GG 

**Firma del estudiante:**

Nombre completo	Cédula	Firma
Leonardo José Bado Avendaño	901100395	

## Contents

Índice de abreviaturas .....	1
Índice de tablas.....	2
Dedicatoria .....	3
Resumen .....	4
Capítulo I Introducción.....	5
1.1 Introducción general.....	6
1.2 Justificación .....	7
1.3 Área de Estudio .....	8
1.4 Situación actual del conocimiento.....	8
1.4.1 Antecedentes internacionales .....	8
1.4.2 Antecedentes locales.....	25
1.4.3 Balance del apartado.....	26
1.5 Problematización .....	27
1.5.1 Planteamiento del problema.....	27
1.5.2 Pregunta problema.....	29
1.5.3 Supuesto investigativo.....	29
1.5.4 Alcance .....	31
1.5.5 Limitaciones .....	32
1.5.6 Temporalidad .....	32
1.6 Objetivos de la investigación .....	33
1.6.1 Objetivo general .....	33
1.6.2 Objetivos específicos:.....	33
Capítulo II Discusión Teórica .....	34
2.1 Introducción al marco teórico.....	35
2.1.1 Visión computacional y ecología humana en contexto .....	35
2.2 La aproximación ecológica.....	38
2.2.1 Percepción y experiencia del entorno .....	41
2.2.2 Percepción directa y acción.....	43
2.2.3 Posibilidades de acción o “affordances” .....	45
2.3 Cognición 4E .....	50
2.4 Sistemas complejos y sistemas dinámicos .....	55
2.5 Lenguaje y “linguaging” o lenguajear .....	59

2.6 Mediación.....	65
2.6.1 La mediación como “medium ecológico” .....	67
2.6.2 La mediación Vygotskiana .....	69
2.6.3 Mediación en el MCER-VC .....	70
2.7 Competencias lingüístico-comunicativas y generales en el MCER.....	72
2.8 Currículo, estrategias didácticas y mediación pedagógica .....	73
2.9 El enfoque orientado a la acción (AOA).....	76
2.10 Balance del apartado .....	80
Capítulo III Marco Metodológico .....	82
3.1 Estrategia metodológica .....	83
3.2 Paradigma interpretativo .....	83
3.3 Enfoque cualitativo .....	84
3.4 Tipo de estudio fenomenológico .....	85
3.5 Población .....	85
3.6 Técnicas de recolección de datos.....	90
3.6.1 Análisis documental .....	90
3.6.2 Entrevista a profundidad .....	91
3.7 Ética.....	92
Capítulo IV Competencias Generales.....	93
4.1 Introducción .....	94
4.2 La propuesta socio-constructivista en el programa de inglés.....	95
4.3 Dimensión conceptual, procedimental, y actitudinal en una competencia .....	100
4.3.1 Una taxonomía educativa de sistemas .....	101
4.4 Encuentros culturales en los pilares educativos de ser y convivir .....	106
4.5 Competencias generales en contexto .....	108
4.5.1 Competencia sociocultural.....	110
4.5.2 Competencia intercultural .....	111
4.6 Síntesis de la revisión documental .....	114
4.7 Interpretación y discusión.....	115
4.7.1 Categoría: competencias generales.....	116
4.7.2 Subcategoría: competencia sociocultural.....	120
4.7.3 Subcategoría: competencia intercultural .....	122
Capítulo V El Sentido de la Mediación.....	126

5.1	Introducción .....	127
5.2	Mediación: Una mirada más amplia .....	128
5.3	Macrofunciones y metafunciones.....	130
5.4	Las categorías de mediación en el MCER-VC .....	132
5.4.1	Mediando la comunicación .....	132
5.4.1.1	Facilitando espacio pluricultural.....	133
5.4.1.2	Actuando como un intermediario en situaciones informales.....	134
5.4.1.3	Facilitando la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos.....	135
5.4.1.4	Mediando la comunicación en la metafunción interpersonal .....	136
5.4.2	Mediando un texto.....	137
5.4.2.1	Mediando textos en la metafunción textual .....	139
5.4.3	Mediando conceptos.....	140
5.4.3.1	Mediando conceptos en la metafunción ideacional.....	142
5.5	Estrategias de mediación .....	143
5.6	La actividad de mediación como enacción de procesos semióticos y ecológicos .....	144
5.6.1	Languaging y mediación .....	146
5.7	Síntesis de la revisión documental .....	148
5.8	Interpretación y discusión.....	150
5.8.1	Categoría: mediación.....	152
5.8.2	Subcategoría: mediando la comunicación .....	156
5.8.3	Subcategoría: mediando un texto.....	160
5.8.4	Subcategoría: mediando conceptos.....	166
Capítulo VI Estrategias Didácticas y Escenarios AOA.....		171
6.1	Introducción .....	172
6.2	La metodología pedagógica del MCER: un enfoque orientado a la acción .....	175
6.2.1	Escenarios AOA .....	178
6.3	Síntesis de la revisión documental .....	182
6.4	Interpretación y discusión.....	183
6.4.1	Categoría: estrategias didácticas .....	183
6.4.2	Subcategoría: metodología AOA .....	185
6.4.3	Implicaciones relacionadas a las estrategias didácticas.....	186
Capítulo VII Conclusiones y Recomendaciones .....		189
7.1	Conclusiones.....	190

7.2 Recomendaciones.....	192
Referencias.....	194
Anexos.....	207
<b>Anexo 1</b> .....	208
Matriz de congruencia interna.....	208
<b>Anexo 2</b> .....	210
Matriz de operacionalización.....	210
<b>Anexo 3</b> .....	213
Instrumento de recolección de Datos 1.....	213
Ficha de Trabajo para sinopsis.....	213
<b>Anexo 4</b> .....	214
Instrumento de recolección de datos 2.....	214
Ficha de Trabajo para Cita Textual.....	214
<b>Anexo 5</b> .....	215
Instrumento de recolección de datos 3.....	215
Guía Entrevista a Profundidad.....	215
<b>Anexo 6</b> .....	216
Consentimiento informado.....	216
<b>Anexo 7</b> .....	218
<b>Carta de Validación del Instrumento de Recolección de Datos</b> .....	218

## Índice de abreviaturas

<b>4E</b>	Siglas en inglés de embodied, embedded, extended, enacted, términos traducidos al español como corporizada, situada, extendida, y enactiva. Se refieren a las características de una nueva teoría cognitiva.
<b>AOA</b>	Siglas en inglés de action-oriented approach traducido al español como enfoque orientado a la acción
<b>CA</b>	Siglas en inglés de communicative approach traducido al español como enfoque comunicativo
<b>CALL</b>	Siglas en inglés de computer assisted language learning traducido al español como aprendizaje de lengua asistido por computadora
<b>CEFR</b>	Siglas en inglés de Common European Framework of Reference traducido como Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas
<b>CFPTE</b>	Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa
<b>CLIL</b>	Siglas en inglés de content and language integrated learning traducido como aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera
<b>COE</b>	Siglas en inglés de Council of Europe traducido como Consejo de Europa
<b>CSE</b>	Consejo Superior de Educación
<b>EF</b>	Siglas en inglés de “Education First” (autor institucional)
<b>EFL</b>	Siglas en inglés de English as a foreign language traducido como inglés como lengua extranjera
<b>ESP</b>	Siglas en inglés de English for specific purposes traducido como inglés para propósitos específicos
<b>GPT</b>	Siglas en inglés de generative pre-trained transformer traducido como transformadores generativos pre-entrenados
<b>GTM</b>	Siglas en inglés de grammar translation method traducido como método de traducción gramatical
<b>L1 / L2</b>	L1: lengua nativa. L2: lengua extranjera, lengua meta u otra segunda lengua
<b>MEP</b>	Ministerio de Educación Pública
<b>MCER</b>	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
<b>MCER-VC</b>	Volumen complementario del MCER
<b>SLE</b>	Siglas en inglés de second language education traducido como educación de segundas lenguas
<b>TBL</b>	Siglas en inglés de task-based learning traducido como aprendizaje basado en tareas
<b>UDL</b>	Siglas en inglés de universal design for learning traducido al español como diseño universal para el aprendizaje
<b>ZPD</b>	Siglas en inglés de zone of proximal development traducido al español como zona de desarrollo próximo

## Índice de tablas

Tabla 1 <i>Características de los sujetos de análisis por criterios de selección</i> .....	87
Tabla 2 <i>Características de los sujetos de análisis por individuo</i> .....	89
Tabla 3 <i>Características de los sujetos de análisis por grado académico</i> .....	90
Tabla 4 <i>Principios socio-constructivistas en el programa del MEP</i> .....	96
Tabla 5 <i>Taxonomía educativa de Marzano y Kendall</i> .....	103
Tabla 6 <i>Componentes de la competencia intercultural</i> .....	113
Tabla 7 <i>Metafunciones de Halliday en el MCER-VC</i> .....	132
Tabla 8 <i>Descripción de la metafunción interpersonal</i> .....	137
Tabla 9 <i>Descripción de la metafunción textual (transaccional)</i> .....	140
Tabla 10 <i>Descripción de la metafunción ideacional</i> .....	143
Tabla 11 <i>Identificación de actores en interpretación y discusión de datos</i> .....	152
Tabla 12 <i>Ejemplo de aspectos semióticos y ecológicos en la mediación</i> .....	155
Tabla 13 <i>Principios teóricos, pedagógicos, y didácticos organizados siguiendo el modelo de Richards y Rodgers</i> .....	174

## Dedicatoria

In memoriam de Leonardo Vado Rivas y Juan Avendaña Vargas, mis abuelitos, cuyos ejemplos de perseverancia y honor inspiraron este trabajo. Nos reuniremos nuevamente hasta que yo haya aprendido lo suficiente...

## Resumen

Este trabajo de investigación indaga sobre el sentido conceptual de la mediación como modo de comunicación según se propone desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, con el fin de reflexionar sobre las implicaciones de su alcance en términos de acciones didácticas que parten del programa de inglés diversificado para liceos y secciones bilingües del Ministerio de Educación Pública.

El concepto de mediación se aborda desde el paradigma de la aproximación ecológica al aprendizaje de lengua, compatible con el esquema pedagógico del MCER, junto con otras líneas teóricas que parten desde la teoría de sistemas complejos en lingüística aplicada, teoría sociocultural, la semiótica social y gramática sistémico-funcional de Michael Halliday. Desde líneas transdisciplinarias se incorpora la cognición 4E cuya óptica de investigación permite vincular el fenómeno del aprendizaje partiendo de bases biológicas, sociales, y culturales.

El diseño metodológico se apoya en la revisión documental y la entrevista a profundidad para la recolección de datos, y el estudio concluye que debido a que la mediación como actividad de lengua presupone líneas teóricas y metodológicas distintivas e innovadoras en aprendizaje de lenguas, las consecuentes acciones didácticas deben reflejar un cambio de paradigma de la lengua desde un modelo de código estático y computacional hacia un modelo ecológico, complejo, y dinámico.

# Capítulo I

## Introducción

## 1.1 Introducción general

Las páginas posteriores de esta investigación se pueden resumir en la siguiente acción: indagar y reflexionar sobre cuáles ideas pueden guiar la realización de una estrategia didáctica a través de los ojos de la “mediación”. Naturalmente, la revisión teórica avanza hacia la fase de observación, conforme al enfoque metodológico establecido. El propósito es meditar sobre el fenómeno bajo estudio. Esta reflexión conlleva examinar nuevamente lo que se presumía conocido, pero con una visión renovada y desde una perspectiva que puede descubrir facetas inéditas.

Este ejercicio de reeducación de la mirada ilustra el proceso vertebral de esta investigación, pues la “mediación” es, en realidad, una actividad de la cual docentes de lengua extranjera participan, aunque tal vez no se reconozcan en sus sutilezas. De hecho, la mediación es una actividad de la que todo usuario de lengua participa y, sin embargo, tal constructo puede significar un avance considerable en la forma en la que habitualmente se consideran las experiencias de aprendizaje de idiomas, pues exige una atención más destacada que la asignada a las cuatro habilidades tradicionales: leer, escuchar, escribir y hablar.

La misión esencial de esta indagación académica es investigar las dinámicas y los vínculos intrínsecos entre estos conceptos teóricos y las implicaciones resultantes para el aprendizaje de lengua extranjera, contemplar la realidad que surge bajo la lente del observador y, desde esta perspectiva, develar las conclusiones que puedan surgir.

## 1.2 Justificación

La conveniencia de esta investigación se circunscribe dentro de los estudios que tienen como fin mejorar el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera. En el índice mundial de dominio del inglés y según Education First (2021, 2022, 2023), Costa Rica se ha situado dentro del nivel medio en el dominio del idioma durante los últimos tres años. Esto quiere decir que el aprendiente promedio del inglés en este nivel puede comprender la letra de una canción, pero experimentará dificultades al leer un periódico según se describe en las bandas de dominio de este idioma (Education First, 2022).

La relevancia social de este estudio se enmarca en el proyecto país de una política educativa para promover expresamente el bilingüismo. Según afirma el Consejo Superior de Educación (2021) en el documento para la promoción de los idiomas, la meta es que los estudiantes dominen una lengua extranjera al finalizar la educación secundaria.

En el orden de las implicaciones prácticas, esta investigación propone llenar un vacío conceptual debido a que en el programa diversificado de inglés para liceos bilingües, perteneciente al sistema formal del MEP, no se menciona la “mediación” como actividad de lengua. La ausencia de tal distinción impide operativizar su alcance en las estrategias didácticas que favorecen un enfoque holístico de la comunicación en lugar del modelo tradicional de las cuatro habilidades, según afirman Little & Figueras (2022).

Consecuentemente, en el orden del valor teórico esta investigación puede ofrecer un recurso pedagógico dirigido a personas docentes. De acuerdo con Council of Europe (2020), desde la publicación de su penúltima edición en el año 2001, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas ha recibido solicitudes para facilitar

descriptores del concepto de “mediación”. Y así expandir su comprensión entre los participantes del proceso de aprendizaje.

### 1.3 Área de Estudio

El presente estudio sigue la línea de investigación número cuatro propuesta por el reglamento del Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa, a saber, “el quehacer del facilitador en la mediación pedagógica”, y aborda el objeto de estudio número uno, el cual se caracteriza por observar “la mediación pedagógica centrada en el aprendiente” (CFPTE, 2017, p. 7). Lo anterior con base en la relevancia que tiene el concepto de “mediación” del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, volumen complementario (MCER-VC), en correlación con el desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua, el aprendizaje del inglés y el diseño de estrategias didácticas.

### 1.4 Situación actual del conocimiento

Este apartado expone una revisión de literatura sobre el concepto de “mediación” desde la perspectiva del aprendizaje de inglés como lengua extranjera. La revisión bibliográfica se efectuó en las bases de datos académicas de la Universidad Técnica Nacional, bases de datos indexadas en internet y libros especializados. El criterio de selección fue referenciar trabajos en un rango no superior a los cinco años, y para su presentación se incluyen en orden temporal decreciente, excepto cuando se agrupan por ámbito internacional y local.

#### 1.4.1 Antecedentes internacionales

Como consecuencia de la innovación epistemológica y el posterior intento de explicación terminológica que provocó el documento final del volumen complementario del Marco Común Europeo (MCER-VC), luego de su publicación se generó una

producción de artículos que trataban de abordar aspectos específicos en relación con aquellas ideas que se introdujeron de manera mucho más clara y expedita en comparación con la publicación del año 2001. Incluso, algunos coautores del documento final de 2020 expusieron sus nociones teóricas en torno a ideas centrales de la visión pedagógica del MCER. Este es el caso de Picardo (2023) al abordar la mediación en relación con la competencia plurilingüe en el aprendizaje de lengua. El artículo trata de presentar la mediación como un concepto panorámico en el que se pueden apreciar los aspectos diferenciadores que favorece la propuesta metodológica particular del MCER.

En esta visión, la lengua no se trataría como un objeto, sino como un proceso estrechamente vinculado a tareas y actividades que lleva a cabo el aprendiente en diferentes niveles organizacionales, tales como organización cognitiva, emocional, lingüística, etc., y en las dimensiones social y cultural. En detalle, Picardo (2023) afirma:

Once we move on from the reductionist view of languages as collections of labels for objects and concepts that can simply be interchanged (nowadays with a translation tool like Google translate) we can appreciate language use and language learning as semiotic, non-linear activities in which mediation is central. Thus, mediation can act as a kind of prism. [Una vez que abandonamos la visión reduccionista de las lenguas como colecciones de rótulos para objetos y conceptos que simplemente son intercambiables (incluso hoy en día con una herramienta como Traductor de Google), es que podemos apreciar el uso y el aprendizaje de las lenguas como actividades semióticas y no lineales en las que

la mediación es central. De este modo, la mediación puede actuar como una especie de prisma.<sup>1]</sup> (p. 25)

La metáfora del prisma se refiere al repertorio diverso del esquema pedagógico del MCER, y las sutilezas que representan para el aprendizaje de la lengua. En este sentido, la mediación es un punto panóptico en el edificio teórico que propone el volumen complementario. El artículo resume, condensa, y especifica la relacionalidad de una nueva perspectiva de la lengua y el aprendizaje, utilizando la aproximación del enfoque orientado a la acción, y cómo la mediación puede contribuir para percibir nuevas oportunidades de aprendizaje en dimensiones anteriormente soslayadas, como la dimensión social y cultural, dado que la lengua se manifiesta en contextos y situaciones específicas.

En la exploración investigativa sobre los tipos de mediación, y la forma en que se manifiestan en el trabajo del aula de lengua extranjera, también se han abordado aspectos sobre las funciones comunicativas del lenguaje (instructiva, informativa, metalingüística, etc.) y cómo se integran en el cuarto modo de comunicación. Un ejemplo específico es el estudio de Nadal (2023), el cual compara el uso de la lengua nativa (L1) de un grupo de estudiantes bajo un modelo de inmersión (CLIL), y un grupo de estudiantes bajo un modelo no CLIL. Para ambos grupos la L1 es español nativo, y la L2 es alemán como lengua extranjera. Ambos grupos han contado con la misma cantidad de horas de trabajo con la lengua extranjera, aunque con las diferencias inherentes a cada modelo. La pregunta principal del estudio era saber con qué frecuencia ambos

---

<sup>1</sup> Se ha optado por preservar el idioma de la fuente para ajustarse a la precisión en los términos. No obstante, en lo sucesivo todas las citas en inglés tendrán a la par su correspondiente traducción al español.

grupos recurrían a la L1 para llevar a cabo la actividad de mediación durante la ejecución de la actividad, por lo que es un estudio analíticamente cuantitativo. Al comparar la cantidad de veces que los grupos de estudiantes hicieron uso de la L1 durante los diferentes tipos de mediación, el resultado es sorprendente. Nadal (2023) concluye:

En cuanto al discurso instruccional destinado a la mediación cognitiva, es decir, a aportar ideas y conocimiento que pueda ser reelaborado de forma cooperativa para la realización de la actividad, no se han observado diferencias significativas entre los alumnos CLIL y no CLIL. (p. 185)

Los estudiantes bajo el modelo CLIL presentaron productos más completos y generaron una mayor cantidad de discurso hablado en la etapa previa a la realización de la actividad, es decir, quienes llevaron a cabo una mayor mediación relacional que sirve para crear espacios, confianza, acercarse a los demás, y que está relacionada a la función social de la comunicación. Según Nadal (2023), esto indica que una mayor organización previa a la actividad a realizar, y los puentes lingüísticos para comprender las orientaciones del grupo inciden en el resultado del trabajo final. Los estudiantes bajo el modelo no CLIL generaron menos discurso preparatorio o de mediación relacional, aunque utilizaron en mayor cantidad la L1 durante este tipo de discurso, e hicieron mayor uso de la L1 al realizar actividades de mediación lingüística, como aclarar dudas sobre gramática y vocabulario. En el estudio, además, se tomó en cuenta la actividad de “translanguaging”, término designado en inglés para definir la acción de recurrir a todos los recursos lingüísticos conocidos por los aprendientes sobre otra u otras lenguas.

El artículo de Canales Hernández sobre un análisis descriptivo del concepto de mediación, publicado por la UNED España, resalta por su concisión, organización, y

claridad al desarrollar algunos conceptos esenciales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La autora del artículo muestra una radiografía general de la terminología innovadora del volumen complementario, mencionando las competencias generales, comunicativas, el enfoque metodológico del marco pedagógico, algunos descriptores para la mediación, y el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales. El artículo ubica la importancia del concepto de mediación. Canales (2022) vincula de este modo los cuatro modos de comunicación propuestos por el MCER-VC:

La mediación, en este contexto, se erige en aglutinante y catalizador del resto de modos de comunicación y, en consecuencia, de la propia actividad comunicativa, lo que obliga a desarrollar un análisis exhaustivo, tanto desde el punto de vista conceptual como de sus actividades y estrategias características. (p. 10)

Ya sea que se observe en la mediación un prisma como en Piccardo (2023) o un catalizador como en Canales (2022), la idea de que es un concepto angular encuentra resonancias en la producción académica luego de la publicación del MCER-VC. No obstante, no es únicamente un acercamiento hacia el concepto lo que facilita el cambio de paradigma en el aprendizaje de la lengua extranjera, sino el acoplamiento y la sinergia con las líneas epistemológicas que permiten distinguirlo de otros constructos metalingüísticos y extralingüísticos.

Por ejemplo, Canales (2022) afirma que “la finalidad de cualquier mediador es acercar posiciones mediante la utilización de mecanismos de soporte (personal o virtual), persuasión o bien negociación de significado con el objetivo de eliminar barreras lingüísticas, socioculturales, actitudinales y metodológicas” (p. 14). La mediación incluye tender puentes de comprensión y entendimiento mutuo, pero su función, si de algún

modo se comprende como una actividad ecosocial, es mucho más amplia, lo cual se refleja en la perspectiva de la lengua comprendida por Piccardo & North (2019) como un proceso de aprendizaje continuo y dinámico desde lo social hacia lo individual y viceversa. Sin embargo, Canales (2022) dedica casi la mitad del artículo para relacionar la mediación con la traducción de tipo pedagógico y audiovisual, e incluso menciona micro habilidades relacionadas meramente con la gramática y la sintaxis para desarrollar dichas tareas. En contraste, el MCER-VC expresa una noción amplia y flexible del concepto, incorporando incluso descriptores que, entre otras funciones, ayudan precisamente a evitar el monopolio de las actividades de traducción.

Por otro lado, si la simplificación cualitativa del término de mediación es prevalente en la literatura sobre el aprendizaje de lengua extranjera que ha tratado de interpretar el MCER-VC, existe producción especializada que aboga por una mayor reflexión sobre el verdadero alcance y extensión cualitativa del concepto, incluso al punto de criticar de incompleto el documento preliminar del MCER del año 2018. En esta línea, Sanz (2022) reseña un libro publicado en París y escrito por Frédérique Longuet y Claude Springer.<sup>2</sup> El libro aborda una interpretación especializada de los términos del MCER-VC desde sus bases epistemológicas, tales como la teoría sociocultural, la visión ecológica, y la sociosemiótica, y con especial atención a la mediación. Según el artículo que reseña dicho libro, el objetivo de los autores es ofrecer una mirada mucho más amplia que la que ofrece el MCER en términos conceptuales, de enfoque pedagógico, y las líneas

---

<sup>2</sup> El libro se encuentra sin traducción a otro idioma. Longuet, F., & Springer, C. (2021). **Autour du CECR - Volume complémentaire (2018) : médiation et collaboration: Une didactique de la relation écologique et sociosémiotique**. Editions des archives contemporaines. <https://doi.org/10.17184/eac.9782813004055>

didácticas del aprendizaje de lengua extranjera entendidas como una relacionalidad de campos transdisciplinarios. Sanz (2022) sentencia:

Los autores concluyen que hay algunos objetivos anunciados en el MCER/VC que no se han plasmado ni alcanzado: en materia de mediación, en cuanto a la «ruptura didáctica» y la aplicación de un modelo de aprendizaje sociocultural. Los aspectos socio-semiótico y ecológico no estarían integrados. (p. 519)

En la interpretación de Sanz (2022) sobre las ideas de los autores, se puede apreciar la validez de su crítica en un cierto sentido, sobre todo si se considera el público para el cual está destinado el documento del volumen complementario, es decir, quienes ejercen la práctica docente, puesto que los descriptores del concepto de mediación, aunque formulados de manera clara y concisa, en sí mismos carecen de la contextualización epistemológica que contiene las razones para un cambio de paradigma desde la aproximación ecológica, la semiótica, y la teoría sociocultural. Este enfoque transdisciplinario requiere también una reformulación de lo que se entiende por cognición y aprendizaje, tal como lo sugiere la lectura de los autores hecha por Sanz (2022). Considerando todo lo anterior, no obstante, la crítica hacia el volumen complementario se dirige hacia el carácter endeble de la conexión que marca la relación entre las líneas teóricas del volumen y la exposición del documento final; por esta razón los autores del libro publicado en París abogan por una mayor profundización en la didáctica de la relacionalidad ecológica y socio-semiótica del aprendizaje de lenguas extranjeras, entendida como el reconocimiento de los significados producidos en las prácticas sociales del entorno inmediato de la persona.

En el contexto español, resalta un artículo en el que se menciona la inclusión de la mediación lingüística en los programas de lenguas extranjeras para primaria, secundaria y bachillerato, así como de la necesidad de formación docente que se requiere para su implementación. Canalejas (2022) afirma:

La incorporación de la mediación lingüística en los currículos de enseñanza primaria, secundaria y bachillerato va a suponer un desafío importante para los docentes de estas enseñanzas. Por esta razón, será necesario que las administraciones educativas promuevan planes de formación para que el profesorado pueda llevar a cabo la correcta implementación de esta actividad de lengua y de la competencia plurilingüe en su práctica docente. (p. 24)

Además, Canalejas (2022) puntualiza que la formación del profesorado debería involucrar aspectos de orden didáctico sobre aspectos conceptuales, y en relación con el concepto de mediación, el autor ubica su función esencial para la comunicación, es decir, mediar para facilitar o construir significado, y visualiza escenarios específicos, tales como contextos sociales, culturales, profesionales o académicos.

En un estudio de caso de análisis cualitativo y cuantitativo llevado a cabo en la isla de Cyprus, en el mediterráneo, los investigadores trataron de responder si en un curso de inglés para propósitos específicos (ESP) bajo el diseño de aprendizaje de lengua asistido por computadora (CALL), la mediación estaba presente en el currículo, y si el diseño curricular promovía la realización de actividades para su desarrollo. El curso constaba de 13 semanas y fue impartido a estudiantes de ciencias de la rehabilitación de nivel superior que estaban ubicados en la banda de dominio B2 según los descriptores del MCER. Según Korai & Papadima-Sophocleous (2021), los resultados del estudio

permiten manifestar que, aunque el currículo del curso se diseñó previo a la publicación de los descriptores para la mediación por el MCER, este modo de comunicación está presente en las actividades, e incluso, el modelo ESP promueve tareas de mediación para el desarrollo de habilidades. Los investigadores encontraron, no obstante, que la mediación fue empleada por los estudiantes en aquellas actividades relacionadas con tareas de escritura y trabajo oral de tipo colaborativo, y en mucho menor medida en actividades de discusión oral o intercambio directo de opiniones.

El estudio de Cyprus muestra que en el contexto de aprendizaje de inglés para propósitos específicos donde los estudiantes cuentan con un nivel B2, la mediación de textos, mediación comunicativa, y el uso de estrategias de mediación estuvieron presentes, y en menor medida, la mediación de conceptos, aunque si hubo casos de recurrencia sobre todo cuando se requería precisar alguna terminología. En la interpretación de Korai & Papadima-Sophocleous (2021), la escasa recurrencia de mediación en actividades orales de discusión, es decir, en interacción oral directa, se puede deber a rasgos de personalidad de los participantes del estudio, o la falta de práctica en situaciones de interacción oral. No obstante, el poco uso de la mediación también podría deberse al carácter altamente técnico del tema principal de la discusión, el cual, si expresado con terminología precisa, puede dejar menos lugar a malentendidos, incomprensión, reparación lingüística, u opiniones más personales. Más allá de esto, la importancia del estudio radica en que esta actividad es una habilidad que el usuario de lengua emplea en tareas comunes y específicas. La diferencia que se debe tomar en cuenta en relación con el presente trabajo de investigación es que los participantes del estudio de Cyprus contaban con un nivel B2 mientras que este es el nivel que se espera

que alcancen los estudiantes de liceos bilingües al finalizar el programa diversificado del MEP en Costa Rica.

Por otro lado, un artículo sobre lingüística aplicada publicado en Australia critica los descriptores para la mediación del MCER por considerarlos demasiado limitados en su alcance. Leung & Jenkins (2020) revisan la mediación en relación con la mediación multilingüe, la mediación comunicativa, y el uso de inglés como lengua franca (ELF). El artículo destaca el salto cualitativo que ha hecho el Marco al tomar en cuenta un modo de comunicación que es evidente en la práctica del aprendizaje de idiomas en un contexto multilingüe. No obstante, en el texto se sugiere la falencia de los descriptores en las diferentes bandas de dominio para caracterizar aspectos relevantes y presentes en los procesos de mediación, tal como la efectividad comunicativa más allá de la mera transmisión de información, y el aspecto de la inteligencia emocional. La crítica realizada por los autores cita el documento de Council of Europe (2018), aunque los descriptores y aspectos mencionados en su crítica se mantienen vigentes para la publicación definitiva del año 2020. Leung & Jenkins (2020) apuntan:

In the 2018 Companion Volume of the CEFR, the idea of the mediator as an enabling transmission conduit seems to continue to underpin the way in which the descriptors are framed. In the focal Acting as Intermediary in Informal Situation scale we referred to earlier, the enabling conduit metaphor is maintained throughout the six levels. [En el Volumen Complementario del MCER de 2018, la idea del mediador como un conducto que facilita la transmisión parece seguir sustentando el modo en que se formulan los descriptores. En la escala clave de "Actuar como intermediario en situaciones informales" a la que nos referimos

anteriormente, la metáfora del conducto facilitador se mantiene a lo largo de los seis niveles.] (p. 36)

La escala clave a la que se alude es la que describe al usuario de la lengua asumiendo el rol de mediador entre amigos y colegas en situaciones comunicativas informales. Como se puede suponer, esta escala no sólo es relevante en un contexto multilingüe, sino también al interactuar en un contexto bilingüe donde la lengua extranjera es la lengua meta (L2). Para Leung & Jenkins (2020), no obstante, los descriptores limitan el uso de la mediación al rol de canal de transmisión entre dos usuarios que hablan más de dos idiomas, situación que reduciría en exceso la dimensión creativa del proceso de “translanguaging” y la mediación multilingüe.<sup>3</sup> En el contexto de lengua extranjera en Costa Rica, este escenario es menos probable, aunque se pueden suponer situaciones donde actuar como un intermediario en inglés es perfectamente posible, por ejemplo, cuando en un proceso de interacción no todos los participantes poseen los mismos recursos lingüísticos o socioculturales. Si bien la crítica de Leung & Jenkins (2020), sobre la reducción que de la mediación ha hecho el propio MCER-VC, pareciera atinada, una lectura de los mismos descriptores que tomara en cuenta el concepto de agente social, el enfoque orientado a la acción, y las líneas epistemológicas que sigue el Marco, podría ofrecer una apreciación diferente y más consistente con el nivel de innovación del volumen complementario.

Mientras que algunos autores critican los descriptores que caracterizan la mediación por considerarlos demasiado limitados en su alcance, otros autores

---

<sup>3</sup> Translanguaging es la acción de recurrir a más de una lengua para crear sentido y significado. Esta acción se explica con mayor detalle en el capítulo V referido al concepto de mediación.

favorablemente resaltan aspectos reduccionistas como características casi determinantes para comprender el concepto. En este sentido, Sanz (2020) afirma:

La mediación lingüística es una actividad de lengua que tiene lugar durante el intercambio de información entre individuos que no comparten el mismo código; en este momento, el usuario no expresa sus propias ideas, argumentos ni sentimientos, sino que se limita a la acción de intermediario entre personas que no pueden comunicarse de forma directa, bien en el plano escrito o en el oral.

(p. 195)

Unas líneas más adelante en el artículo de Sanz (2020) se refiere que las propias actividades propuestas por el MCER parecieran caber más dentro del ámbito de la traducción que el aprendizaje de lengua. En efecto, si se considera que la mediación es exclusivamente lingüística, esto es, la acción de traducir el código lingüístico, hablado o escrito, no hay otra posibilidad que la de reducir el alcance del concepto. Esta perspectiva, intencional o no, vuelve a situarse en la visión de la lengua como un objeto, tal y como sentenciaba, varios párrafos arriba, la coautora del volumen complementario en Piccardo (2023) en donde utilizaba la metáfora del traductor de Google para alejarse de esta visión lineal y computacional. Es probable que únicamente una perspectiva holística, que toma en cuenta el todo y las partes, y dinámica, que hace una lectura de las partes a partir del todo y viceversa, conforme una visión de la mediación como lengua en uso más ajustada a la práctica y la creación de sentido y significados, tal y como se verá más adelante en el capítulo 2.

Particularmente significativa es la publicación en el año 2020 de un libro escrito por profesores de universidades japonesas, y que pretende servir como guía práctica para la implementación de los principios del MCER-VC en la práctica docente del aprendizaje de idiomas. Los autores introducen el libro contextualizando el alcance que ha tenido la adopción del Marco más allá de Europa.

En la situación específica de Asia los autores mencionan los casos de Japón, China, Taiwán y Vietnam, países donde se han adoptado criterios de dominio de un idioma partiendo de las bandas del MCER, e incluso, donde, en los casos de Japón y China, se han diseñado versiones contextualizadas del marco referencial. No obstante, la adopción de criterios ha traído nuevos desafíos para la práctica docente. En palabras de Nagai et al. (2020):

These top-down attempts to implement the CEFR, however, have caused great confusion among practitioners and led to misconceptualizations of the CEFR. The philosophy and core ideas of the CEFR and the principles to utilize it are neither widely understood nor shared by these practitioners. [No obstante, estos intentos para implementar el MCER desde el nivel macro hacia el nivel micro han generado confusión y han llevado a equívocos conceptuales. La filosofía, los principios y las ideas esenciales del MCER no son compartidos ni comprendidos por quienes practican la docencia.] (p. 5)

Los intentos de implementación del MCER en esos sistemas educativos han tomado como base documentos producidos por el mismo Council of Europe (COE), en particular, la versión del 2001 del MCER-VC; aunque, el problema crucial pareciera ser la confusión en torno a los conceptos utilizados en los documentos, lo cual genera dudas

sobre cómo se articulan principios e ideas en relación con el planeamiento de la práctica docente.

Nuevamente en España, donde se ha generado la mayor parte de la literatura referida al concepto de mediación en castellano, la preocupación entre quienes practican la docencia es evidente, puesto que muchos de los artículos giran en torno a la definición conceptual de la mediación, así como a reflexionar sobre los descriptores y las actividades específicas de orden didáctico.

A finales del año 2017 y según un decreto legislativo, la mediación se incorpora a las Escuelas Oficiales de Idiomas del país ibérico. Desde este punto en adelante, estos centros educativos deben abordar la mediación como una actividad dentro del aula, con todo lo que esto implica. De acuerdo con Nadales & Valderrama (2020), esta inclusión de la mediación supone cinco retos para la práctica docente: desconocimiento del concepto, carencia de repositorio de actividades, la dificultad de diseñar tareas, falta de tiempo para generar actividades y vacíos referentes al modo de evaluación.

Otro estudio llevado a cabo en Murcia tenía entre sus principales objetivos recolectar información sobre la actitud de estudiantes de secundaria y bachillerato en relación con la mediación lingüística. La población del estudio reunió estudiantes cursando inglés como primera lengua extranjera y pertenecientes a tres centros educativos. Después de realizar tareas de mediación interlingüística e intralingüística, se ahondó en sus percepciones. Según la autora, “dados los resultados obtenidos, parece que los alumnos no tienen claro lo que es la mediación lingüística ni qué implica. Para una mayoría, mediación y traducción son equivalentes” (Alcaraz, 2019, p. 125).

El estudio de Murcia muestra la tendencia a confundir mediación y traducción, lo cual podría extenderse entre docentes. En este sentido y en congruencia con Council of Europe (2020), el concepto de mediación ha sido objeto desde su primera aparición en el 2001 de un reduccionismo que limita su alcance a la traducción.

Otra conclusión del estudio de Murcia refleja la confusión en torno al concepto de mediación. El esfuerzo de interpretación que hace la autora parece coherente si se contextualiza el hecho de que, muy probablemente, los estudiantes han formado gran parte de su percepción sobre la mediación lingüística a partir de su experiencia en el curso de lengua extranjera. Alcaraz (2019) sostiene que:

No obstante, aun no sabiendo muy bien en qué consiste la mediación, la mayoría de los participantes del estudio ha llegado a la conclusión de que mediar lingüísticamente implica conocer la lengua extranjera, aunque, por otro lado, parecen opinar que la mediación no implica conocimiento cultural. Además, sorprende el alto porcentaje de alumnos que dudan a este respecto. Esto puede deberse a que la enseñanza de la lengua parece dar un papel secundario a aspectos culturales, focalizando quizás demasiado en aspectos formales. (p. 125)

Además, en el artículo de Murcia se menciona la problematización del concepto desde distintos autores y supuestos teóricos, tales como la diferencia entre mediación cultural y mediación lingüística, y el carácter profesional o meramente comunicativo de la traducción en relación con la mediación. Todo esto indica la falta de claridad sobre la definición y una problematización del tema en continuo movimiento.

Revelador para acercarse al concepto de mediación, según propuesto por el MCER-VC, es un artículo publicado por la Italian e-Learning Association, cuyos autores son los mismos que contribuyeron al texto final del volumen complementario, el cual es el documento central y base de esta investigación. En dicho artículo, los autores exponen sobre la correlación entre constructos que se proponen como nuevas perspectivas para un cambio de paradigma en el aprendizaje de idiomas.

Siguiendo a Piccardo, North & Goodier (2019), este cambio de paradigma supondría superar la visión de que el lenguaje es un objeto exterior al aprendiente, el cual, en tanto que sujeto cognoscente, únicamente hace uso de procesos cognitivos en una concatenación de sucesos lineales de causa-efecto. Uno de estos conceptos clave para comprender el rol del lenguaje en torno a la forma en que se dan las situaciones reales de comunicación es la mediación, cuya característica distintiva es la construcción de significado. En el pensamiento de Piccardo et al. (2019):

in mediation, in contrast to production and interaction, language is not just a means of expression; it is primarily a vehicle to access the 'other,' the new, the unknown – or to help other people to do so. Thus, mediation can be cognitive – in school or a training course; it can be relational – establishing the relationships, the space, time and conditions for successful communication. [A diferencia de la producción y la interacción, en la mediación el lenguaje no es tan solo una forma de expresión, sino que es primeramente un vehículo para llegar al otro, acceder a lo nuevo o desconocido o para ayudar a otros a hacerlo. Por lo tanto, la mediación puede ser de carácter cognitivo, en la escuela o un curso educativo; también puede ser

relacional, ósea, puede establecer el tipo de relación, espacio, tiempo y condición con el fin de lograr una comunicación efectiva.] (p. 21)

Siempre en congruencia con Piccardo et al. (2019), la mediación puede acontecer entre lenguajes diferentes o, incluso, en un mismo lenguaje que hace uso de la misma variedad idiomática para manifestarse, puesto que las barreras que afronta la mediación pueden ser no sólo lingüísticas o culturales, sino también barreras de acceso a la información y barreras que obstaculizan un nuevo significado para el entendimiento.

Además, la importancia sobre la correlación de términos que rodean el concepto de mediación es esencial para articular su función, significado, e implicaciones en el aprendizaje de idiomas. La comunicación se concibe como un acto de construcción social, y el enfoque orientado a la acción (AOA) como el lugar donde el agente social colabora con otros en medio de un repertorio lingüístico variado. Para el aprendizaje de aula, los autores lo sintetizan de la siguiente forma:

Different phases of pedagogic intervention contribute in an iterative, spiral pattern to awareness raising, enhancement of proficiency, and eventually autonomy. In such a new classroom landscape, where language learning follows dynamic, iterative, contextually, and socially driven paths, mediation takes a crucial role with its capacity to enable and support the user/learner as a social agent in their development processes. [La intervención pedagógica contribuye a un mayor grado de sensibilización, el desarrollo de las competencias, y eventualmente, a la autonomía. Así las cosas, en un aula con un panorama semejante, donde el aprendizaje del idioma se orienta hacia formas dinámicas, iterativas, contextualizadas y socialmente dirigidas, la mediación cumple un rol crucial al

hacer posible el carácter de agente social en el aprendiente durante sus etapas de desarrollo.] (Piccardo et al., 2019, p. 20)

La mediación, entonces, permite enfocar y acentuar el carácter de agente social a los participantes en una situación comunicativa. Por esta razón no puede reducirse únicamente a la mediación lingüística, pues el significado de la comunicación no se encuentra de manera estática en el código lingüístico, sino que su búsqueda requiere la integración de dimensiones dinámicas que intervienen en el individuo y el contexto, como lo social, cultural, e incluso semiótico.

#### 1.4.2 Antecedentes locales

En Costa Rica, al analizar un artículo que trata sobre ciudadanía intercultural y su aporte para el aprendizaje del inglés con el fin de orientar el aprendizaje hacia la función social y descubrimiento de significados culturales, la autora pugna por una inserción de los componentes interculturales en los procesos de mediación para construir competencia comunicativa intercultural. Además, la publicación plantea la inserción explícita de dichos componentes en la clase, y para reforzar sus ideas argumenta que dicha mediación involucra el desarrollo de la actitud crítica, el conocimiento de la propia cultura y la cultura de la lengua meta, así como las actitudes en torno a valores y perspectivas culturales. Bajo este orden de ideas, Cubero (2021) propone la noción de mediación de la ciudadanía intercultural en los siguientes términos:

Las aproximaciones a la noción se plantean bajo un enfoque de construcción cíclica y viva que concibe al acto comunicativo no limitado a las formas lingüísticas. El aprendizaje de idiomas debe promover el interés y la curiosidad de

los alumnos por otras visiones del mundo. Deben tener la oportunidad de ver la interconexión entre su(s) propia(s) cultura(s) y otras culturas. (p. 70)

A lo largo del artículo, cuando el término “mediación” es mencionado, pareciera referirse a una mediación de carácter pedagógico, y no particularmente a un modo o actividad de comunicación que los estudiantes debieran realizar como parte de una secuencia didáctica en el aula. Sin embargo, la visión sobre la función social del lenguaje y la mediación de los aprendizajes son coherentes con los principios del MCER-VC. Además, los valores y perspectivas que se proponen en el aula ayudan a formar la visión que se tiene sobre el lenguaje y el aprendizaje de idiomas.

#### 1.4.3 Balance del apartado

Casi en su totalidad, la literatura que menciona el concepto de mediación hace referencia a la versión preliminar del MCER-VC del año 2018. No obstante, tal y como señala Council of Europe (2020), el volumen complementario publicado en el año 2020 actualiza y extiende el marco y sus descriptores, al igual que ofrece una vista más pedagógica.

En general, los acercamientos a la mediación se han hecho desde tres grandes ejes. El primero es la conceptualización de mediación lingüística, interlingüística e intralingüística. Un segundo eje es la aproximación hacia aspectos didácticos, y el tercer eje gira en torno al abordaje aislado de aspectos socioculturales e interculturales. No obstante, existe todavía un amplio terreno por explorar sobre la manera en que estos aspectos se articulan en la actividad de mediación, y para bosquejar cómo puede lucir una estrategia en la didáctica del aprendizaje de lengua, es decir, en el nivel operativo, es conveniente distinguir claramente lo que es y no es mediación.

En la literatura de lengua castellana se tiende a generalizar entre “mediación” y “mediación lingüística”, sin que esté del todo claro cuándo los autores se refieren a una o la otra. Este es un punto esencial para los propósitos de esta investigación, puesto que como se ha dicho anteriormente, parece haber una tendencia al reduccionismo del concepto, y esto sesga el alcance que le da el propio MCER como un cuarto modo de comunicación y una actividad de lengua.

Adicionalmente, hay aridez de literatura que, por una parte, trate sobre los aspectos diametrales de la mediación, como la dimensión sociolingüística o pragmática, y que, por otro lado, enfoque la relación y función del concepto con otros constructos que están presentes en los principios del MCER, como agente social, enfoque orientado a la acción (AOA), o el proceso de creación de sentido y significado denominado “*languageing*”. Como resultado de lo anterior, también existe carencia de literatura que explore, describa y guíe la práctica docente hacia el diseño de tareas didácticas específicas.

## 1.5 Problematización

### 1.5.1 Planteamiento del problema

Costa Rica adoptó el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER) como estándar para describir el nivel de competencia lingüística en el aprendizaje de idiomas. En consonancia con el Consejo Superior de Educación (2021), la adopción del marco también conlleva el abordaje pedagógico del enfoque orientado a la acción (AOA), la visión del aprendiente como agente social, la lengua como posibilidad comunicativa y no como mero objeto. No obstante, para abordar dichos principios desde su

relacionalidad, también se debe abordar el concepto de mediación, punto sobre el cual parece haber un vacío de orden técnico y estructural en materia curricular.

En los programas de estudio vigentes para el año 2024 el término “mediación” no aparece descrito como una actividad de lengua o modo de comunicación. Este es el caso del programa de estudio de inglés de educación diversificada para liceos bilingües del MEP (2019). El programa correspondiente al III ciclo para liceos bilingües del MEP (2017) tampoco señala tal distinción, y a esto se suma el programa de inglés para III ciclo y educación diversificada del MEP (2016) para el área académica. En todos los casos se menciona la mediación pedagógica o mediación de los aprendizajes, aunque queda claro que en los programas el término “mediación” lo abordan como una guía para la actividad y estrategias del docente.

Además, el hecho de que la mediación no aparezca como una actividad de lengua en el programa de estudio del MEP (2019), implica que no aparezca en la secuencia didáctica o estrategias sugeridas dentro del mismo plan de educación diversificada para liceos bilingües. A partir de la página 79 del programa, en la primera columna referida a estrategias de evaluación se encuentran las iniciales de L para listening, R para Reading, W para writing, SP para spoken production y SI para spoken interaction (habilidades de escucha, lectura, escritura, producción e interacción orales, respectivamente).

La primacía que se le continúa dando a las cuatro habilidades tradicionales del idioma es evidente en los planes de estudio de inglés y también en las evaluaciones. Según señala el MEP (2022) en el informe nacional sobre las pruebas de dominio lingüístico que se realizaron en el país durante el 2021, se evaluaron únicamente lectura y escucha.

En contraste, Council of Europe (2020) expresa que el MCER-VC se aleja de la visión de las cuatro habilidades tradicionales del idioma para proponer cuatro categorías como modos de comunicación, para que esta nueva visión pueda generar nuevos criterios de carácter comunicativo y mejorar la calidad del desempeño en el uso de la lengua. Además, dicho autor institucional argumenta que alejarse de la visión tradicional procura un enfoque del lenguaje en uso y comunicación en situaciones reales, para las cuales, los cuatro modos de comunicación, recepción, producción, interacción y mediación reflejan mayor relevancia en relación con lo que se espera del uso de la lengua extranjera en el mundo laboral y el entrenamiento profesional.

#### 1.5.2 Pregunta problema

Ante la ausencia de descripciones que guíen el diseño de estrategias didácticas para la “mediación”, el vacío teórico sobre su conceptualización y sus aspectos desde una perspectiva holística, ecológica, compleja, y dinámica, así como la tendencia al reduccionismo que se hace de este cuarto modo de comunicación, la presente investigación gira en torno a la siguiente pregunta problema:

¿Cuáles son las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües del Ministerio de Educación Pública a partir del concepto de “mediación” propuesto en el 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?

#### 1.5.3 Supuesto investigativo

El concepto de “mediación” del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCER-VC, implica que en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües se incluyan actividades que promueven escenarios con

situaciones comunicativas reales (action-oriented approach), conteniendo la realización de tareas específicas (aprendizaje basado en tareas o TBL en inglés) e incorporando aspectos ecológicos y multisistémicos del cuarto modo de comunicación (semiótico, sociolingüístico, cognitivo, estratégico, relacional, pragmático, etc.) con el fin de desarrollar competencia comunicativa durante el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

La secuencia didáctica no puede comprenderse como una serie de pasos algorítmicos que al final arrojan un resultado predecible por la suma de las habilidades de los aprendientes bajo la dirección y prescripción pedagógica del docente. Más bien, el aprendizaje de la lengua, dentro del enfoque orientado a la acción (AOA) resalta las actividades de mediación como coexistencia y coconstrucción de los significados en procesos ecológicos, dinámicos, y complejos donde la lengua se constituye como un sistema de significados en el que emergen formas lingüísticas, y que está anidado a otros sistemas de significación extralingüísticos que también forman parte relacional y esencial del ecosistema de aprendizaje en un aula de clase.

La mediación como modo de comunicación se encuentra sinérgicamente situada en la actividad de un ecosistema específico, es decir, en el aula de lengua extranjera, o en su defecto, cualquier otro espacio pedagógico relevante para el proceso, pero este ecosistema sólo subsiste como parte de otros sistemas complejos anidados cuyas relaciones entre sí se pueden delinear como circulares y retroactivas. Estos son sistemas socioculturales, semióticos, y biológicos. La actividad de mediar no es autoría monopólica de una unidad central de proceso dentro del cerebro. Esta actividad de lengua es un proceso de formación y deformación de aprehensión de sentidos,

comprensión y significados en el que la colaboración de otros agentes sociales, el entorno, y la agencia del aprendiente se extienden en un continuum de tiempo y espacio ecológicos.

De este modo, el acto de expresión oral de un significado en un momento real y concreto (sistemas lexicogramatical y fonológico) toma lugar en un punto ecológico específicamente situado (microescala de tiempo y lugar), aunque la exploración en la formación de patrones de significación que atraen las mayores posibilidades de acción (sistema sociocultural) sucede en tiempos más prolongados. La percepción ecológica del aprendiente existe en el continuum del proceso de mediación, pero la competencia comunicativa no surge por la suma de factores convergentes o acumulación de habilidades, sino que más bien emerge de la reorganización de nuevas configuraciones sociocognitivas entre los colaboradores, el aprendiente, y el entorno, y la variabilidad en las condiciones globales y los escenarios para crear tareas perceptualmente dirigidas hacia el logro específico de la acción comunicativa.

#### 1.5.4 Alcance

La presente investigación se enfocó en reflexionar sobre los aspectos multisistémicos del concepto de mediación, según propuesto por el MCER, y que son relevantes para el aprendizaje y dominio de un idioma. Partiendo de dicha reflexión la investigación plantea implicaciones para las estrategias didácticas en el programa de inglés diversificado para liceos bilingües que sirven de orientación y guía en la práctica docente. Estas implicaciones para las estrategias didácticas no son tareas o actividades para la clase como se pueden encontrar en diversos compendios, sino líneas conceptuales y estratégicas que emergen de seguir de manera compatible, articulada,

consistente, lógica, e integral, la proposición del concepto mismo de “mediación”, y sobre las cuales, cada persona mediadora pedagógica puede diseñar sus propias actividades y contextualizarlas en el ámbito concreto de su práctica docente.

#### 1.5.5 Limitaciones

Como limitaciones se pueden citar la escasez de literatura a nivel internacional y local que trate sobre el tema de la “mediación” desde una perspectiva multidimensional (sociocultural, cognitiva, etc.). Referente a estas dimensiones, existe literatura variada, pero segmentada, y que generalmente trata fenómenos fuera del contexto de la didáctica del aprendizaje de la lengua y de las líneas teóricas que circunscriben la mediación. Otra limitación de la presente tesis es que, al ser eminentemente una investigación de carácter teórico, la respuesta a la pregunta-problema responde al fundamento pedagógico y epistemológico de las estrategias que se pueden desprender del plan de estudio de inglés diversificado para liceos y secciones bilingües del MEP, y en alguna medida, a la concepción del planeamiento didáctico que se sigue de dicho plan de estudios. La contextualización empírica y estructural dentro del espacio áulico y pedagógico corresponde a la práctica docente, y excede los límites de este trabajo.

#### 1.5.6 Temporalidad

Sobre la definición del tiempo correspondiente a cada fase de la investigación, se culminó con el desarrollo teórico en junio, se aplicó el instrumento de recolección de datos en agosto, y se espera contar con la revisión filológica finalizada en setiembre del año 2024.

## 1.6 Objetivos de la investigación

### 1.6.1 Objetivo general

Analizar las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües del Ministerio de Educación Pública a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

### 1.6.2 Objetivos específicos:

1. Contextualizar el término “competencias generales” en el programa diversificado de inglés para liceos bilingües en relación con el Marco Común Europeo de Referencia con el fin de conocer los aspectos que lo componen.
2. Establecer el sentido conceptual del término “mediación” desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, según propuesto en el año 2020, para comprender su rol en situaciones comunicativas del aprendizaje del inglés en liceos bilingües.
3. Determinar las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de mediación propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con el propósito de orientar su diseño didáctico.

# Capítulo II

## Discusión Teórica

## 2.1 Introducción al marco teórico

### 2.1.1 Visión computacional y ecología humana en contexto

En los inicios del siglo XXI, la fascinación de la cultura con los mecanismos electrónicos, como las computadoras, los teléfonos, las consolas de videojuego, etc., alcanzó niveles prevalentes e icónicos. La mejora en las condiciones de vida del ser humano y su visión cosmológica se explican en clave cuantificable, numérica, mecánica, o ciencia exacta. Los mecanismos electrónicos son minicomputadoras y el lenguaje que habla sobre la auténtica creación del cosmos es la física. Incluso, algunos esperan que dentro de esta ciencia exacta ocurra un chispazo prometeico que resuma en una sola ecuación totalizante la teoría del todo, una especie de “logos” cuántico que integraría física cuántica y la relatividad einsteiniana.

En este ideario cultural, la inteligencia absoluta se relaciona con el cálculo, el número, y la cuantificación. Teléfonos y parlantes inteligentes, y la inteligencia artificial basada en el modelo GPT son extensión o metonimia iconoclasta de este paradigma cultural. Una imagen en redes sociales permitiría fácilmente reconocer figuras icónicas como Stephen Hawking o Steve Jobs, pero probablemente Ugur Sahin, el inmunólogo del equipo que lideró la creación de la primera vacuna contra el COVID 19 aprobada en EEUU, pasaría desapercibido. La recurrencia hacia fenómenos que se consideran trascendentales remite la atención cultural y de los medios de comunicación al cálculo, la ecuación y la ingeniería, y no a los organismos y cómo interactúan con su ecosistema.

El lenguaje de las matemáticas ha sido llamado el lenguaje abstracto y puro, que junto con las reglas de la lógica y los símbolos representa aquello que de verdad “es” en las cosas, aquello que “es” de verdad (objeto puro) en el mundo natural, o sea la física,

y aquello que “es” en la mente del observador (sujeto puro), o sea representación mental. De este modo, si lo que “es” en la mente representa realmente el “ser” de las cosas, entonces es sólo una inferencia de Perogrullo que gran parte del siglo XX continuara asumiendo la formulación cartesiana “pienso, luego existo”.

En todo ideario cultural existen rastros epistemológicos y ontológicos que nos ayudan a comprender a cuál familia pertenece una idea, cómo surge un concepto y en qué condiciones se genera el pensamiento. En un nivel práctico, estos rastros nos ayudan a ubicar el fenómeno sobre el cual se enfoca la atención del observador. De este modo, el pensamiento articulado es un esfuerzo y una aproximación hacia un fenómeno que se considera relevante, tanto para entrar en discusión sobre su legibilidad, aunque no suficientemente claro, como para que el interés por indagar y describir el fenómeno sea sobrescrito por el interés de prescribir recetas ya conocidas en el ideario compartido. La prescripción es la certidumbre de la formulación casuística lineal donde 1 más 1 siempre será 2.

Ante la imposición cartesiana, las ciencias sociales no podían sino situar el fenómeno de su estudio dentro de la mente humana, tal y como lo muestran las preocupaciones de la psicología cognitiva tradicional y el innatismo en el área de la lingüística. Este modo de abordar los fenómenos cognitivos y el lenguaje se conoce con el nombre de corrientes representacionistas y computacionales. Por el contrario, en las últimas décadas del siglo XX, surgen las aproximaciones dinámicas sobre aspectos relacionados a la cognición, el lenguaje, y la organización de los seres vivos. Estas aproximaciones dinámicas tienden a observar los fenómenos como procesos sistémicos, multidimensionales, emergentes, relacionales, continuos, y no computacionales. No

derivan su observación de categorías preestablecidas, sino que adecúan su observación según la complejidad del fenómeno observado: cognición, percepción, lenguaje, identidad, etc.

En el terreno de la psicología, la aproximación ecológica emerge como alternativa a las perspectivas estándares y tradicionales que subdividen los fenómenos estudiados, tales como cognición, memoria, atención, en unidades de análisis discretas, es decir, como categorías encerradas en sí mismas y comprensibles dentro de sus límites teóricos. En cambio, la perspectiva dinámica de la aproximación ecológica tiende a observar dónde ocurre la percepción, es decir, tiende a enfocar la situabilidad de la persona en relación con el ambiente que le rodea; ambiente que es socio-material y cultural. Para la aproximación ecológica, percepción y cognición son procesos continuos, no constructos estáticos.

En el terreno lingüístico también surgen perspectivas que acentúan la función del lenguaje en relación con el contexto y la situación, o sea, su vinculación con el ambiente socio-material y cultural. En este sentido el lenguaje es un proceso dinámico, un intercambio de significados que tiene lugar en un contexto comunicativo, particular, específico. El lenguaje acontece en comunicaciones cotidianas, en interacciones ordinarias, no se genera "in vitro". La gramática sistémico funcional de Halliday & Matthiessen (2014) es un ejemplo de esta visión social del lenguaje.

En el pensamiento de Larsen & Adu (2022), el corpus de un marco teórico es un conjunto de afirmaciones con contenidos conceptuales y temáticos cuyo desarrollo surge de la necesidad de comprender sucesos del mundo o comportamientos humanos a través de delimitaciones de tipo categórico relacionados a los datos que recolecta el

investigador. Así las cosas, en las siguientes páginas se abordan una variedad de referentes teóricos con el fin de comprender la “mediación” desde la aproximación ecológica. Esta aproximación es un enfoque reciente bastante compatible con el esquema pedagógico del MCER-VC (Council of Europe, 2020). Además, dicho enfoque, por su fundamento empírico-pragmático, no es compatible con el fraccionamiento disciplinar, sino que integra la visión sociocultural y participa también de sus dinámicas de aprendizaje, pues los sistemas dinámicos integran la dimensión biológica, social y cultural.

La exploración y acercamiento hacia la “mediación”, más allá de la reducción que ha padecido como mero ejercicio de interpretación y traducción del código lingüístico, parece un salto epistemológico y ontológico demasiado ambicioso para la práctica docente. No obstante, en el descubrimiento y aprovechamiento de los recursos conceptuales que se mueven como satélites alrededor del esquema pedagógico y filosófico del MCER es donde se pueden generar las reflexiones para describir cómo pueden lucir las estrategias didácticas en el programa diversificado de inglés para liceos bilingües.

## 2.2 La aproximación ecológica

Las dinámicas de la aproximación ecológica se encuentran estrechamente relacionadas con descripciones fenomenológicas y concepciones empiristas, comprendidas como experiencia consciente e inmediata de la persona y la visión realista del mundo respectivamente (Heft, 2001). El enfoque ecológico acentúa, en este sentido, la dupla observador-mundo para abordar su reciprocidad funcional y articular una nueva forma de aproximación a la unidad de análisis con respuestas diferentes a preguntas

distintas. Estas descripciones fenomenológicas y concepciones empiristas tienen consecuencias radicales en el abordaje de problemas centrales como la cognición (Chemero, 2009; Gallagher, 2005, 2023; Gallagher, Reinerman-Jones, Janz, Bockelman, & Trempler, 2015; Newen, De Bruin, & Gallagher, 2018; Shapiro, 2019; Varela, Thompson, & Rosch, 2016).

En el texto de Blau & Wagman (2023) se puede comprender de qué se ocupa la aproximación ecológica:

Ecology is the study of the relationships between animals and their environments. From that, we get the name of our approach—ecological psychology. This reflects the fundamental assumption that perception cannot be understood outside of the normal circumstances of perceiving—which necessarily includes both an animal and an environment. [La ecología es el estudio de las relaciones entre los animales y sus entornos. De aquí es que obtenemos el nombre de nuestro enfoque: la psicología ecológica. Esto refleja la suposición fundamental de que la percepción no puede entenderse fuera de las circunstancias normales de la actividad de percibir, lo cual necesariamente incluye el animal y el entorno.]

(p. 40)

Por entorno se comprende el ambiente que rodea a un organismo que está en capacidad de percibir, comportarse, y moverse, es decir un organismo animal, el cual establece una relación funcional con el ambiente; en este sentido, entorno y animal son inseparables, tanto que no existe animal sin entorno, ni entorno sin animal, pues el entorno es algo más que un paisaje físico o un repertorio de dimensiones físico-

geométricas (Gibson, 1979/2015). Para la aproximación ecológica como proyecto y programa de investigación, la unidad de análisis es la persona-entorno y la percepción es la relación fundamental entre ambos (Blau & Wagman, 2023).

Probablemente no sea difícil aceptar el hecho de que la persona no exista sin un entorno; después de todo, un aprendiz requiere un entorno pedagógico, una situación didáctica, y cuando el aprendiz abandona la institución educativa, sigue inmerso en otros entornos. No obstante, según las líneas descritas en el párrafo anterior, ¿cómo puede no haber entorno sin persona? Esto es posible porque la aproximación ecológica rechaza las ideas de espacio newtoniano, y las nociones físico-geométricas que se desprenden de tales concepciones por considerarlas abstracciones sobre las cuales los organismos no actúan (Gibson, 1979/2015; Heft, 2001).

La percepción, es decir, la relación vital del organismo con su entorno requiere un espacio ecológico, y este espacio no es el espacio de la física, la geometría cartesiana, ni del mentalismo psicológico. El entorno está formado por ese espacio ecológico donde la persona interactúa con lo que se encuentra en el medio ambiente y es susceptible de ser percibido. Gibson (1979/2015) lo puntualiza de manera inequívoca:

Instead of a geometrical point in abstract space, I mean a position in ecological space, in a medium instead of in a void. It is a place where an observer might be and from which an act of observation could be made. Whereas abstract space consists of points, ecological space consists of places—locations or positions. [En lugar de un punto geométrico en un espacio abstracto, me refiero a una posición en un espacio ecológico, un medio en lugar de un vacío. Este es un lugar donde un observador podría situarse y desde el cual podría realizar un acto de

observación. Mientras que el espacio abstracto consiste en puntos, el espacio ecológico consiste en lugares-ubicaciones o posiciones.] (pp. 58-59)

La forma que tiene la perspectiva ecológica para delinear nociones cruciales sobre la percepción puede resultar tan concreta y específica, que fácilmente se puede perder el peso de las consecuencias que tales descripciones representan para la cognición y el aprendizaje en general. Por ahora, lo esencial es apuntar que en la explicación de Gibson (1979/2015) sobre el espacio y entorno ecológicos hay posicionamiento de un observador, un lugar y situación, es decir, implica que hay un “cuerpo animal”, un aprendiente en términos de un entorno pedagógico, y este posicionamiento del cuerpo posibilita un “acto de observación”, es decir, permite la acción de establecer una relación aún más intensa y estrecha entre el sistema perceptual del observador y su entorno. Aún más, en esta idea de situabilidad del aprendiente hay algo tan sobresaliente que francamente raya en lo conspicuo, aunque las preocupaciones de la cognición tradicional y la lingüística innatista tiendan a soslayarlo: todo acto sucede en un medio y no en un vacío aséptico.

### 2.2.1 Percepción y experiencia del entorno

El esquema de aproximación de Gibson hacia la percepción se puede resumir en dejar en un segundo plano lo que hay dentro de la mente para preguntarse en qué lugar está la mente, o, dicho de otro modo, dentro de qué ambiente se encuentra situada (Mace, 1977). Este cambio de enfoque no implica que la mente es una abstracción o un constructo conceptual sin propósito. Tampoco implica que la aproximación ecológica proponga que los músculos del cuerpo “piensen” y la mente sea un órgano decorativo. No obstante, la propuesta ecológica acentúa en un sentido radical la unidad de la

persona en relación con la percepción del entorno. "Perceiving is a psychosomatic act, not of the mind or of the body but of a living observer" [El percibir es un acto psicossomático, no de la mente o del cuerpo, sino más bien de un observador vivo] (Gibson, 1979/2015, p. 229).

El entorno, entonces, constituye el espacio ecológico, y este espacio tiene lugares que posibilitan un acto de observación para la persona, y ese acto consiente también el acto psicossomático, es decir, la percepción del observador vivo. Articulado de este modo, el análisis de categorías como la percepción, la memoria, y el lenguaje, no parecerían bastante realistas sin que se incluya el entorno, el medio, la situación, la corporeidad, en suma, un ambiente en el que están mente y cuerpo. Sin tomar en cuenta el entorno, las perspectivas abstractas sobre dichas categorías discurren en un pasado también abstracto, experiencia es casi sinónimo de pasado, no continua interacción entre el organismo y el entorno. A este respecto, Gibson (1979/2015) asevera:

Perceiving is an achievement of the individual, not an appearance in the theater of his consciousness. It is a keeping-in-touch with the world, an experiencing of things rather than a having of experiences. It involves awareness-of instead of just awareness. It may be awareness of something in the environment or something in the observer or both at once, but there is no content of awareness independent of that of which one is aware. [Percibir es un logro del individuo, no una representación en el teatro de su conciencia. Es mantenerse en contacto con el mundo, experimentar las cosas en lugar de poseer experiencias. Implica conciencia-de en lugar de solo conciencia. Puede ser conciencia de algo en el entorno o de algo en el observador o de ambos al mismo tiempo, pero no hay

contenido de conciencia que sea independiente de aquello de lo que uno es consciente.] (p. 228)

La escenificación teatral de la que habla Gibson alude al supuesto teórico que es columna de la corriente representacionista, a saber, que aquello que se percibe del mundo es una representación construida y dirigida por ejercicios mentales que previamente han recogido la información pobre que provee el exterior y que ahora la ordenan en secuencia de escenas histriónicas para que puedan ser interpretadas y computadas. En contraste, el párrafo anterior describe la actividad de percibir como la acción de experimentar el mundo, la acción de establecer una relación constante con el entorno, y define el percibir como un logro de la persona, en el sentido de que es algo que “el individuo hace y ejecuta”, y no algo que “le sucede” como arrastrado por una mente dramaturga.

### 2.2.2 Percepción directa y acción

La aproximación ecológica concibe que la percepción es directa, lo cual quiere decir que la percepción no está mediada por ejercicios de aritmética mental, representaciones mentales, o alguna plantilla de imagen preconfigurada. La percepción es inmediata y directa, un contacto continuo con el conjunto de cosas en el entorno. No obstante, puede que esta característica distintiva sea uno de los aspectos menos comprendidos en el enfoque ecológico, sobre todo en el ámbito educativo. La perspectiva ecológica puntualmente señala:

So when I assert that perception of the environment is direct, I mean that it is not mediated by retinal pictures, neural pictures, or mental pictures. Direct perception is the activity of getting information from the ambient array of light. I call this a

process of information pickup that involves the exploratory activity of looking around, getting around, and looking at things. This is quite different from the supposed activity of getting information from the inputs of the optic nerves, whatever they may prove to be. [Por tanto, cuando afirmo que la percepción del entorno es directa, quiero decir que no está mediada por imágenes de la retina, imágenes neuronales o imágenes mentales. Percepción directa es la actividad de obtener información del arreglo ambiental de luz. A esto le llamo un proceso de captación de información que implica la actividad exploratoria de mirar alrededor, desplazarse y observar cosas. Esto es muy diferente a la supuesta actividad de obtener información a partir de la entrada de los nervios ópticos, lo que sea que tal cosa demuestre ser.] (Gibson, 1979/2015, p. 139)

Cabe aclarar que, aunque Gibson (1979/2015) utiliza primordialmente el sentido de la vista para dar cuenta de la percepción ecológica, en Gibson (1966) y en Blau & Wagman (2023) el sistema perceptual también incorpora los demás sentidos sin ningún detrimento en las descripciones y concepciones principales de la perspectiva ecológica. Sobre el texto citado en el párrafo anterior, es de subrayar el hecho de que la percepción directa sea descrita en términos de una actividad exploratoria, y que además implica movimiento y observación. Aunque la persona no siempre sea consciente de esto, la percepción continua requiere movimiento del cuerpo, aún, por ejemplo, cuando se está en estado de reposo en medio de una conversación ordinaria, los músculos del rostro, y aquellos encargados de facilitar el habla se encuentran en constante coordinación y movimiento mientras los sentidos exploran y monitorean el entorno, lo cual incluye al interlocutor. De esto se desprende, sin embargo, que, en cuanto mayor movimiento,

mayor es la alerta sobre la exploración y monitoreo del entorno, lo cual es relevante para el aprendizaje porque la acción del movimiento incrementa la perceptibilidad sobre las oportunidades de comportamiento y el despliegue de posteriores acciones. En suma, la acción del movimiento para percibir incorpora el logro de las metas que el organismo requiere del entorno (Blau & Wagman, 2023; Gibson, 1979/2015).

El concepto de mediación como un modo de comunicación es punto clave en el desarrollo de esta investigación. Por esta razón puede surgir la pregunta de cómo es posible conciliar la aproximación ecológica aplicada al aprendizaje de inglés como lengua extranjera, que considera que la percepción es directa y no mediada, con un término utilizado en la teoría sociocultural, la semiótica, y el dominio de un idioma. “Whether perception is direct has nothing to do with whether perception is mediated by something physical—such as a tool or a display” [El hecho de que si la percepción es directa o no, no tiene nada que ver con el hecho de que si la percepción está mediada por algo físico, como una herramienta o una pantalla] (Blau & Wagman, 2023, p. 217). En efecto, en la práctica docente, una tarea pedagógica se diseña como una forma de mediación para el surgimiento y desarrollo de habilidades específicas que pueden enriquecer el aprendizaje. En este proceso de formación de habilidades para la lengua extranjera, la mediación tiene la función de negociar y construir significados en situaciones comunicativas. En ambos escenarios, sin embargo, la percepción es directa y una actividad exploratoria.

### 2.2.3 Posibilidades de acción o “affordances”

“Affordances” es probablemente el concepto más ampliamente difundido más allá del ámbito de la aproximación ecológica, y la razón de su acogida desde otros programas

de investigación en las ciencias sociales tal vez se deba a su utilidad y flexibilidad conceptual. No es un constructo laxo, pero permite referirse a las propiedades entre la persona y el entorno de una manera comprensible e integradora, sobrepasando la dicotomía sujeto-objeto. Desde el punto de vista de la teoría de la comunicación, la lingüística, y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, es un concepto influyente pues supera los esquemas tradicionales de dichos ámbitos formativos.

No hay consenso sobre una apropiada traducción al español que se acuñe bajo una sola palabra, lo cual ilustra su nivel de innovación, y facilita su asentamiento como una noción relevante para el aprendizaje en general. Aquí se utiliza en términos de posibilidad de acción, lo cual indica su importancia en la dupla percepción-acción, la cognición, y la ecología. En el espacio pedagógico del aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la interacción y la mediación sólo suceden debido a las posibilidades de acción (affordances) presentes en la situación real de la acción.

Las posibilidades de acción son propiedades que se refieren tanto a la persona como al entorno, e implican la complementariedad de ambos; estas propiedades son objetivas, es decir, están de hecho en el entorno, pero también están de hecho en el observador, y al mismo tiempo no están de manera exclusiva en ninguno de los dos (Gibson, 1979/2015). Según Blau & Wagman (2023) se puede comprender en los siguientes términos:

However, for our purposes, we can define affordances as opportunities for behavior that emerge from the relationship between animal and environment. Affordances are what an animal can (or could) do in a particular circumstance, given the fit between its action capabilities and environmental properties. [No

obstante, para nuestros propósitos, podemos definir las posibilidades de acción como oportunidades de comportamiento que emergen de la relación entre el animal y el entorno. Las posibilidades de acción son lo que un animal puede (o podría) hacer en una circunstancia particular, dado un ajuste entre sus capacidades de acción y las propiedades del entorno.] (p. 76)

Si las posibilidades de acción surgen en medio de la relación entre la persona y el entorno, es decir, cuando algunas propiedades relativas al observador se acoplan con algunas propiedades del entorno con un propósito o meta, entonces los máximos proveedores de posibilidades de acción para una persona son otras personas (Gibson, 1979/2015). En el aula de inglés como lengua extranjera, si el hablante A es interpelado por el hablante B, es porque el hablante B ya ha percibido una posibilidad de acción en el entorno, y si el hablante A percibe al hablante B, también ha captado información cuyo resultado puede (o podría) gatillar una acción o comportamiento. Ambos participan al mismo tiempo de los modos de comunicación interacción y mediación. Las posibilidades de acción pueden ser un tercero, un gesto facial, una seña con la mano, o una articulación verbal más sofisticada, entre otras tantas. La mediación tendría la función de crear puentes de significado en una comunicación que puede bien ser multimodal, es decir, gestual, verbal, a través de señas, etc.

Anteriormente se ha dicho que la percepción ecológica es descrita en términos de actividad, como una exploración, es decir, como acto de movimiento. En efecto, la dupla percepción-acción apunta a que la persona percibe para actuar y actúa para percibir, ambas se relacionan con el comportamiento, la cognición, y el aprendizaje. El movimiento es esencial, no opcional. Esta idea es vertebral, tanto que la percepción-

acción se menciona en el desarrollo teórico ecológico como en Blau & Wagman (2020; 2023), en la cognición situada con énfasis social y contextual como en Gallagher (2020), en la visión del lenguaje desde la cognición biosocial como en Thibault (2021a, 2021b) y en el aprendizaje como en Macrine & Fugate (2022); de manera más transversal para la indagación sobre el concepto de mediación, la dupla percepción-acción influye susceptiblemente en la lengua vista como una actividad de Piccardo & North (2019), coautores ambos del MCER-VC, texto que propone un “action-oriented approach” (AOA en inglés o enfoque orientado a la acción).

La semejanza terminológica no es baladí. Las competencias generales y comunicativas únicamente existen en la ejecución del uso del lenguaje, se adquieren mediante la realización de las actividades de lengua (recepción, producción, interacción, mediación) y esta visión es la que pretenden encarnar los descriptores “can do” (poder hacer) del MCER (Council of Europe, 2020). “Can do” (poder hacer) es un “affordance” (posibilidad de acción) pues implica el acoplamiento entre las propiedades del observador y un entorno específico. Más aún, en inglés el verbo auxiliar “can” (poder) indica sobre todo posibilidad y habilidad, y los descriptores “can do” del MCER pretenden ilustrar una competencia en plena ejecución y acción, de modo que cuando el aprendiente de inglés como lengua extranjera percibe una posibilidad de acción, y consecuentemente ejecuta la actividad de lengua, es porque la “habilidad” está presente de algún modo, de manera simple o sofisticada, pero sólo en la acción, o dicho en términos ecológicos, en la percepción-acción.

En el acto de percibir el objeto de atención es la posibilidad de acción, es decir, lo que la persona observa son significados vinculados a una actividad específica en medio

del entorno, justo cuando esas propiedades físicas del observador y las propiedades físicas del entorno se ajustan recíprocamente (Turvey, 2019). A este respecto, Blau & Wagman (2023) aseveran que “meanings are neither subjective nor internal. Nor are they objective or external. Rather, meanings emerge from relations between animals and environments” [Los significados no son ni subjetivos ni internos, aunque tampoco son objetivos o externos. En lugar de esto, los significados emergen de la relación entre los animales y los entornos] (p. 78). Dicho de forma sucinta, la persona observa posibilidades de acción y significados, ya que en la aproximación ecológica ambos términos se definen de la misma manera.

En la aproximación ecológica el aprendiente de inglés como lengua extranjera se encuentra situado en una ubicación desde la cual realiza un acto de percepción en el entorno. Esta percepción no es pasiva, el aprendiente interactúa y experimenta continuamente el entorno mediante la percepción-acción, lo cual implica movimiento, y explora continuamente en un proceso de captación de información la especificidad de las propiedades en el arreglo ambiental desde lo óptico, acústico, y háptico, reorganizando constantemente la relacionalidad entre sus capacidades de acción y las posibilidades de acción del entorno, en búsqueda de un significado, o significados, para la ejecución de un logro.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> El siguiente artículo presenta un resumen conciso de 10 principios para comprender la perspectiva ecológica. El principio número 9 es particularmente relevante para la educación al hablar de aprendizaje, memoria, y lenguaje. Palatinus, Z., & Michaels, C. (2014). A ten commandments for ecological psychology. [https://www.researchgate.net/publication/308740195\\_A\\_Ten\\_Commandments\\_for\\_Ecological\\_Psychology/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/308740195_A_Ten_Commandments_for_Ecological_Psychology/citation/download)

El panorama es una ecología, no un ensamblaje de partes mecánicas, donde cada pieza se puede remover sin consecuencia real. En el aula de inglés como lengua extranjera, el código lingüístico es imprescindible, pero la interacción y la mediación vistas como actividad de lengua también lo son, ya que no hay ecología del aprendiente sin percepción-acción, entorno, exploración, movimiento, y posibilidad de actuar sobre los significados. Por esta razón la aproximación ecológica no es representacional-computacional, en el sentido de que no considera que la lengua subsista como una entidad abstracta separada del aprendiente y el entorno, como en un vacío aséptico. La mediación supone la ejecución de la lengua en uso, no la lengua “in vitro”. Cualquier construcción de significado se lleva a cabo en una actividad específica, una situación real. Esto es lo que quiere decir mediación como actividad de lengua. Lo que se percibe en el entorno son significados vinculados a una actividad específica o dependientes de una actividad específica (Turvey, 2019).

### 2.3 Cognición 4E

La cognición 4E es la rama de la ciencia cognitiva que se pregunta por el lugar donde sucede la cognición para responder y dar razón de la naturaleza de los procesos cognitivos. Las siglas 4E se refieren a la inicial en inglés de los cuatro adjetivos que definen cada uno una aproximación con énfasis diferente: embodied, embedded, extended, y enacted (corporizada, situada, extendida, y enactiva). En la segunda mitad del siglo XX, el choque de perspectivas entre el conductismo y el cognitivismo tradicional facilitó la formulación de nuevos argumentos neurobiológicos que, sin embargo, seguían colocando el acento en los procesos internos de la mente mientras ignoraban el rol del cuerpo y el ambiente. A finales del siglo XX, sobre todo en los años noventa, fueron

apareciendo recuentos teóricos que inclinaban la balanza al lado opuesto, y resaltaban la importancia de cuerpo y ambiente en los procesos cognitivos. A través de todo este proceso de reordenamiento teórico y discusión, un creciente número de trabajos investigativos inspirados en James J. Gibson y la aproximación ecológica de la percepción contribuyeron a la visión emergente de que la cognición no era un proceso restringido a la mente, sino más bien que la cognición era corporizada, situada, extendida, y enactiva (Newen, De Bruin, & Gallagher, 2018, capítulo 1).

Estas diferentes aproximaciones, si bien se pueden colocar bajo el paraguas conceptual de cognición 4E, ya que se oponen al carácter restringido de la cognición como una actividad exclusivamente cerebral o intracraneal, señalan aspectos diferentes de la cognición, y no siempre coinciden entre sí para describir cómo suceden los fenómenos, más allá incluso de que cada enfoque se apoye en pruebas empíricas, así como no coinciden de manera unívoca en la función que cumplen las representaciones mentales (Newen et al., 2018, capítulo 1). Para los términos de esta investigación, no obstante, los debates de fondo de la cognición 4E no alteran el tema de fondo, excepto en aquellas argumentaciones que directamente se apartan de la visión no-representacionalista de la percepción, o del modelo no-computacional o de gimnástica mental de la cognición tradicional. Por esta razón en el marco del presente desarrollo sólo se adoptan posturas conceptuales provenientes de esta rama que sean coherentes y consistentes con la aproximación y dinámica ecológicas.

La cognición 4E es corporizada porque requiere un observador viviente, situada porque ocurre en un entorno, extendida porque la relación con el entorno extiende sus procesos dinámicos, y enactiva porque sólo sucede en ejecución y acción. “To account

for not just brain processes, and not just bodily and affective processes, and not just environmental and social and cultural processes, but all of these as they function together to shape cognition” [Para dar cuenta no solo de los procesos cerebrales, y no solo de los procesos corporales y afectivos, y no solo de los procesos ambientales, sociales y culturales, sino de todos estos, ya que funcionan en conjunto para dar forma a la cognición] (Newen et al., 2018, capítulo 1, p. 9).

La cognición corporizada implica que la anatomía y el movimiento del cuerpo participan de manera crucial, y no de un modo trivial, en la conformación de un proceso cognitivo, antes y después de que suceda, incluso, el propio procesamiento cerebral (Shapiro, 2004). Así las cosas, la corporización se refiere a que características esenciales en las funciones extraneurales del cuerpo asisten para conformar la cognición (Gallagher, 2005). Esta perspectiva no argumenta que el cerebro no cumple ningún rol en los procesos cognitivos, sino que enfatiza las funciones corpóreas en una visión dinámica de la cognición donde actividad cerebral y corpórea participan. Esta visión se apoya en estudios de diferente tipo: quinestésico, procesos motores y afectivos, sincronización neural, respiración, y seguimiento perceptual (Gallagher, 2023).

La cognición situada como parte de la cognición 4E reviste tres perspectivas que enfocan diferentes matices, no obstante, todas resaltan la relevancia del entorno: cognición situada (como subrama), cognición distribuida, y cognición ecológica. Este tipo de cognición se refiere a que el entorno sociomaterial puede vigorizar u proveer objetos o posibilidades que sirven de soporte a los procesos cognitivos. “When agents coordinate their activity with environmental resources such as external artifacts, cognitive processes may be productively constrained or enabled by objective features, or enhanced by the

affordances on offer” [Cuando los agentes coordinan su actividad con recursos ambientales como artefactos externos, los procesos cognitivos pueden verse productivamente restringidos o habilitados por características objetivas, o mejorados por las posibilidades que ofrecen] (Gallagher, 2023, pp. 14-15). Este aspecto de la cognición implica participación activa e interacción del agente con el entorno. Entre los objetos que vigorizan los procesos cognitivos pueden contarse los artefactos, o herramientas, como una maqueta, un cuaderno de apuntes, y de modo más general, un espacio pedagógico en una institución educativa. Notablemente, en el entorno hay otras personas, y según Gibson (1979/2015), otras personas son precisamente los mayores proveedores de posibilidades de acción y significado. La evidencia empírica que respalda dicha cognición proviene de los campos de la psicología ecológica experimental, la ciencia evolutiva, y estudios etnográficos relacionados a contextos pragmáticos y sociales (Gallagher, 2023).

La cognición extendida, es en términos comparativos bastante similar a la cognición situada, aunque considera al cuerpo, el entorno, y algunos artefactos, tales como herramientas tecnológicas y las dimensiones de lo social y físico como fundamentalmente constitutivos, es decir, en una relación de acoplamiento recíproco. Un teléfono inteligente es un ejemplo ilustrativo en este tipo de cognición, además del concepto de prácticas comunicativas, que se refiere al contexto donde pareciera que “la mente se extiende” en los actos comunicativos, es decir, los procesos cognitivos se extienden de forma constitutiva y no sólo causal. Ejemplo de esto último serían típicamente las instituciones académicas. En el caso de un teléfono inteligente se puede decir que extiende la memoria de la persona, y una institución educativa desempeña prácticas comunicativas, como la investigación científica, seminarios, cursos, en los

cuales la dinámica cognitiva integra fundamentalmente la cognición de los participantes del entorno (Gallagher, 2023).

La cognición enactiva considera que la percepción, o más específicamente el sistema sensorial-motor de la percepción tiene como finalidad la acción, y que dicha orientación (action-oriented) hacia la acción conforma de una manera esencial la cognición, es decir, la intencionalidad de la unidad viviente, la persona, se conduce en términos de lo que puede hacer en el mundo (can do) (Gallagher, 2023). Este enfoque enactivista observa que las relaciones entre la persona y el entorno son dinámicas, recíprocas, y estructurales, lo cual supone un acoplamiento entre ambos en donde nunca se da un equilibrio perfecto, razón por la cual emerge la adaptabilidad.

“The enactive approach consists of two points: (1) perception consists in perceptually guided action and (2) cognitive structures emerge from the recurrent sensorimotor patterns that enable action to be perceptually guided” [el enfoque enactivo consta de dos puntos: (1) la percepción consiste en una acción perceptualmente guiada y (2) las estructuras cognitivas emergen de los patrones sensorio-motrices recurrentes que permiten que la acción esté guiada por la percepción] (Varela, Thompson & Rosh, 2016, p. 173). La cognición sucede en la relación de acoplamiento entre la persona y el entorno, y los procesos cognitivos se distribuyen entre cerebro, cuerpo y ambiente. Esta perspectiva es categóricamente no-representacionista, al igual que la visión de Gibson (1979/2015) sobre la percepción-acción, y explica la reciprocidad, relacionalidad, y acoplamiento entre la persona y el entorno en términos de la causalidad no lineal de los sistemas dinámicos, al igual que sucede en el recuento de Blau & Wagman (2023) para dar cuenta de la visión ecológica sobre la percepción.

## 2.4 Sistemas complejos y sistemas dinámicos

Parafraseando a Halliday (2001), hace largo tiempo que los participantes en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera comprendieron que dicha actividad no se reduce al contenido de una sola disciplina, y como mínimo puede contemplar contenidos provenientes de la psicología, la sociología, y la lingüística; de hecho, la transdisciplinariedad conviene al aprendizaje de la lengua extranjera. En anteriores párrafos se puede observar que los argumentos investigativos de los autores que dan cuenta de la cognición y la percepción acuden a las descripciones de los sistemas dinámicos para ilustrar cómo suceden dichos fenómenos. Debido a la orientación transdisciplinar de la perspectiva ecológica, la teoría de sistemas complejos, o complejidad, puede aportar, fortalecer y complementar dicha perspectiva sin forzar una unidad y rigidez dialéctica, sino delineando desde otros constructos su dinámica relacional, por ejemplo, en la superación de las dualidades conceptuales (Kramsch, 2002).

De manera incidental, la actividad del aprendizaje de una lengua extranjera vista bajo la perspectiva de los sistemas complejos es un proceso no lineal, dinámico, de constantes emergencias, y frecuente autoorganización. Siguiendo a Larsen-Freeman & Cameron (2008), en el aprendizaje de lengua extranjera, la autoorganización sería el proceso mediante el cual los aprendientes desarrollan un orden y estructura propia en relación con la lengua, sin ningún tipo de gobierno o control externo, aunque con frecuentes interacciones; el concepto de emergencia, por otro lado, se refiere a las nuevas propiedades, patrones, o características de comportamiento que brotan de un sistema dinámico. En el caso de la autoorganización, ese nuevo orden o estructura

puede ser de carácter sociocognitivo, y el concepto de emergencia ilustra la aparición de una nueva característica distintiva que no se explica por la suma de componentes aislados, por ejemplo, la fluidez del habla en un aprendiente para explicar un texto a otros compañeros. Esta emergencia no se explica en términos de cantidad de vocabulario, o conocimiento sintáctico, sino que emerge en procesos oscilatorios, reiterativos, recursivos, e interactivos, donde la variabilidad da paso a una forma de creación, una nueva característica de la incorporación de un sistema complejo, el lenguaje, al nuevo orden sociocognitivo del aprendiente.

Autoorganización y emergencia son movimientos fenoménicos de los sistemas complejos y dinámicos que ocurren sin que necesariamente exista un orden lineal preestablecido entre ambos. El esquema de creación de sentido de Thibault (2021a, 2021b), que se explica en el siguiente apartado sobre “*linguaging*”, es un sistema complejo, al igual que los aprendientes (como unidad viviente) en el aula de clase, o la misma lengua. El gran desplazamiento vocálico del siglo XVI en lengua inglesa que representó un cambio en la cualidad de algunas vocales y que produjo otros cambios como consecuencia de esto, es un ejemplo perfecto de emergencia de nuevos patrones distintivos, y una nueva organización del sistema vocálico (Van Lier, 2004). Aunque las emergencias y la autoorganización suceden también en intervalos cortos de tiempo, tal como en la configuración, la atmósfera, y el entorno del espacio pedagógico. En una conversación, por ejemplo, o actividad de mediación, los nuevos significados pueden emerger, reensamblando la trayectoria sociocognitiva de los participantes en un orden diferente de autoorganización. El aprendizaje, como observa Kelso (1995), produce un cambio en la actividad general metabólica del cerebro después de que una tarea

específica ha sido realizada, ya que toda actividad requiere una organización espaciotemporal en las habilidades de la persona, la cual ha empleado el sistema perceptivo-motriz para llevar a cabo su ejecución.

El entorno ecológico, entonces, puede verse desde la perspectiva de un sistema complejo con recurrencia de patrones dinámicos, y esta visión delinea aspectos relevantes para la práctica docente sobre las actividades de lengua. Nótese cómo luce este panorama bajo la propuesta de sistemas complejos de Larsen-Freeman & Cameron (2008) y la descripción ecológica que realizan:

An affordance is neither a property of a specific context nor of the learner-it is a relationship between the two. Thus, the teacher would be a facilitator of a given activity, but it is the students who would directly engage with the second language as a dynamic system, shaping their second language resources through working with them, soft assembling in response to what they perceive the affordances to be for different tasks and purposes. Each experience of soft assembly leaves a trace and changes the latent potential of the learners' language resources. [Una posibilidad de acción no es una propiedad del entorno específico ni del aprendiz, sino una propiedad relativa para ambos. Por lo tanto, la persona docente sería facilitadora de una actividad determinada, pero son los estudiantes quienes participarían activamente y de manera directa con la segunda lengua como en un sistema dinámico, dando forma a sus propios recursos en esa lengua mediante el trabajo con ella, realizando un ensamblaje sutil en respuesta a lo que perciben que son las posibilidades de acción según diferentes tareas y propósitos.

Cada experiencia de ensamblaje sutil deja un rastro y cambia el potencial latente de los recursos lingüísticos de los aprendientes.] (pp. 203-204)

Por ensamblaje sutil (Soft assembly) se puede comprender la interacción corporizada del aprendiente que ajusta sus estructuras físicas y procesos cognoscitivos según la variabilidad que encuentra en el desempeño de tareas específicas. La acción de la tarea requiere una guía perceptualmente guiada junto con el aparato sensorio-motriz, y de este modo emerge la co-adaptación en la enacción de la lengua en uso. Las tareas específicas que en colaboración lleva el aprendiente no se enfocan en la lengua de modo primario, sino que se concentran en un producto o resultado diferente, tal como puede ser planear un viaje de placer o diseñar un blog (Council of Europe, 2020).

La anterior especificación metodológica sobre el producto o resultado de la tarea didáctica quiere decir que en el entorno del aprendiente la lengua no es un objeto de estudio per se, o una entidad estudiada bajo el lente de un microscopio, ajena al proceso de ejecución de la acción didáctica; más bien, la lengua es un proceso dinámico que emerge en el esquema de creación de sentido de una actividad específica cuya trayectoria gira en torno a la coconstrucción de significado y la interacción, recomponiendo y reconfigurando las funciones corpóreo-mentales de orden superior. Según las capas de creación de significado (meaning-making) de Van Lier (2004), existen tres capas internas, fonológica, morfológica, y sintáctica; así como tres capas externas, entonación, kinésica, y conocimiento previo. En la perspectiva ecológica este esquema describe la forma en que a partir de un acto lingüístico (sonido, palabra, cláusula) que se expresa en una escala de tiempo corto, como en una conversación cotidiana, se produce el significado en las actividades de interacción y mediación.

El movimiento corporal (kinésico), es decir, la gesticulación, expresión facial, etc., y el conocimiento lingüístico y extralingüístico de los aprendientes contribuyen para estrechar cada vez más ambigüedades y equívocos, y así generar el intercambio de significados. Las posibilidades de acción aparecen de manera directa e indirecta, pero la trayectoria de la tarea entre manos redirecciona el flujo de la comprensión y el entendimiento, aunque nuevas posibilidades de significado emerjan inadvertidamente.<sup>5</sup> Esto porque ningún significado es estático, ninguna interacción exactamente idéntica en términos procedimentales y dinámicos. Incluso una palabra, una expresión, en el contexto de una lengua en uso (situada en una organización espaciotemporal) es negociada y novedosa, aunque la situación misma integre presuposiciones compartidas previamente (Van Lier, 2004).

## 2.5 Lenguaje y “languaging” o lenguajear

Para la cognición tradicional, así como para la lingüística innatista, el mundo que entra por los canales de los sentidos (input) debe ser computado y reconfigurado a través de una gimnasia mental algorítmico-sintáctica, asignando a los datos una representación simbólica específica, de modo que el procesamiento produzca un resultado entendible (output). De este modo, no se requiere cuerpo ni entorno, y la decodificación-codificación se da en la absoluta abstracción. La descripción anterior no cabe en la aproximación ecológica del lenguaje en uso, ni la cognición 4E. Una visión “des-corporizada” (disembodied) del lenguaje trata de ofrecer razones para explicar la sintaxis, la

---

<sup>5</sup> El siguiente artículo explica la emergencia de posibilidades de acción a partir de la relación entre habilidades de la persona y características del entorno. Chemero, A. (2003). An outline of a theory of affordances. *Ecological Psychology*, 15:2, (pp. 181-195). [https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502\\_5](https://doi.org/10.1207/S15326969ECO1502_5)

semántica, y la pragmática del lenguaje natural sin tomar en cuenta cómo el cerebro, el cuerpo, y el ambiente físico influyen en la conformación gramatical y los significados (Johnson, 2018). Esta visión descorporizada del lenguaje recurre exclusivamente a mecanismos mentales e intracraneales para dar soporte a sus ideas como en el caso de Chomsky (2000) y Pinker (1994).

En contraste con esta visión lingüística tradicional, que tiende a ver la lengua como un sistema meramente formal, la lengua puede verse como un sistema de significados; lo cual implica una distinción con consecuencias claras, no se propone la lengua como un paradigma gramatical que adjunta significados, sino como un paradigma semántico que adjunta concreciones de carácter formal (Halliday, 2002). En esta perspectiva de tipo social, la interacción y el contexto constituyen componentes para la construcción de significado, tanto en escalas espaciotemporales grandes, cuyo mayor escenario sería la cultura donde se comparte y habla la lengua, como en escalas pequeñas, como en situaciones ordinarias donde dos o más personas se comunican. Cualquier actividad de lengua, en este sentido, no “media” sólo palabras, u oraciones, sino la concreción del paradigma semántico que pertenece a un sistema mayor de significados o sistema semiótico, y éste a su vez a un sistema mayor que comprende patrones de comportamiento, pensamiento y creencias.

La lengua es un sistema complejo, no complicado. La aproximación con la cual se percibe, sin embargo, puede parecer sofisticada, aunque la perspectiva ecológica, o ecosocial en este caso, está inspirada por el realismo experiencial en niveles biológicos, sociales, y culturales. La lengua en uso es un hecho de todos los días, y el aspecto relevante es el intercambio de significados, la negociación de significados en interacción

con el entorno. “A language is a semiotic system; not in the sense of a system of signs, but a systemic resource for meaning — what I have often called a meaning potential. Linguistics is about how people exchange meanings by 'linguaging'” [Una lengua es un sistema semiótico; no en el sentido de un sistema de signos, sino un recurso sistémico para el significado, lo que con frecuencia he llamado un potencial de significado. La lingüística se trata de cómo las personas intercambian significados mediante el 'lenguajear'] (Halliday, 2003, pp. 192-193).

La mediación como actividad de lengua frecuentemente requiere de “linguaging” o generación, desarrollo, y organización de ideas en el mismo proceso de articulación del pensamiento, con el fin de facilitar el entendimiento y la comunicación (Council of Europe, 2020). Ya sea para comunicar, una idea formulada con anterioridad, o para crear nuevo significado, junto con la comunicación multimodal, el proceso de lenguajear contribuye intrínsecamente a la interacción en situaciones comunicativas reales. Se requiere el lenguaje en su sentido formal (patrones sintácticos, reglas formales), aunque de un modo operante en el proceso de lenguajear. La competencia comunicativa, como se ha dicho anteriormente, no reside en la idea o el pensamiento, sino que se ubica perceptiblemente en la “actividad” de lengua, en la enacción del lenguaje en uso.

“Linguaging” es el proceso continuo y operante del lenguaje que realiza una función de descripción ontogenética, y por la cual el observador llega a ser plenamente observante al realizar distinciones de tipo lingüístico hacia el mismo y el mundo, con el fin de generar significado para la conservación y adaptación (Maturana & Varela, 1992). “Linguaging” entonces no es lenguaje formal, puesto que el lenguaje formal, en su sentido llano de código lingüístico con patrones formales está relacionado con la

abstracción sin enacción contextual. En Maturana & Varela (1992), no obstante, el lenguaje sólo existe como experiencia en el continuo proceso de “*linguaging*”, y a través de las distinciones lingüísticas emergen significados en el plano biológico y social de la persona. Según Thibault (2021a), leyendo a Maturana & Varela (1992), esta perspectiva modela la idea de que para el ser humano el proceso de “*linguaging*” no es diferente a respirar o alimentarse, es decir, cualquier otro proceso para sostener la vida. Puntualmente, aprender “parece que se trata realmente de un principio más amplio relacionado con la esencia de “*estar vivo*”, que es sinónimo de estar interactuando, como aprendiente, con la ecología cognitiva donde se está inmerso” (Assmann, 2016, p. 35).

De acuerdo con Thibault (2021a), la generación de sentido (*Sense-making*) se puede esquematizar en cinco niveles relacionados entre sí de manera dinámica compleja, y espiral: un nivel cero o de regulación metabólica del cuerpo; un primer nivel de acción-percepción corporizada, que marca la interacción con el mundo; un segundo nivel donde aparece el “*linguaging*” de primer orden, y cuya dinámica es la acción conjunta de los agentes para orientarse unos a otros; un tercer nivel perteneciente al lenguaje de segundo orden donde aparecen los símbolos, los patrones semánticos, y las formas lingüísticas que moldean y estabilizan las dinámicas del primer orden; y finalmente, un cuarto nivel relativo a la cognición donde aparecen los esquemas provenientes de la experiencia del mundo y el aprendizaje relacionados con las propiedades abstractas y diferenciadoras del lenguaje.

El flujo y proceso de “*linguaging*”, en su sentido general, no estaría localizado en un solo nivel del esquema, sino que sería un proceso que ocurre en una dinámica espiral entre todos los niveles. Según Thibault (2021a, 2021b), “*linguaging*” de primer orden es

el proceso a través del cual la persona coordina su cuerpo y movimientos en relación con otras personas y el entorno, expresando intención y orientación para crear y comunicar significado haciendo uso de medios diversos, así como de recursos lingüísticos y extralingüísticos. En el lenguaje de segundo orden se encuentran las formas lingüísticas y categorías gramaticales que emergen en escalas de tiempo largas y que estabilizan la comunicación histórico-social de una comunidad específica. Las intenciones y orientaciones que influyen en la coconstrucción de significados en el “*linguaging*” de primer orden fluyen de modo particular hacia el lenguaje de segundo orden, y las formas lingüísticas restringen concretan, y especifican coordinación e interacción del primer orden.

Ilustrativamente, un niño que todavía no ha desarrollado la habilidad para verbalizar sus orientaciones puede fabricar expresiones que acontecen al “*linguaging*” del primer orden, aunque las constricciones dadas por las formas lingüísticas del segundo orden no le permitan todavía acceder a la especificidad que provee las posibilidades del lenguaje relativo a la ecología humana del entorno. El mismo ejemplo es trasladable al aprendiente de inglés como lengua extranjera en sus etapas más básicas, o incluso cuando oscila entre formas lingüísticas simples y sofisticadas según la tarea específica. La mediación como actividad de lengua, en el aspecto de creación de sentido y coconstrucción de significado, es una auténtica expresión emergente del acoplamiento entre persona y entorno en medio de propiedades dinámicas y complejas. Todos los niveles en el esquema de creación de sentido en Thibault (2021a) requieren situabilidad, incluso la regulación metabólica pues ocupa un espacio ecológico. El “*linguaging*” de primer orden requiere entorno, incluida otra persona pues hay intención,

el lenguaje de segundo orden ha sido moldeado por requerimientos histórico-sociales, y la cognición se retroalimenta de las propiedades y funciones distribuidas por los otros niveles, incluyendo las distinciones semióticas que provee la especificidad del lenguaje sobre las abstracciones.

En este sentido, en el entorno de aprendizaje de inglés como lengua extranjera, la mediación podría describirse como una actividad dinámica que se retroalimenta de los diferentes niveles anteriormente mencionados, moviéndose de uno al otro según las posibilidades de acción y la interacción entre el aprendiente y el entorno. En algunos momentos podría reforzarse la especificidad de las formas lingüísticas, es decir, tareas de interpretación y traducción o tareas interlingüísticas. Sin embargo, la mediación no se podría reducir únicamente al tercer nivel en la esquematización de Thibault (2021a) porque esto implicaría caer en la asunción de que la sintaxis, la semántica, y la pragmática se explican por entero sobre la base de los patrones formales y las entidades discretas de la lingüística tradicional. La mediación es una actividad, según se ha dicho anteriormente, y no un nodo virtual que facilite el acceso a una especie de lexicón aséptico para conectar con formas abstractas y significados inmanentes. “In making sense of the world, the dialogical loop between agent and world can go through all of these layers simultaneously. They are not mutually exclusive. However, any given layer may be the preferred focus in any given moment” [Al comprender el mundo, el ciclo dialógico entre el agente y el mundo puede atravesar todas estas capas simultáneamente. Las capas no son mutuamente excluyentes. Sin embargo, cualquier capa dada puede ser el enfoque preferido en un momento dado] (Thibault, 2021a, p. 254).

## 2.6 Mediación

Uno de los argumentos fundamentales de Gibson (1979/2015) sobre la aproximación ecológica es que la percepción es directa y no requiere de representaciones mentales que funcionen como intermediarias entre el entorno y la persona. Sin embargo, en la realidad práctica, no todo acto de percepción implica necesariamente un acceso al significado de las cosas, lo cual quiere decir que existe un tipo de conocimiento que es mediado, y al que no se puede acceder de modo directo. Al tipo de conocimiento que proveen las personas docentes, las imágenes, o los libros, Gibson (1979/2015) les llama conocimiento mediado. Este conocimiento está mediado por la cultura y el contexto específico, lo cual quiere decir que existen posibilidades de acción anidadas entre sí, o que son relativas a otras posibilidades de acción, y a las que se accede antes de detectar las posibilidades de acción más sofisticadas. El acceso hacia esas posibilidades de acción es oscilatorio y dinámico, no necesariamente lineal.<sup>6</sup>

Por ejemplo, un visitante está en Francia, pero no está familiarizado siquiera a un nivel básico con el idioma local, aunque decide visitar en la oficina a un querido amigo; al entrar al edificio, una persona encargada de la recepción le dirige unas palabras, ante lo cual la reacción inmediata en el rostro del visitante es perplejidad, por lo cual la persona de recepción repite la frase, ésta vez señalando el cómodo sofá de recepción, ante lo cual el visitante detecta, sin mayor contratiempo, el significado general de la interacción, y por lo cual se puede decir que un recurso semiótico como la gesticulación sirve para

---

<sup>6</sup> En el siguiente artículo se detalla un estudio sobre la emergencia de las posibilidades de acción anidadas. Wagman, J.B., & Stoffregen, T.A. (2020). It doesn't add up: Nested affordances for reaching are perceived as a complex particular. *Attention, Perception, and Psychophysics*, Vol. 82, (pp. 3832-3841). <https://doi.org/10.3758/s13414-020-02108-w>

enlazar con las formas lingüísticas y crear significado o posibilidad de acción; una interacción que incluye un “affordance” social y una invitación a sentarse que está socialmente mediada (Van Lier, 2004). Este mismo ejemplo puede ilustrar la idea detrás de la perspectiva deíctica de Thibault (2021b) en donde asume la lengua como un sistema de acción-percepción extendido, y también la postura de Halliday (2003), al asumir la lengua como un sistema semiótico con potencial de significado. Siguiendo con el ejemplo del visitante, Van Lier (2004) identifica diferentes niveles de posibilidades de acción en la invitación socialmente mediada del encargado de recepción; puntualmente, la verbalización de la frase pertenece a un nivel más sofisticado, por lo cual su intelección no puede ser aprehendida o detectada de inmediato o de manera directa.

De este modo, si se utilizan conceptos tales como mediación lingüística, mediación intercultural, o mediación cognitiva, ¿cómo abordar el concepto de mediación como actividad de lengua sin presuponer que es la lengua como código formal, o una plantilla sintáctica lo que cumple el rol de intermediaria entre dos aprendientes? La idea de que es el lenguaje lo que “media” entre el mundo real y el observador es precisamente la idea de que percepción, cognición, y aprendizaje requieren de representaciones mentales para comprender el mundo y procesar información haciendo uso de las funciones psicológicas de orden superior (atención, pensamiento, memoria, etc.). En lingüística y lingüística aplicada, la postura de la representación sintáctica se ha fundamentado en Chomsky (1957/2002) donde el autor bosqueja los principios y parámetros de lo que posteriormente se conocerá como gramática universal, una especie de plantilla mental que traduce la lengua en uso y el mundo para que el hablante pueda acceder a la realidad.

### 2.6.1 La mediación como “medium ecológico”<sup>7</sup>

Con el fin de evitar la tentación conceptual de abordar la “mediación” como plantilla mental o una interfaz que media entre dos personas, en estas líneas se sugiere abordar dicho concepto desde la perspectiva del medium ecológico. En el capítulo 2 “Medium, Substances, and Surfaces”, Gibson (1979/2015) se refiere al medium en términos de una posición o lugar en el espacio ecológico que permite y facilita ver, escuchar, y oler. El entorno ecológico, en este sentido, comprende la ubicación física y el contenido atmosférico, así como los fenómenos que participan de ambos, el relieve, la luz atmosférica, el aire, etc., sin lo cual la visión, la escucha, o el olfato, servirían de poco. En otras palabras, el medium posibilita el acto de percepción, y el observador percibe en el medium aquello que es relevante para la acción (can do). Un medium forma parte de las propiedades de un entorno.

Por extensión metafórica, entonces, se puede decir que el medium ecológico incluye el entorno social y cultural del aprendiente, ya que estas dimensiones dependen de la posición del observador, y la situabilidad en un contexto sociohistórico específico permite y facilita la percepción y detección de las posibilidades de acción. El medium ecológico donde vive y se mueve la persona no es sólo natural, sino también social y cultural. El medium ecológico es diferente al entorno, aunque ambos pueden coincidir. El aula de inglés como lengua extranjera es un entorno de aprendizaje que forma parte de un entorno costarricense, y donde se aprende una lengua (L2) cuyo sistema semiótico es “visto, escuchado, y olfateado” por personas que se mueven en un medium ecológico

---

<sup>7</sup> Se ha optado por el anglicismo “medium” para alejarse de la idea de “medio ambiente” u otros vocablos que no parecen representar la misma idea. Además, “medium” comparte la misma raíz etimológica de “mediación”.

diferente. Paralelamente, el medium ecológico de los aprendientes de inglés difiere en muchos de los aspectos del medium ecológico propuesto por el entorno de aprendizaje en el aula. Sin embargo, una vez que el aprendizaje ha empezado, el aprendiente hace uso de todos los recursos a disposición que posibilitan la percepción, tanto los de su propio medium como los del medium donde la lengua extranjera es más bien la lengua nativa. A esta riqueza de recursos lingüísticos y extralingüísticos en el repertorio del aprendiente es a lo que se refiere Council of Europe (2020) cuando afirma que lenguas y culturas no permanecen en compartimentos mentales separados, sino que los recursos de diferentes lenguas y culturas se interconectan e interrelacionan.

Así las cosas, la mediación es el proceso dinámico que emerge cuando en un entorno específico el médium ecológico posibilita al agente o agentes el realizar un acto de percepción, detección, enacción, y consecuente participación ante una posibilidad de acción; el propósito de este proceso es la emergencia de nuevos significados, y por lo tanto, la modificación del entorno. Lo anterior es cierto para el tipo de mediación relacional, lingüística, cultural, pedagógica, etc. La mediación vista desde la perspectiva del medium ecológico trata de apartarse de la idea de intermediario estático que traduce el universo del conocimiento de un agente A hacia un agente B, o viceversa, o la idea de que la lengua “traduce” el mundo para que el agente pueda comprenderlo. La mediación como medium ecológico relativo a lo cultural y social es un proceso, que sucede en escalas de tiempo medias y largas, aunque en lo relativo al medium ecológico físico, el locus natural, ocurre en una actividad de lengua situada en un lugar de percepción específico y restringido a escalas de tiempo cortas, tales como conversaciones, monólogos, apuntes de clase, y diferentes tipos de comunicación multimodal.

### 2.6.2 La mediación Vygotskiana

Según Vygotsky (1930-1934/1978), la actividad de mediación es un proceso que comprende las modificaciones del comportamiento con que el individuo responde activamente a los estímulos del mundo; estas actividades de mediación requieren el uso de herramientas y signos que son cultural e históricamente producidos, y que se realizan en la interacción social. En esta visión el aprendizaje y el desarrollo de las funciones psicológicas de orden superior, tales como la atención, memoria, la lengua, etc., son mediadas y promovidas por el entorno. Si bien Vygotsky (1978) vincula la mediación a la modificación del comportamiento, la idea central no es el desarrollo de una teoría del conductismo, sino que de la participación activa del individuo emergen cambios en el comportamiento para asumir tareas en su entorno, y todo este proceso es lo que se ha comprendido por mediación (Cole & Scribner, 1978).

El término zona de desarrollo próximo (ZPD) es vertebral en este esquema. Mediante este concepto se vincula el aprendizaje, la mediación, y la emergencia de comportamientos que superan la expectativa del desarrollo de habilidades del individuo en cuanto a unidad biológica independiente. "It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" [Es la distancia entre el nivel de desarrollo en tanto que determinado por la habilidad independiente para resolver problemas, y el nivel de desarrollo potencial en tanto que determinado a través de la resolución de problema bajo la guía de un adulto o la colaboración con compañeros más hábiles] (Vygotsky, 1930-1934/1978, p. 86).

Desde la perspectiva Vygotskiana, el aprendizaje es un proceso de mediación donde el aprendiente actúa como un agente que recorre cada vez más la distancia desde su desarrollo independiente hacia el desarrollo promovido en la interacción social con otros aprendientes cuyo desempeño en tareas específicas se sincroniza en una coreografía de funciones psicológicas de orden superior, incluida la lengua. En este modo de comprender la mediación, el énfasis está en la colaboración e interacción social para el posterior desarrollo de las habilidades que configuran la individuación del aprendiente en el aula de lengua extranjera. La variedad de posibilidades de acción es ampliamente suministrada y promovida por el medium ecológico de los participantes del proceso de aprendizaje.

### 2.6.3 Mediación en el MCER-VC

En consonancia con el modelo propuesto por Council of Europe (2020), la mediación es el cuarto modo de comunicación o actividad de lengua, e involucra la recepción, producción, y, frecuentemente, aunque no siempre, la interacción. Las competencias generales, así como las competencias lingüísticas, se integran en este modo de comunicación. Council of Europe (2020) lo sintetiza así:

In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning, sometimes within the same language, sometimes across modalities (e.g., from spoken to signed or vice versa, in cross-modal communication) and sometimes from one language to another (cross-linguistic mediation). [En mediación, el usuario y aprendiente de la lengua actúa como un agente social que crea puentes de comunicación y ayuda a transmitir o construir significados, a veces en un mismo idioma, otras veces entre modalidades

diferentes (ejemplo, entre lenguaje verbal y lengua de señas o viceversa, en comunicación intermodal) e incluso entre idiomas distintos (mediación interlingüística).] (p. 90)

La característica distintiva de la mediación es la generación de nuevas ideas y la construcción de significado. Esto requiere habilidades y destrezas que no se reducen a meras competencias lingüísticas, y para las cuales se debe acudir a las competencias generales con el fin de integrarlas en el repertorio mayor del aprendiente de la lengua. La lengua utilizada en la comunicación no es una entidad impermeable o unidad discreta, sino un componente dinámico en el engranaje de la situación comunicativa. Council of Europe (2020) lo contextualiza de esta forma:

The focus is on the role of language in processes like creating the space and conditions for communicating and/or learning, collaborating to construct new meaning, encouraging others to construct or understand new meaning, and passing on new information in an appropriate form. The context can be social, pedagogic, cultural, linguistic or professional. [El acento se pone en la función que desempeña el lenguaje en diferentes procedimientos, como crear espacio y condiciones para la comunicación o el aprendizaje, colaborar para construir nuevos significados, promover que los demás construyan y entiendan nuevos significados, y transmitir nueva información de una forma idónea. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional.] (p. 90)

Por lo tanto, los aspectos conceptuales de la mediación presuponen conocimiento lingüístico al ser una actividad de lengua, pero, debido a que el lenguaje no toma lugar en un vacío aséptico, sino en comunicaciones reales, el conocimiento sobre el mundo,

las habilidades y características del aprendiente, sus destrezas de aprendizaje y capacidad de desenvolvimiento sociocultural también forman parte del repertorio al que sus facultades recurren para desempeñarse en la lengua meta.

## 2.7 Competencias lingüístico-comunicativas y generales en el MCER

Para Council of Europe (2020) son competencias lingüístico-comunicativas aquellas que se relacionan con lo meramente lingüístico, sociolingüístico, y pragmático; de este modo dichas competencias actúan junto con las competencias generales para la ejecución de las actividades de lengua, lo cual se concreta en los descriptores “can do”. En párrafos anteriores se ha dicho que la visión sobre la competencia expresada en el documento del MCER-VC coloca la movilización de dichos recursos cognitivos como existentes únicamente en la enacción de la lengua en uso. Esta perspectiva es coherente con la visión ecológica y la cognición 4E, y contrasta con la noción de Chomsky (2006), la cual, en el pasado ha servido como base para gran parte de la lingüística aplicada.

En congruencia con lo que afirma Council of Europe (2001), las competencias generales son un conjunto de características, destrezas y conocimientos que le son particulares a un usuario o aprendiente de una lengua, aunque no son conocimientos específicamente lingüísticos. Estos conocimientos generales sobre el mundo, costumbres, culturas, etc., contribuyen al proceso comunicativo. A este respecto, Council of Europe (2001) detalla:

Knowledge of the shared values and beliefs held by social groups in other countries and regions, such as religious beliefs, taboos, assumed common history, etc., are essential to intercultural communication. These multiple areas of knowledge vary from individual to individual. They may be culture-specific, but

nevertheless also relate to more universal parameters and constants. [El conocimiento sobre valores y creencias compartidas que pertenecen a grupos sociales en otros países y regiones, tales como creencias religiosas, tabús, narrativas históricas, etc., son esenciales para la comunicación intercultural. Estas múltiples áreas de conocimiento pueden variar de persona a persona, o pueden depender de una cultura específica, aunque también se relacionan con parámetros constantes y universales.] (p. 11)

De este modo, las competencias generales del individuo desempeñan una función primordial desde la perspectiva de la mediación, puesto que en situaciones reales de comunicación no sólo se transmiten mensajes, sino también se negocian los significados y se busca entendimiento. El saber sobre el mundo tiene múltiples aspectos, y los aspectos socioculturales e interculturales son fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera porque los símbolos, signos, y artefactos culturales aportan significado a las situaciones comunicativas.

## 2.8 Currículo, estrategias didácticas y mediación pedagógica

En la literatura educativa existe una problemática por definir lo que significa currículo y establecer sus limitaciones. Este es un concepto estrechamente correlacionado con el programa y el plan de estudio, o incluso con la misma didáctica general. En esta investigación, sin embargo, lo relevante es saber que el programa de estudio forma parte del currículo, y desde ese programa de estudio surgen las estrategias didácticas que planea la persona docente. Siguiendo a Rojas (2015):

El currículo concreta las intencionalidades de la sociedad, las cuales involucran aspectos históricos, económicos, ideológicos, políticos, axiológicos y filosóficos.

Es a través del planeamiento didáctico que esas intencionalidades se trasladan al proceso de enseñanza y aprendizaje para que se lleven a la práctica, y la educación cumpla con su cometido social. (p. 3)

De este modo, los múltiples aspectos que conforman la perspectiva sobre los contenidos y funciones del currículo participan también en el orden del programa de estudio y las estrategias didácticas. En Costa Rica, la transformación curricular representó una forma de ajustarse a los movimientos internacionales que apoyan un aprendizaje por habilidades (MEP, 2015). La secuencia de las actividades didácticas a desarrollar en el espacio áulico es la parte más operativa y visible del planeamiento que la profesora o profesor realiza en su práctica cotidiana. En este sentido, la serie de actividades que lleva a cabo la persona aprendiente en el aula son planeadas con anticipación por las acciones de la persona docente. En dichas actividades se despliegan las estrategias didácticas.

Estas estrategias didácticas representan “el conjunto de acciones que el personal docente lleva a cabo, de manera planificada, para lograr la consecución de unos objetivos de aprendizaje específicos” (Gómez & Fernández, 2020, pp. 8-9). Las acciones por parte de la persona que ejecuta la mediación pedagógica deben facilitar posibilidades de acción, participación, y desenvolvimiento en la lengua extranjera para la persona aprendiente, es decir su interacción y exploración de habilidades mediante la enacción de la lengua en uso para el abordaje y resolución de tareas específicas. En las estrategias didácticas es donde se hace evidente el enfoque particular que la práctica docente propone como esquema o modelo. Según Council of Europe (2020) el esquema propuesto por el MCER-VC es compatible con las perspectivas ecológica, sociocultural,

y socio-constructivista. De este modo, las estrategias giran en torno al descubrimiento y construcción social del conocimiento, la persona aprendiente como centro del entorno ecológico y el proceso educativo, y el aprendizaje por colaboración.

Todas las actividades de mediación comparten, de una manera u otra, en mayor o menor grado, ciertos aspectos esenciales como promover la construcción de significados y facilitar el entendimiento (Council of Europe, 2020). No obstante, la mediación pedagógica propia de la práctica docente se realiza en gran parte de manera previa al acto educativo, es decir, antes de que la acción didáctica se lleve a cabo en el aula o como parte de una tarea más allá del espacio áulico. En contraste, las estrategias de mediación que llevan a cabo los aprendientes de la lengua extranjera se llevan a cabo durante el proceso mismo de la mediación, es decir, durante la enacción de la lengua en uso. Dicho de otro modo, las estrategias didácticas del docente forman parte de la mediación pedagógica y están también insertadas en su práctica, razón por la cual, de algún modo, son distintas a las actividades de mediación que realiza el aprendiente como usuario de una lengua extranjera. Desde la perspectiva de Gutiérrez & Prieto (1993):

Entendemos por mediación pedagógica el tratamiento de contenidos y de las formas de expresión de los diferentes temas a fin de hacer posible el acto educativo, dentro del horizonte de una educación concebida como participación, creatividad, expresividad y relacionalidad. La mediación pedagógica comienza desde el contenido mismo. El autor del texto base parte ya de recursos pedagógicos destinados a hacer la información accesible, clara, bien organizada en función del autoaprendizaje. (pp. 66-67)

Las estrategias didácticas se proponen en el marco de la mediación pedagógica del docente tomando en cuenta el tratamiento de los contenidos y las formas de expresión, la experiencia del aprendiente, y el entorno. No obstante, aunque dichas estrategias didácticas son planificadas y alcanzan su realización en el aula, se diseñan de manera que puedan descubrirse nuevas oportunidades de acción por parte del agente. En otras palabras, aunque dichas estrategias necesariamente requieren completar tareas específicas bajo condiciones y constricciones específicas, aún permiten, e incluso demandan, la agencia del aprendiente.

### 2.9 El enfoque orientado a la acción (AOA)

La aproximación ecológica considera que el agente detecta las posibilidades de acción o significados mediante la dupla acción-percepción, y que estos significados son relativos tanto al agente como al entorno, es decir, son detectables en cuanto que están vinculados a una actividad perceptible en el entorno, y a una habilidad en el agente (Turvey, 2019). Dicho de manera más pedagógica e ilustrativa, el aprendiente y usuario de la lengua extranjera participa activamente de una conversación con sus pares cuando detecta esas posibilidades de acción en el contexto específico que proveen ciertas condiciones y constricciones de la tarea en ejecución. Las acciones se orientan hacia un objetivo, pues toda tarea lo requiere, y por esta razón dichos significados emergen en el contexto de una actividad específica. La habilidad requerida para el desempeño de esa tarea inicia en destrezas simples e incrementa hacia una organización de comportamientos más sofisticados. Tal y como afirman Piccardo & North (2019), el agente social no aprende la lengua para ejecutar la tarea, sino que ejecuta y completa la tarea para aprender la lengua.

El enfoque orientado a la acción es la aproximación pedagógica del MCER que detalla la forma en que el esquema teórico completo se lleva a la práctica, concibiendo la competencia como existente únicamente en la acción (can do), y la mediación como una actividad de lengua clave y relevante que lleva a cabo el aprendiente o agente social (Council of Europe, 2020). Este enfoque representa un cambio de paradigma de modelos metodológicos estáticos hacia un modelo dinámico y holístico con una visión sobre la lengua en uso desde la perspectiva sociocultural, compleja, y ecológica; en primer lugar, se enfatiza el aprendiente y usuario de la lengua como agente social, es decir, la agencia de la persona para adquirir responsabilidad en el proceso de aprendizaje, su autonomía, y el desarrollo del pensamiento crítico; en segundo lugar, se acentúa la acción y ejecución de tareas con un producto o resultado visible donde la lengua en uso forma parte de la realización del evento como un todo; y en tercer lugar, la función esencial de la persona docente no es la instrucción o la guía supervisada, sino facilitar al agente social la comprensión de los objetivos de la tarea, las estrategias para su logro, y aquellas competencias que se requieren desarrollar o ejercitar (Piccardo & North, 2019).

Este enfoque concibe el trabajo colectivo como escenarios que básicamente son proyectos con tareas específicas en los que el agente social conoce los objetivos, detecta las estrategias para alcanzarlos, y considera las habilidades y competencias que requiere para ejecutar toda la acción de manera efectiva. Desde el proceso de mediación pedagógica que ha iniciado el docente con anterioridad, estos escenarios de aprendizaje se diseñan teniendo en cuenta la autenticidad situacional y autenticidad interaccional; es decir, que las tareas sean relevantes en relación con situaciones reales del ámbito profesional o laboral, y en relación con aquellas habilidades, destrezas y competencias

que el aprendiente necesita desplegar de manera enactiva para resolver dichas tareas. Las estrategias de mediación que emplea el agente social son importantes para la actividad de lengua, pero en todo proceso de mediación se toman riesgos, pues es un aspecto de la coconstrucción de significados, y una característica de los sistemas complejos. Estos riesgos pueden implicar la improvisación con propósitos funcionales.

La mediación como actividad de lengua no puede ser comprendida fuera del rol que cumple en la aproximación metodológica que la ha adoptado como uno de los cuatro modos esenciales de comunicación predominantes en el mundo laboral y profesional. Tampoco se puede comprender fuera de la perspectiva holística y transdisciplinaria del enfoque orientado a la acción, ya que si bien esta perspectiva incorpora aspectos metodológicos del enfoque comunicativo (CA) y el enfoque basado en tareas (TBL), no concibe la lengua como algo que se aprende para ser aplicado después, ni los ejercicios de aprendizaje como meras simulaciones y oportunidades para practicar, sino que concibe la lengua como un elemento perteneciente a la cultura, a la situabilidad del agente social, junto a otro tipo de conocimientos socioculturales que también forman parte de la dinámica del aprendizaje.

La reflexión intelectual, apertura profesional, y posterior aplicación de esta metodología en la práctica docente requiere recurrir a las líneas epistemológicas y paradigmáticas del enfoque. Puntualmente, Piccardo & North (2019), coautores también del documento final del MCER-VC del 2020, al explicar esta visión señalan:

the move towards an action-oriented, ecological, complex perspective is a move away from the linear, computer metaphor of language learning towards a view of language being constructed in interaction and collaboration. This view completely

contradicts traditional approaches in which language is taught in order to be later applied. Language is no longer seen as separate from the individual and the social context. [El giro hacia una aproximación orientada a la acción, ecológica y compleja se aleja de la metáfora lineal y computacional del aprendizaje del idioma y se enruta hacia una visión de la lengua construida en interacción y colaboración. Esta visión contradice completamente los enfoques tradicionales en los que la lengua se enseña para ser utilizada posteriormente. La lengua ya no se ve como algo separado del individuo y del contexto social.] (p. 280 )

La metáfora de la computadora alude, en primer lugar, a los términos “input/output” tan extendidos en el aprendizaje de lengua extranjera, y en general, en lingüística aplicada. No obstante, las líneas teóricas compatibles con el esquema pedagógico del MCER no son compatibles con dicha concepción estática y reduccionista de la lengua. En este sentido, el MCER-VC ofrece un soporte teórico y pedagógico para el planeamiento didáctico al utilizar un metalenguaje propio y consistente. Por esta razón la mediación, tal y como propone Council of Europe (2020), sólo puede ser comprendida en relación con conceptos y perspectivas clave, tales como el enfoque orientado a la acción, la visión del agente social, el giro de las cuatro habilidades tradicionales hacia las cuatro actividades de lengua, y la cognición y el aprendizaje como procesos de orden superior que ocurren en relación con el entorno. Todo lo anterior constituye la perspectiva de la ecología humana que se desarrolla en la dimensión sociocultural en un flujo no lineal, sino oscilatorio de relaciones complejas y dinámicas.

## 2.10 Balance del apartado

Para acercarse a la mediación como actividad de lengua es preciso puntualizar que las líneas teóricas de la aproximación ecológica, junto con aspectos clave de la teoría sociocultural, y las descripciones de los sistemas dinámicos y complejos, representan un giro en la perspectiva epistemológica y ontológica del aprendizaje de la lengua extranjera, ya que esta perspectiva transdisciplinaria responde a dos preguntas fundamentales de modo muy diferente en comparación con las aproximaciones tradicionales. Estas preguntas son: ¿Qué es la lengua? ¿Cómo se adquiere el conocimiento de la lengua en uso?

Si bien la formulación minuciosa de una respuesta escapa a los objetivos de este trabajo de investigación, según los párrafos trazados anteriormente, la perspectiva ecológica asume la lengua como un sistema semiótico de significados que emerge en procesos continuos de relaciones e interacciones entre el aprendiente y el entorno, penetrando las dimensiones biológica y sociocultural. El aprendiente llega a conocer porque actúa e interactúa en el mundo, desarrolla actividades para la consecución y el logro de una tarea real, auténtica, en la cual la lengua está como incrustada, integrada a otros sistemas de significado, y donde es irreductible a una mera forma lingüística. La lengua en uso de cada día es un ejemplo infranqueable: no se adquieren recursos lingüístico-comunicativos para salir a la sociedad, sino que se pertenece a la sociedad para hacer uso de los recursos lingüístico-comunicativos que la ecología de los hablantes propone en escenarios concretos.

Si se asume la lengua, esencialmente, como gramática, se acentúan el código y las formas lingüísticas, la memorización de dichos aspectos, y la mediación como tarea

de interpretación y traducción de una lengua a otra; en suma, la visión computacional. Si se asume la lengua como una actividad que sitúa al agente social en contacto con la realidad del entorno, entonces, la mediación es mucho más.

# Capítulo III

## Marco Metodológico

### 3.1 Estrategia metodológica

Según Babbie (2014) en el ámbito científico los resultados y hallazgos de un estudio son relevantes cuando se señalan con claridad la forma en que se recolectaron los datos y la perspectiva de análisis sobre los mismos. Para el presente estudio se utilizan el análisis documental y la entrevista a fondo como instrumentos de recolección de datos. Además, la perspectiva general sigue una investigación bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y de tipo fenomenológico que se exponen a continuación.

### 3.2 Paradigma interpretativo

Para orientar el desarrollo y el diseño de la investigación, la presente indagación opta por un modelo intersubjetivo que permita oscilar entre el descubrimiento teórico y la realidad construida en torno al encuentro del investigador con los participantes en la población de estudio. Lo anterior ofrece una oportunidad para que en el transcurso del estudio y la observación emerjan aspectos y rasgos de la pregunta-problema que faciliten la comprensión de sus significados. “Este paradigma es denominado también naturalista-humanista o interpretativo y, según los pensadores que lo han analizado a fondo, su interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (Barrantes, 2002, p. 60).

Consecuentemente, se busca el encuentro de dicho significado en la dinámica de una realidad que no se presenta como lineal ni determinista, sino recursiva y compleja. Esto contribuye al diseño metodológico para tratar de aproximarse al concepto de mediación y sus implicaciones didácticas en un contexto social concreto, en el cual,

aprendientes de una lengua extranjera negocian su comprensión del mundo a partir de elementos lingüísticos y no lingüísticos.

### 3.3 Enfoque cualitativo

Este enfoque busca aspectos y características no medibles en el objeto de estudio mediante la construcción de una realidad en la que observador y población de estudio se relacionan. En este sentido, la realidad no es estática, sino que se debe comprender a partir de una dinámica que supera lo completamente objetivo y aséptico, pues una realidad social o humana no sigue de principio a fin los mecanismos positivistas. Según Ñaupas et al. (2014) en tal enfoque:

Las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso, no necesariamente al principio. Su propósito es reconstruir la realidad, descubrirlo, interpretarlo; por lo tanto, el método no es la verificación, la contrastación o falsación poperiana, sino la comprensión, la interpretación o la hermenéutica. (p. 98)

En esta aproximación la realidad no es una figura geométrica cuyas formas y límites son inmutables, sino un fenómeno en movimiento donde convergen múltiples factores. Por esta razón se busca comprensión, no explicación aritmética, no se arrebatan datos del fenómeno estudiado, sino que se pregunta siguiendo sus propios términos, y se explora de manera que en el estudio puedan aparecer aspectos que no se presuponían.

### 3.4 Tipo de estudio fenomenológico

En este tipo de estudio la experiencia sensible de los sujetos ayuda a construir lo que se comprende por realidad. Esta visión es crucial en la presente investigación, pues se indaga sobre lo que la percepción de los participantes nos dice acerca de la aplicación de un constructo conceptual como la “mediación”. De acuerdo con Sandoval (2002), el estudio fenomenológico:

Propone como alternativas para el análisis las categorías de sujeto, subjetividad y significación, cuya mutua filiación se irá a encontrar en los conceptos de interioridad y vivencia. Desde el punto de vista del conocimiento, lo que interesará desarrollar es aquello que en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales aparece como pertinente y significativo. (p. 31-32)

Por lo tanto, la relevancia de este tipo de estudio en relación con el alcance de esta investigación consiste en acentuar las ideas que los sujetos se forman al haber interactuado con la realidad, es decir, las experiencias anteriores, y la forma en que narran y articulan estas ideas ante una nueva experiencia, o sea, en el contacto directo con el investigador.

### 3.5 Población

La población es el conjunto de elementos con una o más características semejantes, y se delimita una vez se ha establecido la unidad de análisis, es decir, aquellos individuos que son sujeto del estudio (Barrantes, 2002). Para la presente investigación se han definido como sujetos de análisis las personas docentes de inglés que desarrollan labores de mediación pedagógica en el ciclo diversificado de la educación media del MEP e instituciones privadas de educación para jóvenes y adultos.

Teniendo en cuenta que en esta instancia “debe especificarse “quiénes” son las personas objeto de estudio, su escogimiento depende del problema por resolver, los objetivos o hipótesis planteados y las variables por estudiar. Debe recurrir a quienes mejor puedan ofrecer la información” (Barrantes, 2002, p. 135).

Para la recolección de la muestra se ha optado por un tipo no probabilístico, particularmente el muestreo subjetivo por decisión razonada o juicio experto, sobre el cual Corbetta (2007) afirma:

En este caso, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características. Este tipo de muestreo se emplea, por ejemplo, cuando el tamaño de la muestra es muy limitado y se quieren evitar oscilaciones casuales que distancian excesivamente a la muestra de las características de la población. (p. 288-289)

De este modo, en la siguiente tabla se detallan los parámetros del criterio de selección de los sujetos, los cuales se consideran en estrecha vinculación con los aspectos del problema de investigación y los objetivos, particularmente para la comprensión del constructo de “mediación” y sus dimensiones, pues dichas características en las unidades de análisis permiten expandir la perspectiva sobre este cuarto modo de comunicación a partir de la experiencia.

**Tabla 1***Características de los sujetos de análisis por criterios de selección*

Unidad De análisis	Criterios					
Docentes de inglés de educación media o jóvenes y adultos	Rango de Edad	Labora actualmente en institución pública o privada	Experiencia mínima de 2 años	Grado académico atinente a perfil de enseñanza de inglés	Género	Cantidad de Sujetos
Sí	30-50	Sí	Sí	Sí	H y M	8

Nota. Elaboración propia.

La conveniencia de los criterios de selección se basa en que es necesario conocer las percepciones del profesorado que imparte clases en inglés ya que dichas personas docentes diseñan las estrategias de mediación pedagógica, despliegan la acción didáctica en el espacio áulico para que los aprendientes se apoderen de su aprendizaje, fortaleciendo así su proceso de evaluación, logrando un aprendizaje significativo cuando desarrollen de una manera fluida, pertinente y crítica el dominio de las habilidades lingüísticas del idioma inglés. Lo anterior requiere experiencia adquirida por parte de la persona docente.

La edad como criterio se define en función de un rango que haya permitido desarrollar alguna experiencia en el desempeño de la profesión. Para la selección de sujetos también se requieren personas docentes que tengan experiencia en institución pública o privada para acceder a percepciones que posibiliten reflejar otros aspectos de la actividad de mediación. Así mismo se toman en cuenta sujetos con al menos dos años en la función de profesora o profesor de inglés para asegurar que dicha experiencia haya asegurado contacto suficiente con el proceso de aprendizaje. El criterio que fija el grado

académico atinente a enseñanza del inglés se basa en el dominio del sujeto sobre la materia que enseña.

Cabe resaltar que, aunque ninguno de los sujetos de análisis es docente de inglés de liceos o secciones bilingües, las preguntas de la entrevista a profundidad (instrumento 3 localizado en anexo 5) se ajustan de manera adecuada y pertinente a sus experiencias particulares porque dichas preguntas indagan sobre rasgos del concepto general de mediación sin atender a la especificidad del modelo CLIL. Dicho de otro modo, los datos que se recuperan sirven para comprender rasgos de la mediación, no para inferir de qué manera se implementa la actividad de mediación en un aula bajo el modelo CLIL, pues esto implicaría otra pregunta-problema con otros instrumentos que serían más consistentes bajo la modalidad de proyecto y no de tesis.

A continuación, en tabla 2 se muestra un desglose más detallado de los sujetos de análisis a partir de los criterios de selección generales.

**Tabla 2**  
*Características de los sujetos de análisis por individuo*

Nombre Clave	Género		Experiencia	Experiencia en el MEP		Actualmente labora en el MEP		Actualmente labora en institución privada	
	H	M		Sí	No	Sí	No	Sí	No
Informante 1		X	5 años	X			X	X	
Informante 2	X		8 años	X		X			X
Informante 3	X		10 años	X			X	X	
Informante 4		X	3 años	X			X	X	
Informante 5		X	2 años		X		X	X	
Informante 6		X	10 años	X		X			X
Informante 7	X		2 años	X		X			X
Informante 8		X	5 años	X			X	X	

Nota. Elaboración propia.

En tabla 2 se puede apreciar que casi todos los sujetos de análisis han laborado tanto en el sector público como en el privado, lo cual confiere una experiencia diversa en relación con los espacios pedagógicos en los que las personas docentes han llevado a cabo los procesos de aprendizaje.

A continuación, en tabla 3 se muestra el detalle del grado académico máximo correspondiente a cada sujeto de la población de estudio.

**Tabla 3**

*Características de los sujetos de análisis por grado académico*

Nombre Clave	Grado académico atinente a enseñanza de inglés	
	Bachillerato	Licenciatura
Informante 1		X
Informante 2		X
Informante 3	X	
Informante 4		X
Informante 5		X
Informante 6		X
Informante 7	X	
Informante 8		X

Nota. Elaboración propia.

### 3.6 Técnicas de recolección de datos

#### 3.6.1 Análisis documental

Para las categorías y dimensiones señaladas en el diseño metodológico de este estudio se utilizará la técnica de la revisión documental, también llamada análisis documental, con el fin de organizar y comprender aspectos presentes en el discurso que

gira en torno a la concepción de dichas categorías. Este estudio sigue la perspectiva de Useche et al. (2019) al plantear que el análisis documental:

Es la exploración exhaustiva de textos y documentos sobre un tema en particular. Se usa esta técnica para seleccionar y extraer información sobre la variable, desde diferentes ópticas abordadas, permitiendo profundizar sus conocimientos sobre el tema y la variable en términos de integración, corroboración y crítica.

(p. 48)

Los vocablos texto y documento aquí se toman en sentido amplio, e incluyen material digital y audiovisual, entre otros. Adicionalmente, este análisis documental puede recurrir a fuentes bibliográficas, institucionales, noticias, o fuentes formales e informales. Según Escudero y Cortéz (2018), el proceso del análisis documental supone un proceso de indagación de documentos, discriminación por relevancia de los contenidos, estudio del material, y la posterior síntesis que permita su comprensión.

### 3.6.2 Entrevista a profundidad

Con el fin de recolectar información de los sujetos que componen la población de estudio se ha optado por utilizar una interacción directa que permita la confianza, reflexión, y morosidad necesaria que requieren los aspectos distintivos de un tema particular al ser analizado. A este respecto, se sigue la postura de Ñaupas et al. (2014) al formular que “la entrevista no estructurada o no directiva (porque no se establecen preguntas concretas y precisas de antemano), es un diálogo abierto y libre entre el investigador y el investigado sobre un tema específico y concreto” (p. 377).

Este tipo de técnica facilita la exploración del tema particular que ocupa al investigador mediante la conversación con el sujeto investigado, y permite formulación de preguntas que no han sido prediseñadas, lo cual puede favorecer la emergencia de nuevos aspectos y construcción de significados. Literalmente, como apunta Ñaupas et al. (2014) el investigador “se pone en contacto con una o varias personas para recoger datos referidos a sus comportamientos, valoraciones, sensaciones, experiencias, opiniones, conocimientos, explicaciones, etc., referidos a hechos, personas, instituciones, etc., que tienen significación e importancia para su investigación” (p. 377-378).

### 3.7 Ética

En este apartado se plantean las posturas éticas en relación con tres aspectos del estudio, a saber, la aproximación al problema investigativo, la interacción con los sujetos de estudio, y el tratamiento de la información y los datos que son recolectados. Sobre el primer aspecto se han definido un paradigma y enfoque particulares que obedecen a cierta coherencia teórica para abordar el concepto de “mediación” y lo que implica para las estrategias didácticas, pero sin que esto implique forzar algún aspecto para llegar a conclusiones deseadas por el investigador (Babbie, 2014). Además, en todo momento se indicará que la participación como población de estudio es voluntaria, y el tratamiento de la información permanece anónima. La presente investigación, en ningún caso hace uso de dicha información en perjuicio de la participación de terceros o ninguna otra persona involucrada en el desarrollo de esta.

# Capítulo IV

## Competencias Generales

## 4.1 Introducción

Este capítulo explora la consistencia entre lo que el MCER-VC considera que son competencias generales, y la propuesta curricular del MEP (2019) expresada en el programa de inglés diversificado para liceos y secciones bilingüe. Para las categorías de análisis de dicha consistencia se han escogido la competencia sociocultural y la competencia intercultural, debido a su relevancia en las escalas de dominio del MCER. De acuerdo con el marco pedagógico expuesto por Council of Europe (2020), en las competencias generales el rol del conocimiento sociocultural, la conciencia intercultural, y el conocimiento del mundo forman un repertorio de recursos a los que el usuario de la lengua acude durante interacciones reales.

En el capítulo se detallan algunos acercamientos teóricos desde bases y consideraciones de tipo filosófico, como en el caso de los cuatro pilares de la educación presentados en el informe Delors, de tipo psicológico, como el caso de la taxonomía de objetivos educativos de Marzano, y de tipo pedagógico, como en el caso del socio constructivismo. Dichos fundamentos son esenciales para comprender las competencias generales en la propuesta del currículo para liceos bilingües. Por un lado, el MCER-VC integra líneas de carácter filosófico y pedagógico en su comprensión de la educación de lengua. Por otro lado, el programa del MEP (2019), circunscribe también una visión de este tipo; en este apartado se resaltan aquellas líneas de consistencia entre ambas propuestas particularmente relevantes para el objetivo específico de la investigación.

Siguiendo a Rojas (2015), en materia curricular, la propuesta concreta de un programa de estudios conlleva de manera implícita y explícita alcances de conveniencia sociohistórica, así como valores y creencias de la sociedad. En este sentido, el plan de

estudio de una lengua extranjera vincula la ciudadanía local y global en el marco de una educación permanente e integral.

#### 4.2 La propuesta socio-constructivista en el programa de inglés

El socio-constructivismo es un modelo pedagógico que considera que el aprendizaje es un proceso continuo, dinámico, y equilibrado debido a cuatro variables significativas, a saber, aprendiente, docente, tarea específica, y contexto; estos elementos están interconectados y son interdependientes, de modo que no funcionan de manera aislada, sino holística, siendo la persona aprendiente el centro del fenómeno educativo, y un colaborador activo al lado de sus pares para la construcción de significados (Williams & Burden, 1997). Consecuentemente, el aprendiente es una persona que ejerce una responsabilidad dentro de la comunidad global donde se requiere su participación activa, interacción, y adaptación a diferentes contextos y situaciones (MEP, 2019).

En la tabla 4 se simplifican los principios socio-constructivistas según aparecen en el programa de estudio de inglés para liceos y secciones bilingüe.

**Tabla 4***Principios socio-constructivistas en el programa del MEP*

<b>Aprendizaje significativo</b>	<b>Colaboración en contexto</b>	<b>Conocimiento continuo y dinámico</b>
Las personas aprenden en formas y maneras que les son significativas.	Las personas aprenden mejor en entornos de intercambio y colaboración.	La construcción y reconstrucción del conocimiento es un proceso continuo, progresivo, y nunca finito.
Las actividades mentales y psicomotoras son fundamentales para lograr un aprendizaje significativo a largo plazo.	Las experiencias previas pueden facilitar o inhibir la adquisición de nuevos aprendizajes.	Las personas aprenden de manera progresiva en diferentes etapas del desarrollo de la vida.
La aplicación del aprendizaje significativo es fundamental para un aprendizaje duradero.	El desarrollo mental y el desarrollo de la lengua están influenciados por el contexto histórico, sociocultural, e intercultural.	La apropiación de nuevo conocimiento implica una ruptura con el conocimiento previo, por lo cual el conflicto cognitivo debe ser abordado y superado.
El contenido educativo debe ser tratado desde dimensiones conceptuales, procedimentales, y actitudinales.		

Nota. Adaptado de “El constructivismo en los espacios educativos”, Pérez Córdoba, R. (2002). Editorial Cartago. Citado por MEP (2019, p. 24).

Siguiendo a Williams & Burden (1997) una posible definición del concepto de motivación desde el enfoque socio-constructivista es “a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and physical effort in order to attain a previously set goal (or goals)” [un estado de excitación cognitiva y emocional que conduce a una decisión consciente de actuar de algún modo, dando lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y físico sostenido para alcanzar un objetivo (u objetivos) previamente fijado] (p. 120). Esta formulación desde el aprendizaje de lengua considera cognición y emoción, es decir,

procesos de intelección, articulación lógica, y entendimiento, y también incluye la autorregulación, la identidad del aprendiente, y la creación de sentido a un nivel personal.

La motivación durante el aprendizaje, entonces, desempeña un papel crucial para que el aprendiente se relacione de diferentes formas en el mundo, y más específicamente con la cultura propia, la cultura extranjera, y en las interacciones interculturales. La motivación estaría vinculada al aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo, y el conocimiento visto como un proceso continuo y dinámico según se refleja en la tabla 4.

El aprendizaje significativo se relaciona con aquel tipo de saberes que el aprendiente considera como útiles para sus metas académicas y para la vida. El socio-constructivismo enfoca la colaboración, pero no anula la individualidad y características propias de la persona. En esta visión el individuo es un ser integral que responde a inquietudes académicas y recreativas, y que requiere, de manera progresiva, redirigir la reflexión hacia la integración social y laboral. Esto es cierto en un contexto de secundaria donde la educación debe ofrecer un espacio en el que las aspiraciones integrales del aprendiente empiezan a gestarse en la aplicación de sus habilidades en la resolución de problemas y tareas pedagógicas. En el espacio pedagógico son vitales la consideración de los estilos y tipos de aprendizaje, actividades motoras, y la aplicación real de habilidades en situaciones de transferencia como los proyectos de trabajo.

Los estilos de aprendizaje facilitan al quehacer del mediador para visualizar aquellos puntos fuertes en las características de los aprendientes. Las áreas donde el aprendiente se puede sentir mejor dispuesto son la parte lógica, visual, musical, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal, lingüística y espacial. Consecuentemente, la

presentación y producción de contenido puede reducirse a una actividad Visual, auditiva, cinestésica o una combinación de estas. Lo esencial es la diversidad de materiales y un cierto grado de libertad para que la persona estudiante seleccione su medio de creación. Además, cuando se habla de estilos de aprendizaje se debe considerar que no todos los participantes pueden tener el mismo desarrollo cognitivo, experiencia personal, y conocimiento general del mundo, por lo cual, en el aprendizaje de la lengua extranjera, diversos enfoques para la construcción del conocimiento, tales como razonamiento inductivo, razonamiento deductivo, y la resolución de problemas, son actividades que conviene ejecutarlas en colaboración.

Las actividades mental y motora refuerzan el aprendizaje duradero. En este sentido, el pensamiento crítico y el análisis, es decir, ir más allá de la memorización, profundizar en el significado y las conexiones de los diversos temas son también materia esencial para forjar criterios personales, así como la resolución de problemas y toma de decisiones para aplicar el lenguaje en escenarios realistas. En el panorama socio-constructivista, la reflexión y autoevaluación son oportunidades de monitoreo para mejorar el desempeño propio. En cuanto a la parte motora de las actividades, los juegos de rol y simulaciones que representan situaciones de la vida real, los juegos como el rompecabezas por su nivel de organización espacial, y las actividades cinestésicas, es decir, utilizar el movimiento y los gestos para reforzar la comprensión, contribuyen para asimilar y reacomodar nuevos significados vinculados a habilidades en desarrollo.

La aplicación de la lengua en contextos reales reorganiza y fortalece las destrezas procedimentales y reorganiza las habilidades del usuario de lengua en un nivel adaptativo. Esta aplicación, para que sea significativa, requiere ser auténtica, contextual,

y transferible. Por aplicación auténtica se puede comprender que la persona estudiante accione y actúe efectivamente el contenido del currículo para movilizar sus destrezas en diferentes dominios. La contextualización de la aplicación ofrece algo más que un proyecto de curso o una tarea de simulación, incluye la concientización de tener claridad sobre lo que se hace, por qué se hace, y para qué. Todo esto a través de la actividad y el uso de la lengua.

Como se muestra en tabla 4, algunos principios socio-constructivistas giran en torno al trabajo colaborativo y la influencia del entorno social en las estructuras cognitivas de la persona estudiante. Dicho así, se considera que las dinámicas de la interacción social, la búsqueda de actividades comunes, y el andamiaje, facilitan el aprendizaje a un nivel individual. La participación activa, el descubrimiento de la responsabilidad personal y social para lograr la realización de actividades conjuntas, y la continua negociación de significados, formas de ver el mundo, maneras de experimentar valores y creencias, moldean condiciones propicias para un desarrollo cognitivo progresivo, mediado por la cultura y la exposición a puntos de vista diferentes, y facilita el ajuste de nuevos conocimientos con aquellas experiencias anteriores; aunque, cuando el nuevo conocimiento está mediado por la cultura extranjera, tales como comportamientos, creencias, valores, y contrastan con aquellos propuestos por la cultura local, esto puede resultar en inadaptación de habilidades sociales y lingüísticas en encuentros interculturales. La mediación pedagógica, en este sentido, debe proponer un contenido integral, es decir, que también incluya la dimensión actitudinal del aprendizaje.

En un entorno social constructivista de EFL, la dinámica del conocimiento es compleja, según se desprende de los principios de la tercera columna en tabla 4. La

coconstrucción de nuevo conocimiento requiere saber cuál tipo de conocimiento es el que es construido. Los libros de texto proveen un tipo de conocimiento pedagógicamente tratado; sin embargo, no del tipo que se requiere para encuentros interculturales, o aquel conocimiento que surge de la interacción directa cuando se colabora con los pares para un proyecto. Además, la coconstrucción requiere comprensión y significado individual y social, demanda percibir la relevancia de habilidades para una meta personal y, a la misma vez, conjunta. A esto se añade la complejidad de la progresión. Todo conocimiento es continuo, y todo nuevo conocimiento resignifica el conocimiento previo.

#### 4.3 Dimensión conceptual, procedimental, y actitudinal en una competencia

El contenido programático de una educación comprendida esencialmente como colaboración en la coconstrucción de conocimiento, es no sólo información o conocimiento declarativo, sino también el hacer, y el ser. En otras palabras, el contenido educativo es materia, uso de esa materia, y forma de ser en esa materia. Este punto es relevante para visualizar el contexto de lo que se comprende por competencia en el programa de estudio del MEP (2019).

Al hablar de contenido conceptual, procedimental, y actitudinal, necesariamente se habla de taxonomía educativa para precisar la materia específica de cada contenido, y, sobre todo, establecer una relación entre la acción que ejecuta el aprendiente, sobre qué materia actúa esa acción, y cuáles son los valores, creencias, y disposiciones socioemocionales para consumir un aprendizaje significativo. Una taxonomía de objetivos educativos es un esquema de clasificación utilizado para fijar y distinguir los distintos niveles de los procesos cognitivos del aprendiente, y describir de manera concreta una serie o conjunto de atributos que son visibles como parte de la realización

de una acción determinada (Atonal, 2020). Este esquema de clasificación se enfoca en determinar comportamientos distintivos que surgen en los procesos de pensamiento, aprendizaje, desarrollo de habilidades, y construcción de competencias.

De manera concisa, la OECD (2018) considera que “the concept of competency implies more than just the acquisition of knowledge and skills; it involves the mobilization of knowledge, skills, attitudes and values to meet complex demands” [el concepto de competencia implica algo más que la mera adquisición de conocimientos y habilidades; implica la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para responder a demandas complejas] (p. 6). Por demandas complejas se comprenden escenarios y contextos de la vida real que son en alguna medida diferentes de aquellos escenarios y contextos donde las habilidades y la competencia emergieron. La movilización de recursos intelectuales, procedimentales, y actitudinales ante nuevas y desafiantes situaciones es el elemento distintivo entre habilidad formada y competencia consumada. Lo importante para el presente capítulo es tener en cuenta que afrontar nuevas situaciones comunicativas y actividades de lengua requiere autorregulación, estrategias de resolución, y una cierta conciencia sobre ideas, valores, y creencias dependientes de una cultura específica.

#### 4.3.1 Una taxonomía educativa de sistemas

La nueva taxonomía de objetivos educativos de Marzano & Kendal (2007) representa una ruptura de aquellos intentos de clasificación del comportamiento que acentúan procesos cognitivos sin tomar en cuenta aspectos integrales del propio accionar del aprendiente. Esta taxonomía se basa en un modelo humano bajo una dinámica de tres sistemas distribuidos en seis niveles, y tres dominios o tipos de

conocimiento sobre los que actúan los diferentes sistemas de una manera que les es propia y particular. A continuación, en la tabla 5 se plasma el esquema general de esta taxonomía.

**Tabla 5**  
*Taxonomía educativa de Marzano y Kendall*

Niveles	Procesos	Operaciones	Sistemas de pensamiento	Dominios de conocimiento
6	Sistema interno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Examinando importancia</li> <li>Examinando eficacia</li> <li>Examinando respuesta emocional</li> <li>Examinando motivación</li> </ul>	Sistema interno	<ul style="list-style-type: none"> <li>Información</li> <li>Procedimientos mentales</li> <li>Procedimientos psicomotores</li> </ul>
5	Sistema metacognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Especificando metas</li> <li>Monitoreando el proceso</li> <li>Monitoreando claridad</li> <li>Monitoreando precisión</li> </ul>	Sistema metacognitivo	
4	Uso del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Toma de decisiones</li> <li>Resolución de problemas</li> <li>Experimentación</li> <li>investigación</li> </ul>	Sistema cognitivo	
3	Análisis	<ul style="list-style-type: none"> <li>asociando</li> <li>clasificando</li> <li>analizando errores</li> <li>generalizando</li> <li>especificando</li> </ul>		
2	Entendimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>Integrando</li> <li>Simbolizando</li> </ul>		
1	Recuperación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconociendo</li> <li>Recordando</li> <li>Ejecutando</li> </ul>		

Nota. Adaptado de "The new taxonomy of educational objectives", Marzano, R. J. and Kendall, J. S. (2007). Corwin Press.

Los tres sistemas de pensamiento actúan sobre los dominios del conocimiento.

Las categorías relativas al contenido conceptual y procedimental se pueden ubicar en el

dominio de la información y procedimientos mentales, respectivamente, ya que estos tratan sobre conocimiento declarativo (know-what) y conocimiento sobre cómo hacer algo (know-how). El contenido actitudinal estaría ubicado en el sistema interno. Según Marzano & Kendall (2007):

The self-system consists of an interrelated arrangement of attitudes, beliefs, and emotions. It is the interaction of these attitudes, beliefs, and emotions that determines both motivation and attention. The self-system determines whether an individual will engage in or disengage in a given task; it also determines how much energy the individual will bring to the task. [El sistema interno consiste en un conjunto interrelacionado de actitudes, creencias y emociones. Es la interacción de estas actitudes, creencias y emociones lo que determina tanto la motivación como la atención. El sistema interno determina si un individuo se implicará o no en una tarea determinada; también determina cuánta energía aportará a la tarea.] (p. 55)

Así las cosas, motivación y aprendizaje significativo se pueden circunscribir al sistema interno, ya que como se decía anteriormente, un aprendizaje significativo se da cuando el aprendiente ha juzgado la tarea que se le propone como una actividad relevante para participar. El sistema metacognitivo mantiene monitoreo de los otros procesos, y fija las metas u objetivos, aunque también anticipa cuáles pueden ser los medios para alcanzar dichos logros, junto con los recursos y tiempo que tomará alcanzarlos (Marzano & Kendall, 2007). En otras palabras, el sistema metacognitivo también cumple una función estratégica durante el aprendizaje. Marzano & Kendall (2007) afirman que los niveles el esquema de la nueva taxonomía son jerárquicos en

cuanto al flujo de información, aunque los factores interrelacionados provocan que el factor de un sistema específico tienda a influir en la intensidad de los flujos de información en otro sistema. Esto explica que en la definición de motivación de Williams & Burden (1997) el entusiasmo emocional surge sólo después de que existe una meta preestablecida.

Ilustrativamente, la persona estudiante en el aula de EFL con anterioridad ha fijado la meta de alcanzar competencia bilingüe al finalizar el ciclo diversificado, partiendo de una cierta disposición actitudinal. En un estadio previo al aprendizaje formal su sistema metacognitivo ha reconocido que requiere el planteamiento de estrategias que lo guíen en el estudio de gramática, vocabulario, y producción oral. Al iniciar el sistema formal de aprendizaje, no obstante, encuentra dificultades para educar la atención e involucrarse activamente cuando las tareas, escenarios, e interacciones proponen, de algún modo, valores relacionados al contexto y cultura de la L2. Podría ser que el individuo carezca de suficientes creencias para decidir si la tarea es relevante para el aprendizaje, tal y como sugieren Marzano & Kendall (2007) al hablar sobre la mutua influencia de factores dentro de los tres sistemas. Por otro lado, podría ser que estos valores contrasten con los valores dependientes de la cultura propia del individuo. En cualquier caso, sin embargo, la resolución tiene consecuencias para las habilidades y la competencia, sean lingüísticas o generales. El carácter integrador del sistema interno y metacognitivo es relevante para la categoría de mediación en la comunicación del MCER-VC debido particularmente, pero no restringido, a los descriptores sobre encuentros interculturales y el rol de intermediario entre amigos y colegas.

#### 4.4 Encuentros culturales en los pilares educativos de ser y convivir

En las postrimerías del anterior siglo, la UNESCO publicó un documento que reflexiona y propone líneas fundamentales para los procesos educativos ante los nuevos retos y transformaciones del siglo XXI. El documento se conoce como el informe Delors. Fenómenos como la industrialización del mundo, la globalización, y la interdependencia económica tienen un impacto en la cultura local de las naciones, y exige una transformación en la perspectiva de la humanidad vista como una cultura universal. Estos procesos culturales producen el contacto entre personas de culturas, creencias, valores, y actitudes diversas; razón por la cual la educación como hecho social tiene un rol preponderante en la formación de un ciudadano responsable con su propia cultura y las culturas extranjeras. Para esto, el informe Delors propone modificaciones al contenido, al método, y la reflexión sobre la efectividad de la educación.

El programa de estudio para liceos y secciones bilingüe acoge el marco filosófico propuesto por el informe de la UNESCO para integrarlo al currículo contextualizado en tres dimensiones: aprender a conocer, aprender a hacer, y aprender a ser y convivir (MEP, 2019). En el programa, de hecho, las tres dimensiones del aprendizaje van más allá de una mera propuesta para implementar valores transversales al acto educativo, y se indica que dichas dimensiones deben integrar los proyectos realizados por las personas estudiantes con el fin de desarrollar habilidades como agentes sociales en encuentros interculturales. Lo anterior implica que cultura, interculturalidad, creencias, y valores se deben tratar desde los dominios del conocimiento (concepto, procedimiento, actitud), y no como un subproducto resultante de un proceso de interacción. Sobre el pilar que condensa y enfatiza el informe, Delors (1996) detalla:

Learning to live together, by developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence - carrying out joint projects and learning to manage conflicts - in a spirit of respect for the values of pluralism, mutual understanding, and peace. [Aprender a convivir, desarrollando el entendimiento hacia los demás y la apreciación de la interdependencia -realizando proyectos conjuntos y aprendiendo a gestionar los conflictos- en un espíritu de respeto por los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.] (p. 37)

El pilar unificado de ser y convivir incluye conocimiento social de la lengua y las expresiones idiomáticas, las actitudes psicosociales (motivación, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad), y también elementos socioculturales (convenciones propias de la cultura, expresiones de sabiduría popular, diferencias en los registros de la lengua, dialectos, y acentos) (MEP, 2019). De este modo, los elementos pedagógicos dados por el socio-constructivismo, y los de tipo filosófico dados por el pilar educativo de aprender a ser y convivir, delinear un marco referencial teórico en el programa del MEP (2019) que apunta en la dirección de competencias más allá de las meramente lingüísticas. A esto se suman los elementos de tipo psicológico dados por la taxonomía de Marzano para construcción de objetivos educativos, que no aparece en el programa porque su utilización depende de del criterio de la práctica docente en el desarrollo del planeamiento didáctico, pero que se sugiere como parte de la consistencia que puede representar para articular adecuadamente la mediación pedagógica con un currículo que enfatiza también elementos metacognitivos, motivacionales, y actitudinales. Finalmente, Piccardo, Berchoud, Cignatta, Mentz, & Pamula (2011)

vinculan los pilares del informe Delors a las competencias generales del MCER en la perspectiva intercultural.

#### 4.5 Competencias generales en contexto

“Competences are the sum of knowledge, skills and characteristics that allow a person to perform actions” [Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas, y características que le permiten a una persona llevar a cabo acciones] (Council of Europe, 2001, p. 9). El programa de inglés para liceos bilingüe ofrece la misma definición de competencia que el documento del 2001 del MCER. Adicionalmente, en el MCER-Vc se especifica que el dominio de la lengua comprende realizar actividades en las que se requiere de competencias generales y lingüístico-comunicativas, utilizando estrategias comunicativas apropiadas. Y en donde la competencia está únicamente presente y existente a través de la lengua en uso (Council of Europe, 2020).

“General competences consist of knowledge, skills, and abilities to learn and existential competence that are not only language specific but learners nevertheless use them when performing all kinds of actions including language activities” [Las competencias generales consisten en conocimientos, destrezas, habilidades para aprender, y competencias existenciales que no son sólo específicas de la lengua pero que, sin embargo, las personas aprendientes utilizan al realizar todo tipo de acciones, incluidas las actividades lingüísticas] (MEP, 2019, p. 25).

De manera taxonómica, las competencias generales comprenden un nivel de conocimiento declarativo (conocimiento del mundo, sociocultural, e intercultural, y conciencia o sentido intercultural), un nivel de destrezas procedimentales (destrezas prácticas, destrezas interculturales), un nivel de conocimiento existencial (actitudes,

motivación, valores, creencias, estilo cognitivo, factores personales, autoimagen), y un nivel de habilidades para el aprendizaje que comprende, entre otros elementos, destrezas para el estudio y la heurística (Piccardo et al., 2011). MEP (2019) menciona estas mismas categorías en la tabla 2, página 26, del programa de inglés, adaptadas de la misma fuente. Se puede observar que el conocimiento sociocultural e intercultural es un contenido, no únicamente un subproducto del proceso visto desde una perspectiva taxonómica. En conjunto, la metacognición, y la motivación serían fundamentales para el desarrollo de las competencias generales.

La conceptualización de las competencias generales en el MCER-VC siguen la misma línea del documento del MCER del 2001, a saber, que son todas aquellas competencias que no son específicamente lingüístico-comunicativas, pero a las que el usuario de la lengua acude en las acciones que realiza, incluyendo las de carácter meramente lingüístico-comunicativas (Council of Europe, 2001). Adicionalmente, en el MCER-VC se afirma que:

Competences other than language competences come into play. The boundaries between knowledge of the world, sociocultural knowledge and intercultural awareness are not really clear-cut, as the CEFR 2001 explains. Nor are those between practical skills and know-how – which includes social skills – and sociocultural knowledge or intercultural skills and know-how. [Competencias distintas de las lingüísticas entran en juego. Las fronteras entre el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la conciencia intercultural no son realmente nítidas, como explica el MCER 2001. Tampoco son nítidas las que separan las destrezas y conocimientos prácticos -que incluyen las destrezas

sociales- de los conocimientos socioculturales o las destrezas y conocimientos interculturales.] (Council of Europe, 2020, p. 252)

Como se sugería en el capítulo II, las situaciones reales de comunicación suceden en entornos específicos donde el agente social manifiesta las características que le son propias como individuo, como ser social, y como un agente que interactúa de modo directo con otros agentes sociales. En esta situación la lengua no está separada de la sinergia que atraviesa toda la circunstancia del acto comunicativo, y tampoco la lengua puede concebirse como una forma lingüística enajenada al continuum perceptual y cognitivo del usuario. En este sentido, la sociedad y la cultura configuran su uso de una manera constitutiva.

#### 4.5.1 Competencia sociocultural

Tanto en el MCER del 2001 como en el 2020 no se formula una definición unitaria del concepto de competencia sociocultural. Sin embargo, ambos documentos sí ofrecen las claves para comprenderlo. La competencia sociocultural se refiere al conocimiento de las prácticas, valores, y creencias que se expresan tanto en la comunidad de la lengua extranjera como en la sociedad a la que pertenece el aprendiente, y que están estrechamente vinculadas a la competencia sociolingüística y la perspectiva sociopragmática del aprendizaje de la lengua; dicha competencia es observable únicamente en el uso de la L2 (Council of Europe, 2001; 2020). Debido a que el programa del MEP (2019) sigue las mismas líneas sobre la definición de competencia y competencias generales, la definición anterior también es una perspectiva válida para comprender su significado en el contexto del programa diversificado de inglés.

La competencia sociocultural involucra conocimiento de aspectos sobre las normas y convenciones sociales, el uso de formas lingüísticas apropiadas para el contexto, el reconocimiento de referencias a identidad nacional y cultural, y la distinción entre características y aspectos relativos a la cultura propia y la cultura extranjera; también incluye los aspectos de expresiones de sabiduría popular, dialectos, registros, y acentos (Council of Europe, 2001; 2020).

#### 4.5.2 Competencia intercultural

La definición de este término no se brinda en el MCER-VC, sin embargo, para las dos próximas definiciones se recurre a dos documentos citados como fuente para los descriptores en el apéndice 9 del documento de Council of Europe (2020). Estas fuentes son importantes porque ayudan a comprender la visión del documento final sobre este constructo tan ubicuo en los contextos de EFL. Y SLE para los encuentros interculturales. El primer documento es un estudio de Army Research Inst for the Behavioral and Social Sciences situado en el estado de Virginia, EEUU. Abbe, Gulick, & Herman (2007) definen competencia intercultural como:

A set of knowledge, affect, and skill components that develop in response to experience, training, and education. Evidence shows that culture-general competencies contribute more to intercultural effectiveness than do more specific skills and knowledge, including language proficiency, culture/region-specific knowledge, and prior international experience. [Conjunto de componentes de conocimiento, afecto, y destreza que se desarrollan como resultado de la experiencia, el entrenamiento, y la educación. La evidencia muestra que las competencias generales de tipo cultural contribuyen más a la eficacia en procesos

interculturales que las habilidades y conocimientos más específicos, como el dominio de la lengua, los conocimientos específicos de una cultura o región, y la experiencia internacional previa.] (p. 7)

La anterior cita reproduce casi en su totalidad el párrafo de los resultados encontrados por los investigadores. Lo sorprendente y llamativo es que aquellas competencias más de tipo general, en otras palabras, aquellas que Council of Europe (2001; 2020) llama conocimiento del mundo, parecen impactar de un modo significativo la efectividad de los procesos interculturales. Abbe et al. (2007) complementan el párrafo anterior afirmando que “traits such as extraversion, conscientiousness, emotional stability, and self-monitoring are also associated with adjustment and performance in intercultural settings” [los rasgos como la extraversión, la sensibilización, la estabilidad emocional, y el auto monitoreo también están relacionados con la adaptación y el desempeño en entornos interculturales] (p. 7).

El segundo documento citado como fuente para los descriptores en el MCER-VC se refiere a un capítulo escrito por Barrett (2013) donde el autor asevera que la competencia intercultural es el conjunto complejo de características y funciones psicológicas y conductuales que se requieren para hacer frente a las tareas, retos, y desafíos de las situaciones interculturales; dicha competencia es tal únicamente cuando forma parte de la práctica de la situación intercultural y es visible en el comportamiento. El autor subdivide los componentes de la competencia intercultural según se muestra en tabla 6.

**Tabla 6**  
*Componentes de la competencia intercultural*

Componentes	Descriptorios
<b>Valores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apreciar la variabilidad y diversidad cultural.</li> <li>- Valorar el pluralismo de perspectivas y prácticas.</li> </ul>
<b>Actitudes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respetar a las personas con diferentes afiliaciones culturales.</li> <li>- Ser abierto, curioso y dispuesto a aprender de las personas con diferentes orientaciones y perspectivas culturales.</li> <li>- Buscar oportunidades para interactuar y cooperar con personas de diferentes culturas.</li> <li>- Estar dispuesto a cuestionar lo que se da por normal según nuestra experiencia previa.</li> <li>- Estar dispuesto a tolerar la ambigüedad y la incertidumbre.</li> </ul>
<b>Conocimiento y entendimiento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender la diversidad interna y heterogeneidad de todos los grupos culturales.</li> <li>- Entender el impacto del contexto histórico, social y situacional en el comportamiento cultural.</li> <li>- Entender el impacto de la lengua y la cultura en la experiencia y percepción, incluyendo la propia experiencia.</li> <li>- Conciencia y comprensión de las suposiciones, prejuicios (explícitos e implícitos), estereotipos y discriminación (abierta y encubierta) propias y de los demás.</li> <li>- Conciencia comunicativa: entender que las personas con diferentes culturas pueden tener convenciones comunicativas verbales y no verbales diferentes y significativas.</li> <li>- Conocimiento de creencias, valores, prácticas, discursos y productos específicos de determinadas culturas.</li> <li>- Comprender los procesos de interacción individual, social y cultural.</li> </ul>
<b>Destrezas cognitivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuchar y prestar atención al comportamiento de personas con otras afiliaciones y perspectivas culturales.</li> <li>- Empatía: la capacidad de entender y responder a los pensamientos, creencias, valores y sentimientos de los demás.</li> <li>- Perspectiva multiforme: la capacidad de descentrarse de la propia perspectiva y considerar la de los demás.</li> <li>- Flexibilidad cognitiva: la capacidad de cambiar y adaptar el pensamiento según la situación.</li> <li>- Habilidades para descubrir información de otras culturas.</li> <li>- Habilidades para interpretar otras prácticas, creencias y valores culturales y relacionarlos con los propios.</li> <li>- Habilidades para evaluar críticamente y emitir juicios sobre creencias, valores, prácticas, discursos y productos culturales, incluyendo los propios.</li> </ul>
<b>Destrezas conductuales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades para ajustar y adaptar el comportamiento a nuevos contextos culturales.</li> <li>- Habilidades lingüísticas, sociolingüísticas y discursivas, incluyendo la gestión de malentendidos comunicativos.</li> <li>- Habilidades plurilingües para satisfacer las demandas comunicativas interculturales.</li> <li>- Habilidades para actuar como "mediador" en intercambios interculturales, incluyendo traducción, interpretación y explicación.</li> </ul>

Nota. Adaptado de "Intercultural competence: ¿a distinctive hallmark of interculturalism?", Barrett, M. (2013). En M. Barrett (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences*, (pp. 147-168). Council of Europe Publishing.

#### 4.6 Síntesis de la revisión documental

Las líneas teóricas de lo que se comprende por competencia y competencias generales que se perfilan en el programa del MEP (2019) coinciden con los contornos conceptuales que delinear los documentos de Council of Europe (2001; 2020). En el caso de lo que involucra una competencia, la definición de una organización externa como la OECD (2018) coincide en que toda competencia requiere, además del conocimiento y las destrezas, la movilización de valores y actitudes en situaciones complejas. La competencia sociocultural acentúa tener la suficiente información y conciencia sobre prácticas, valores, y creencias de la cultura de la L1 y la L2, así como distinguir sus diferencias. La competencia intercultural, tanto en la definición de Abbe et al. (2007) como en Barrett (2013), involucra componentes semejantes relacionados a las actitudes, emociones, afectos, auto monitoreo, y valores. Estos componentes actúan junto con conocimientos de orden declarativo e informativo, y destrezas de tipo procedimental.

El fundamento filosófico del informe Delors y los principios pedagógicos del socio-constructivismo aportan mayor consistencia para la comprensión de las competencia sociocultural e intercultural. Según MEP (2019), el pilar unificado de ser y convivir incluye actitudes psicosociales, tales como motivación, valores, creencias, estilos cognitivos, y factores de personalidad. Por su parte, la pedagogía socio-constructivista promueve que el aprendizaje significativo, colaborativo, y aplicado a la realidad que demanda un aprendizaje duradero requiere de contenido conceptual, procedimental, y actitudinal; esta es la clave para operacionalizar toda competencia, y especialmente el tipo de competencias que se tratan en este capítulo en un contexto de EFL, al ser esencialmente

relacionales e interpersonales: el carácter performativo de la comunicación en situaciones reales demanda actitudes, valores, creencias, afectos, emociones, y metacognición.

Por último, aunque en el programa del MEP (2019) y el documento de Council of Europe (2020) no se propone una taxonomía educativa para construcción de objetivos, el capítulo ha aportado un bosquejo de la taxonomía de Marzano & Kendall (2007), cuyo esquema general figura en la tabla 5. El esquema general de dicha taxonomía permite visualizar la relación dinámica entre los tres sistemas de pensamiento, incluido el sistema interno y metacognitivo, que albergarían los componentes mencionados en el párrafo anterior. Esto facilita la implementación de tales componentes en el trabajo de planeamiento de la mediación pedagógica, y le da un sentido coherente y holístico para el tratamiento de objetivos educativos que implican fenómenos complejos como el conocimiento existencial y las habilidades para el aprendizaje que describe Piccardo et al. (2011) citado por MEP (2019) en tabla 2, página 26 del programa de inglés.

#### 4.7 Interpretación y discusión

En este apartado se exponen el valor y significado de la revisión que se ha hecho sobre la categoría y subcategorías del primer objetivo de la investigación, considerando la óptica de la discusión teórica planteada en el capítulo II, y orientando su sentido hacia la pregunta-problema que se ha planteado. Esta reflexión supone también la vinculación estrecha de las ideas expuestas en este apartado con la interpretación y discusión de ideas propuestas para los posteriores capítulos. El objetivo específico que traza la comprensión del desarrollo posterior es el siguiente:

Contextualizar el término “competencias generales” en el programa diversificado de inglés para liceos bilingües en relación con el Marco Común Europeo de Referencia con el fin de conocer los aspectos que lo componen.

#### 4.7.1 Categoría: competencias generales

El filósofo chino Chuang Tzu reflexionaba que "el anzuelo es para atrapar al pez; una vez que se ha atrapado al pez, se olvida el anzuelo. Las palabras son para expresar el significado; una vez que se ha captado el significado, se olvidan las palabras" (Zhuangzi, Capítulo 6). Lo relevante de esta pequeña historia en la reflexión de Chuang Tzu, es que nos coloca ante tres aspectos esenciales de cara a la pregunta-problema de esta investigación: Hay un entorno ecológico (escenario), una herramienta ecológica y semiótica (lengua), y la meta de un sistema vivo por satisfacer necesidades de subsistencia (interacción). Los tres aspectos estrechamente relacionados en una narrativa para comprender la realidad de la escena.

De alguna manera, estos tres aspectos se han abordado en el capítulo II en la forma de entorno y ecología humana según Gibson (1979/2015), lengua como sistema semiótico en Halliday (2003), y herramienta como en Vygotsky (1930-1934/1978), y subsistencia como aprendizaje e interacción con el entorno según Assmann (2016).

Siguiendo con la metáfora, se puede decir de manera sensata que prescindir de la herramienta (anzuelo-lengua) no es posible sino hasta que la tarea ha sido completada. De manera similar, sería ilógico suprimir la interacción con la herramienta, pues se actúa para percibir y se percibe para actuar según Gibson (1979/2015). No obstante, tal vez habrá quienes consideren que el entorno ecológico humano no es esencial para el evento principal de la metáfora, y ésta es, precisamente, la presunción

de que el anzuelo, para ser estudiado y comprendido a cabalidad, tiene que ser aislado de su uso en situaciones reales, de la agencia del pescador, e incluso del entorno ecológico que concreta el contexto mediante elementos tangibles o intangibles. Esta postura computacional descontextualiza el uso de la lengua de otras competencias generales necesarias que preceden el acto de arrojar el anzuelo.

Si las competencias generales incluyen conocimiento declarativo, procedimental, existencial, y estratégico, no aplicado de manera restrictiva a un solo contenido, sino como parte de habilidades que se ponen al uso de las acciones del aprendiente, entonces representan potencialmente un recurso intelectual, emocional, y volitivo sobre todas las actividades, particularmente el aprendizaje de lengua. Esto significa que no es suficiente aprender vocabulario sobre emociones o aficiones personales, ni siquiera al ponerlos en práctica durante una simulación o monólogo de clase. La simulación parece una puesta en escena demasiado ficticia para la articulación del yo, y menos aún si acentúa excesivamente el correcto uso de vocabulario y estructura sintáctica. Lo mismo cabe decir para otros temas relacionados a valores, estrategias personales de conocimiento, y percepciones o sensibilidades sobre otra cultura, etc. No es la “simulación” o “juego de roles” lo que cercena la movilización de recursos intelectuales, emocionales, y volitivos, sino la descontextualización de su uso en una situación “in vitro” que propone la actividad como mero “ejercicio lingüístico” y no como espacio ecológico real, donde el individuo siente porque reacciona, piensa porque reflexiona, expresa porque interactúa, y adapta porque desea seguir su trayectoria personal, sea esta cual sea.

Las dos subcategorías que se especifican para competencias generales en este capítulo pertenecen a la familiaridad y contacto con entornos ecológicos particulares, aquellos donde se habla la lengua extranjera de manera nativa. Estos entornos forman parte de un medium, tal y como se propuso en el capítulo II. La cultura y los patrones de pensamiento y costumbre median el sistema semiótico de la lengua, es decir, proponen el uso de herramientas y artefactos lingüísticamente definidos que son moldeados por la emergencia de patrones regulares a nivel sociocognitivo. Las expresiones idiomáticas son un claro ejemplo de la regularidad en las condiciones del entorno que facilita la creación de nuevas formas y estructuras lingüísticas, aunque el entorno también se ve modificado por la emergencia y frecuencia de nuevos patrones lingüísticos.

De hecho, esta retroactividad entre forma lingüística y entorno cultural supone la creatividad, comprendida lingüísticamente como uno de los aspectos de languaging y translanguaging, y sobre lo cual el trabajo de Thibault (2021a, 2021b) resulta de gran ayuda para comprender el grado de influencia sobre la generación de sentido, formación de identidad, y expresividad humana en diferentes niveles, no exclusivamente lingüísticos. Sin duda, estos procesos creativos de languaging generan preguntas sobre hasta qué punto la escogencia de formas lingüísticas irregulares, que habitualmente se pueden considerar como no canónicas o no convencionales por los usuarios nativos del inglés, representan una adaptación causada por el uso en entornos EFL donde el aprendiente arrastra consigo su medium ecológico.

Aunado a esto, las competencias socioculturales e interculturales también se refieren a la cultura propia, lo cual dinamiza los procesos de creación de artefactos lingüísticos y culturales que ya no tienen sentido en el entorno de una cultura separada,

o de un proceso cognitivo aislado en un usuario monolingüe. Los artefactos lingüísticos se pueden pensar en términos de préstamos o calcos entre idiomas que se hacen ubicuos en el uso diario. En términos de apropiación y creatividad, las leyendas populares narradas en otro idioma son un buen ejemplo de repertorios semióticamente adaptados por el propio usuario de la lengua para propósitos de comprensión de su propia identidad, trayectoria, y cosmovisión. Retrospectivamente, no obstante, también se puede pensar en la adaptación de proverbios o dichos populares de la cultura del aprendiente hacia formas lingüísticas del inglés. Este repertorio dinámico de posibilidades se tratará en los capítulos posteriores como plurilingüismo.

El MCER-VC representa una propuesta de trabajo que rompe con el reduccionismo sobre el aprendizaje de lengua. La lengua se hace (can-do), y se hace cuando se realizan acciones de todo tipo. No puede comprenderse como un vertedero de códigos y proposiciones sintácticas al estilo chomskiano. Retomando la metáfora de Chuang Tzu, es cierto que diferentes tipos de anzuelo-lengua aprehenden un mismo pez-significado, pero esto dice muy poco sobre la actividad de la pesca. En realidad, el anzuelo, si se le mira como objeto formal, no dice prácticamente nada sobre esta actividad, y por lo tanto, no representa ninguna nota distintiva para alguien no familiarizado con los pormenores de la pesca. Lo mismo para quien aprende una lengua.

En cambio, el contacto y familiaridad del aprendiente de pescador con el entorno ecológico donde se lleva la actividad, el conocimiento sobre la influencia del clima sobre la pesca, los puntos del ecosistema más probables donde se tiene éxito al pescar cierto tipo de espécimen, la configuración de personalidad y disposición actitudinal que requiere la espera paciente, las acciones estratégicas para mover el hilo o la caña, igual que el

tipo de carnada, y la experiencia recolectada desde la práctica que atesoran aquellos que le precedieron, etc., todo esto, informa, habilita, provee sobre aspectos clave de la actividad de pesca, y posibilita la ZPD como en Vygotsky (1930-1934/1978). Lo mismo cabe decir para el aprendiente de EFL.

#### 4.7.2 Subcategoría: competencia sociocultural

Al ser una competencia implica conocimiento aplicado en situaciones y escenarios reales. Desde la perspectiva de la taxonomía de Marzano & Kendal (2007), el usuario de lengua atraviesa los cuatro procesos del sistema cognitivo: recuperación, entendimiento, análisis, y uso; los sistemas metacognitivo e interno controlan y regulan la acción del aprendizaje sobre los contenidos de información, procedimentales, y psicomotores. Los tres sistemas de pensamiento de Marzano & Kendal (2007) son pedagógicamente compatibles con la visión ecológica del aprendizaje de lengua. Sígase un ejemplo en el siguiente párrafo teniendo en cuenta la información en tabla 5.

El agente social se encuentra ecológicamente situado en un entorno, está corporizado de una forma que concreta el medium sociocultural permeado a lo largo de su desarrollo cognitivo, emocional, axiológico, actitudinal. En la clase de EFL, ahora encuentra la posibilidad de uso de verbos frasales, en específico “fall down” (caer) y “fall off” (caer desde), sobre los cuales no puede establecer una clara distinción o uso práctico. Para algunos estudiantes la maniobra de entendimiento únicamente requiere actuar sobre el contenido meramente informativo, para otros requerirá también el contenido procedimental, aunque el aprendizaje será más significativo, y por lo tanto exitoso, si en todos los casos se incluye el contenido psicomotor, lo cual caracteriza un principio de la pedagogía socio-constructivista como se puede apreciar en tabla 5. El

segundo verbo frasal “fall off” necesariamente implica caer desde un punto más elevado, es decir, implica movimiento horizontal. Una pista ecológicamente similar sugiere la comprensión de ciertas preposiciones en inglés que añaden movimiento como “into” o “onto”, y que el agente socioculturalmente inmerso en sistemas de significación en español podría no distinguir por contexto, ya que su matiz está marcado por sutilezas idiosincráticas.

Las expresiones idiomáticas se han escogido para ilustrar este punto porque generalmente se coincide en que son estructuras bastante permeadas del influjo sociocultural del país donde se usa con frecuencia. Aún así, se puede apreciar que la apropiación requiere un abordaje no sólo informativo, sino integral, algo que se ha soslayado comúnmente en enseñanza tradicional, o incluso en aquellas metodologías que dicen tender a la comunicación, aunque siguen repitiendo esquemas computacionales de transmisión de código como la metodología CA. Por el contrario, la visión ecológica considera que la cognición es también situada y corporizada. (Varela, Thompson & Rosh, 2016) desde la perspectiva enactiva lo condensan puntualmente al afirmar que los procesos cognitivos surgen a partir de patrones sensorio-motrices que se repiten, permitiendo a la acción ser guiada por la percepción.

Por otro lado, si este tipo de conocimiento sociocultural y su enacción en situaciones reales, es decir, como competencia consumada, demanda saber normas, convenciones, referencias de identidad nacional, etc., sobre la cultura propia y la extranjera, según Council of Europe (2001;2020), entonces lo que se ha de promover en la clase de EFL es la pluriculturalidad. Esto es, por lo menos, lo que sugiere Council of Europe (2001; 2020) al afirmar que la pluriculturalidad implica habilidades para reconocer

y usar las diferencias y similitudes entre culturas diferentes en comunicaciones reales. Sobre plurilingüismo se tratará en el siguiente capítulo orientado directamente a la mediación.

#### 4.7.3 Subcategoría: competencia intercultural

Tanto la aproximación ecológica como la pedagogía socio-constructivista convergen en algunos aspectos sobre cómo la lengua funciona en la sociedad y cultura. No hay duda, por ejemplo, después de analizar las tablas 3 y 5, que la lengua se considera influenciada por estructuras históricas, sociales, y culturales. El uso de la lengua en un contexto específico tiene el influjo de muchos otros entornos diferentes donde el usuario de lengua ha desarrollado sus habilidades comunicativas junto con otro tipo de habilidades para realizar acciones y tareas.

Comunidades de práctica, por ejemplo, instituciones educativas, religiosas, etc., diferentes dominios sociales como un “call center” en el área laboral, un meeting de negocios, en el área profesional, o el discurso particular de la academia, ámbitos que son micro contextos que median significados y formas de conocer, pero que de ningún modo se pueden segmentar en partes comunicables en el repertorio cognitivo, semiótico, y lingüístico del usuario de lengua. Las prácticas comunicativas que emergen de una determinada dinámica cognitiva de un entorno integran e impactan a quienes participan de dicha práctica (Gallagher, 2023). Este es un buen ejemplo de cognición situada y extendida.

Regresando al análisis de las tablas 3 y 5, para el aprendiente de EFL el nivel de sensibilidad y conciencia que pueda tener sobre el impacto de los distintos modos de pensar, perspectivas sobre el mundo, valores, creencias, y prácticas, presentes en

encuentros interculturales, podría significar una ventaja estratégica para comunicarse de manera efectiva. Si el agente social reconoce diferencias y similitudes en el marco de la cognición situada y extendida, y la manera en que se expresan en el uso de la lengua en contexto, podrá percibir pistas más relevantes (affordances) que le inclinen a generar nuevo sentido y significado en el encuentro intercultural, reparar la comunicación recurriendo a preguntas y aclaraciones, o a cualquier otro recurso contextual presente en la situación inmediata.

Por otro lado, siguiendo a Barrett (2013), Council of Europe (2020), y OECD (2018) se comprende que el carácter distintivo de la competencia es un “hacer” en situaciones que implican una tarea, meta, o resultado. No es que el conocimiento declarativo o conceptual no sea factor relevante, sino que se integra junto con el conocimiento procedimental, actitudinal y estratégico, para mostrarse de manera visible o perceptible en el momento del encuentro intercultural. Esto implica dos proposiciones serias para el abordaje de acciones didácticas: comunidad de práctica con miembros de una cultura extranjera, y un considerable grado de incertidumbre en la comunicación de este tipo de encuentro.

No obstante, aunque estas proposiciones fueran estructural y organizativamente inviables en el contexto de la didáctica para liceos y secciones bilingüe, la movilización de recursos ecológicamente distintivos, es decir, pistas lingüísticas y no lingüísticas, gestualidad corporal y facial, énfasis semántico, utilización sintáctica, modulación y control fonológicos, etc., todo en un entorno inmediato real, así lo demandan. Además, probablemente el factor incertidumbre sea uno de los motivos de que en el estudio de

Abbe et al. (2007) la estabilidad emocional, en la cual la autorregulación es esencial, y el auto monitoreo de la persona contribuyen en buen grado a la comunicación.

El estudio de Abbe et al. (2007) representa una piedra angular para la comprensión de las comunicaciones interculturales. Esta fuente, directamente citada por el documento final de Council of Europe (2020) explicaría el énfasis en el desarrollo de nuevos descriptores para la mediación que involucran un carácter relacional, es decir, más orientado a facilitar condiciones comunicativas propicias. No carece de diametral importancia que el documento oficial que dibuja las líneas fundamentales de una metodología pedagógica orientada al aprendizaje de lengua cite entre sus fuentes un estudio de la armada de EEUU donde se concluye que las competencias de tipo general aportan mucho más a la competencia intercultural que las habilidades específicamente lingüísticas. Precisamente, en la metáfora de Chuang Tzu que inició este apartado, y desde la visión ecológica, el anzuelo en sí mismo no informa cabalmente sobre la actividad de pesca, tal y como la gramática (lengua como código) y fonología, aunque sean impecables, informan muy poco en sí mismas sobre una actividad de lengua, o lengua como sistema de significado en continuo flujo y reflujo con otros sistemas de significación.

Finalmente, existe una limitación conceptual si se comprende la competencia sociocultural como se le ha definido anteriormente, y que también tiene consecuencias para encuentros interculturales. La pregunta es ¿cuál es la cultura extranjera? Ante los procesos de globalización no es difícil imaginar espacios comunicativos donde los participantes son culturalmente diversos y donde el inglés se usa como la lengua franca. Entonces, ¿cuáles serían aquellas normas o convenciones apropiadas? Más aún, habría

que preguntarse si el uso de expresiones idiomáticas vinculadas a una identidad nacional sigue siendo apropiado en un contexto de este tipo. El trabajo teórico, en este sentido, continúa en desarrollo creciente, y las aproximaciones ecológicas asumen y promueven el pluralismo cultural y lingüístico.

# Capítulo V

## El Sentido de la Mediación

## 5.1 Introducción

Este capítulo trata de ubicar el sentido conceptual de la mediación desde lo expuesto por el MCER-VC, así como desde documentos referenciados directamente por el volumen complementario, y otros documentos publicados por COE para facilitar la comprensión del esquema pedagógico. Además, se discuten términos satélites como la mediación Vygotskiana y el proceso de “*languaging*” que son expresamente reconocidos como esenciales en la comprensión del cuarto modo de comunicación (Council of Europe, 2022; Piccardo, 2023).

En el capítulo anterior se desarrollaron características distintivas de la competencia sociocultural e intercultural como preludio para facilitar la comprensión de los aspectos de la mediación. En este sentido, el capítulo presente no se enfoca en resaltar el nivel lexicogrammatical de este concepto, sino abordar sus aspectos más distintivos, y menos obvios. En un contexto de EFL, afirmar que la práctica de la mediación requiere conocimiento de las formas lingüísticas es una verdad de Perogrullo que puede fácilmente acabar por trasladarse en las estrategias didácticas como tareas de traducción e interpretación de código, lo cual, como se verá en los siguientes párrafos, es una reducción del término.

Ante todo, la mediación como actividad de lengua está vinculada a una actividad dinámica que forma parte de la ecología humana, según se esgrimió en el capítulo II, por lo cual, la vinculación con la aproximación ecológica de la lengua, la teoría sociocultural, y las dinámicas de los sistemas complejos, requiere abordar la mediación como experiencia de lengua más que como un constructo teórico del metalenguaje. Las categorías son útiles para comprender el funcionamiento de fenómenos complejos, pero,

en la realidad, el límite entre concepto y actividad de mediación o entre subcategorías (mediación de comunicación, textos, conceptos) no resulta tan claro (Council of Europe, 2020; 2022).

La mediación se relaciona con la construcción de significados, la creación de puentes de entendimiento, la generación de sentido, y facilitar condiciones propicias para la ejecución de todos estos procesos. Se puede decir que el término está estrechamente vinculado al rol fundamental de la comunicación, es decir, al intercambio, creación, y desarrollo de significados. Este rol añade una dificultad interna para establecer un sentido del concepto que pueda repetirse en todas las condiciones y circunstancias, como por ejemplo, fijar su definición en un diccionario de lingüística educativa. No obstante, este fardo es el motivo por el cual, precisamente, es necesario asumir su sentido teórico desde la experiencia de la propia lengua.

## 5.2 Mediación: Una mirada más amplia

En el documento de Council of Europe (2001) el sentido primordial de mediación fue delimitado a la mediación textual, particularmente al procesamiento de información, y a la tarea de asumir el rol de intermediario entre hablantes que por cualquier razón encontraban una barrera comunicativa (Council of Europe, 2020; 2022). No obstante, desde el año 2013, como parte de un proyecto para revisar y condensar algunos conceptos propuestos por el marco pedagógico de COE, la mediación como actividad lingüística toma un lugar prominente y más amplio.

Mientras que en el documento de Council of Europe (2001) se desglosa una visión de la mediación en el sentido primordial de reformulación de un texto previo, en el MCER-VC la perspectiva, además, involucra aspectos socioculturales y semióticos. Como parte

del proyecto de COE para desarrollar una conceptualización de la mediación desde la cual extraer nuevos descriptores, el documento de Coste & Cavalli (2015) sirvió para fundamentar la visión expuesta en el MCER-VC; Esta visión observa que la mediación reviste esencialmente un carácter relacional y cognitivo.

Para Coste & Cavalli (2015) la mediación cognitiva se ocupa de transmitir, construir, y permitir la apropiación del conocimiento, en tanto que la mediación relacional se ocupa de la gestión de las interacciones, la relacionalidad entre agentes, el abordaje de conflictos, y todo aquello concerniente a disminuir la distancia entre polos opuestos o divergentes para el entendimiento en situaciones comunicativas; todo lo cual requiere una nueva perspectiva lingüística y semiótica en términos de una mediación que contemple vocablos, tipos de texto, y géneros discursivos.

Esta necesidad de una nueva perspectiva lingüística y semiótica es la que vincula el concepto con la aproximación ecológica de la lengua. El nivel simbólico del sistema semiótico permea toda la situación comunicativa específica y el contexto, por lo tanto, es en ese entorno semiótico-ecológico y en la interacción donde emergen las posibilidades de acción (affordances) y, por lo tanto, el significado (Van Lier, 2004). Estos símbolos semióticos están profundamente arraigados en la cultura y la sociedad específica porque son herramientas y artefactos, concretos o abstractos, que funcionan con un propósito para actividades específicas del contexto. Cualquier actividad que requiere la enacción de la lengua en uso necesariamente forma parte del mismo “medium ecológico” de la lengua, y las actividades toman lugar en un entorno social, nunca en el vacío. Los procesos cognitivos se desarrollan en una comunidad de práctica, una institución educativa, o cualquier otro entorno, o tal vez como parte de la práctica discursiva de una

disciplina científica, todo con el soporte de los artefactos que ofrecen posibilidades de acción (Gallagher, 2023).

De acuerdo con Halliday (1978), cultura y sociedad permean la interpretación de lengua y significado; en una visión de la lengua como organización estratificada jerárquicamente, la semiótica social se concreta en el sistema de comportamiento (can-do), este sistema, a su vez, se concreta en el sistema semántico (can-mean), y finalmente éste se concreta en los sistemas lexicogrammatical (can-say) y fonológico (soundings). Los estratos son permeados desde el orden superior de la semiótica social, atravesando el sistema de comportamiento, que ofrece un potencial de lo que se puede hacer en la cultura, pasando por el sistema semántico, o lo que se puede “querer decir”, hasta llegar al sistema lexicogrammatical, es decir, lo que se puede decir en términos de codificación gramatical y vocabulario. Sin embargo, esta relación organizacional en estratos no es unidireccional, determinista o estática. Esta organización Más bien debe comprenderse en una forma holística al aplicarse las nociones de sistemas complejos y dinámicos que se trataron en el capítulo II.

### 5.3 Macrofunciones y metafunciones

Según Council of Europe (2020) la implementación de las nuevas actividades de lengua (recepción, producción, interacción y mediación) que remplazan las cuatro habilidades tradicionales (escucha, escritura, habla y lectura) se propone porque estas habilidades tradicionales no reflejan el uso de la lengua en situaciones comunicativas reales, ni la complejidad de los procesos de interacción y coconstrucción de significados, y soslayan los fines o propósitos marcados por las macrofunciones de la lengua. Así las cosas, estas nuevas categorías que surgen para esquematizar las actividades de lengua

se basan en el fin o propósito definido para cada macrofunción. Estas macrofunciones son las metafunciones de la lengua \*(interpersonal, textual, e ideacional) tal y como se tratan en Halliday & Matthiessen (2014).

“The development of the CEFR categories for communicative activities was considerably influenced by the distinction between transaction and interpersonal language use, and between interpersonal and ideational language use (development of ideas)” [El desarrollo de las categorías del MCER para las actividades comunicativas se vio influenciado considerablemente por la distinción entre el uso del lenguaje transaccional e interpersonal, y entre el uso interpersonal e ideacional del lenguaje (desarrollo de ideas)] (Council of Europe, 2020, p. 33). Cada macrofunción marca el propósito para cada una de las tres categorías de mediación: mediando la comunicación, mediando un texto, y mediando conceptos. La relación entre metafunciones y las categorías de mediación se puede apreciar en tabla 7.

**Tabla 7***Metafunciones de Halliday en el MCER-VC*

<b>Metafunciones de Halliday</b>	<b>Macrofunciones en el MCER-VC</b>	<b>Categorías de mediación</b>
Interpersonal	Uso interpersonal de la lengua	Mediando la comunicación
Textual	Uso transaccional de la lengua	Mediando un texto
Ideacional	Uso evaluativo y de resolución de problemas de la lengua	Mediando conceptos

Nota. Adaptado de “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume”, Council of Europe. (2020).

## 5.4 Las categorías de mediación en el MCER-VC

### 5.4.1 Mediando la comunicación

Council of Europe (2020) detalla que el propósito de esta categoría se refiere a la dinámica de encontrar entendimiento y generar condiciones óptimas para una comunicación efectiva, ya sea a causa de diferencias marcadas por la individualidad, el orden sociocultural, sociolingüístico, o intelectual; primordialmente concierne a encuentros sociales e interacciones de cualquier tipo. Mediar la comunicación involucra un componente esencialmente relacional debido a que la actividad de lengua se concentra en generar condiciones y facilitar comprensión. Esto es relevante para la comunicación y competencia intercultural. No obstante, la categoría también demanda mediación cognitiva ya que en toda comunicación hay comprensión de ideas. Esta categoría de mediación se divide en tres escalas descriptivas: facilitar espacio

pluricultural, actuar como un intermediario en situaciones informales, y facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos.

#### 5.4.1.1 Facilitando espacio pluricultural

Esta escala descriptiva detalla la importancia de crear un entorno positivo e interactivo donde la comunicación entre agentes sociales cultural y lingüísticamente diferentes sea posible y efectiva para lograr entendimiento entre perspectivas basadas en aspectos socioculturales, tales como normas, convenciones sociales, o creencias. No se refiere a adoptar necesariamente los aspectos que se puedan encontrar en el repertorio cultural e ideario de la diversidad, sino a generar oportunidades para el diálogo intercultural. En palabras de Council of Europe (2020):

At B1 the emphasis is on introducing people and showing interest and empathy by asking and answering questions. By B2+, appreciation of different perspectives and flexibility are central: the ability to belong to a group yet maintain balance and distance, express oneself sensitively, clarify misunderstandings and explain how things were meant. [Al nivel B1 se hace hincapié en presentar a las personas y mostrar interés y empatía formulando y respondiendo preguntas. Al nivel B2+, apreciar diferentes perspectivas y la flexibilidad son fundamentales: la capacidad de saberse perteneciente a un grupo aunque al mismo tiempo manteniendo el equilibrio y la distancia, expresarse con sensibilidad, aclarar malentendidos y explicar lo que se quería decir.] (p. 114)

Estos descriptores muestran la forma en que se operacionaliza esta escala para los dos niveles de dominio de la lengua que son pertinentes para el aprendizaje en liceos y secciones bilingüe. Para el nivel B1, otros descriptores mucho más específicos señalan

la importancia de tomar en consideración valores y actitudes, sentimientos y visiones sobre el mundo, y la empatía y el interés para promover encuentros interculturales. Para el nivel B2, los descriptores se enfocan en la expresión y manifestación en la situación comunicativa, es decir, la producción, para generar entendimiento.

#### 5.4.1.2 Actuando como un intermediario en situaciones informales

En ocasiones, el agente social adquiere un rol de intermediario entre un idioma y otro, sea para comunicar ante alguien más un mensaje que se quiere transmitir de forma anacrónica, o sea para transmitir ese mensaje en una interacción sincrónica entre dos o más interlocutores. Esta escala, no obstante, describe una tarea que se desempeña como un usuario de la lengua, y no como un traductor profesional, aunque el ámbito y contexto donde puede tomar lugar bien puede ser un contexto profesional, laboral, social, o cualquier otra situación ordinaria. En este sentido, para generar significado y entendimiento, el agente social recurre a todo un repertorio lingüístico y cultural del que participa como usuario. Esta es, de hecho, la característica distintiva del individuo plurilingüe tal y como se desprende del MCER-VC.

El multilingüismo se distingue del plurilingüismo en que el primero indica únicamente diferentes idiomas coexistiendo en una misma persona o en un orden social, mientras que este último indica un repertorio lingüístico dinámico y siempre en desarrollo al que el usuario de lengua acude en situaciones comunicativas (Council of Europe, 2020). En este sentido, el bilingüismo es una forma del plurilingüismo (Council of Europe, 1997/2009). En ocasiones, la tarea de utilizar herramientas lingüísticas y culturales para crear sentido y significado requieren más de un idioma, lo cual se ha descrito como “translanguaging”. “Translanguaging is an action undertaken by plurilingual persons,

where more than one language may be involved ” [Translanguaging es una acción llevada a cabo por personas plurilingües donde más de un idioma puede estar involucrado] (Council of Europe, 2020, p. 31). En este sentido, translanguaging sería la acción de crear significado utilizando todos los recursos lingüísticos, semióticos, y multimodales a disposición recurriendo a los idiomas conocidos por el agente social.

Para el nivel B1 el usuario de lengua puede ejercer el rol de intermediario en situaciones ordinarias o cotidianas donde se puede esperar que lo haga con cierta regularidad. Para el nivel B2 se espera un tipo de mediación efectiva sobre aquellas áreas o temas de especial interés para el agente social. Descriptores más específicos señalan que para el nivel B1 el agente social es capaz de comunicar el sentido general de lo que se comunica de una lengua a otra, tal vez utilizando preguntas para reparar el mensaje principal; en tanto que en el nivel B2 este tipo de mediación requiere comunicar de manera efectiva el mensaje captando pistas y distintivos socioculturales.

#### 5.4.1.3 Facilitando la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos

Esta escala describe la mediación en términos de la capacidad del agente social para abordar de manera formal situaciones comunicativas donde existe desacuerdo entre las partes involucradas, y de manera informal, aquellas situaciones donde existen malentendidos o aspectos sensibles; en este sentido, el objetivo principal del mediador sería clarificar posturas divergentes, comprender las ideas detrás de dichas posturas, y tratar de persuadir a las partes mediante la propuesta de posturas más balanceadas o equilibradas (Council of Europe, 2020). En el nivel B1 el agente está en capacidad de demostrar que comprende las ideas y puntos de las partes involucradas, y que puede realizar preguntas para explicar a los polos opuestos los puntos de vista de uno y otro.

En el nivel B2 el agente es capaz de resumir y esquematizar las ideas y puntos principales, así como de identificar e incitar posibles puntos e ideas convergentes para proponer soluciones a los desacuerdos.

#### 5.4.1.4 Mediando la comunicación en la metafunción interpersonal

Se ha dicho que las macrofunciones descritas en el MCER-VC corresponden a las metafunciones de Halliday & Matthiessen (2014), por lo cual el uso de la lengua en las actividades de mediación puede monitorearse a través de las funciones del texto de acuerdo con el rol que desempeñan en situaciones sociales, según la gramática sistémico funcional de Halliday. Esta gramática, ante todo, recurre al significado que se genera en procesos multisistémicos (sociocultural, semiótico, conductual, semántico, etc.) y que se concreta en el uso de la lengua en situaciones específicas, donde el agente social interactúa con el entorno. Por lo tanto, esta gramática es irreductible al análisis de proposiciones formales dadas por la lengua, o al análisis de la lengua como entidad discreta. Si el binomio persona-entorno es la unidad de análisis para la psicología ecológica, según Blau & Wagman (2023); entonces el binomio lengua como código y lengua como comportamiento (en contextos sociales) sería la unidad de análisis para la mediación semiótica según Hasan (2015) y Halliday (1984). Dicho de otra forma, la unidad de estudio para acercarse a la comprensión de la mediación semiótica constituiría el texto como discurso y la lengua como es usada en contextos sociales (Halliday & Hasan, 1989).

La metafunción interpersonal de la lengua se refiere a los intercambios de significado entre personas que se dan en las interacciones sociales, y donde se asumen roles para coordinar la reciprocidad; representa el potencial de significado que aporta el

agente social a la situación comunicativa cuando expresa actitudes, juicios, o pretende conocer o influenciar las actitudes o juicios de los demás (Halliday, 1978; Halliday & Matthiessen, 2014). Esta función, entonces, se refiere al uso de la lengua en encuentros sociales, y posee una carga predominante de mediación relacional, es decir, procurar circunstancias y condiciones propicias durante el intercambio verbal. En tabla 8 se pueden apreciar los aspectos que definen el uso de la lengua en esta función.

**Tabla 8**  
*Descripción de la metafunción interpersonal*

Características de la metafunción	Componentes	Elección lexicográfica	Ejemplo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encuentros sociales</li> <li>• Interacción entre participantes</li> <li>• Actitudes</li> <li>• Juicios</li> <li>• Roles sociales</li> <li>• Modos de relación entre participantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modo y modalidades</li> <li>• Polaridad</li> <li>• Sistemas de apreciación</li> <li>• Estrategias de cortesía</li> <li>• Modificadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afirmación</li> <li>• Negación</li> <li>• Preguntas</li> <li>• Estructuras modales</li> <li>• Estructuras imperativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Dónde está mi libro?</li> <li>• Todos deberíamos respetarnos.</li> <li>• ¡Estudia!</li> </ul>

Nota. Adaptado de “Halliday’s introduction to functional grammar”, M.A.K. Halliday & C. Matthiessen. (2014). Routledge.

#### 5.4.2 Mediando un texto

Esta categoría se refiere a la mediación que ejecuta el agente social partiendo de un texto base para producir otro texto con el fin de comunicar aspectos o características relevantes en la situación específica que se requiere. Esta actividad se puede llevar a cabo en el mismo idioma o entre idiomas distintos, entre variedades o modalidades del

mismo idioma, y entre lengua escrita o lengua hablada o sus posibles combinaciones. Cuando la mediación de un texto se realiza en un mismo idioma y variedad, lo cual puede ser el caso más probable del contexto inmediato en liceos y secciones bilingüe, los descriptores se aplican de la misma forma. En las escalas de descriptores referidas para esta categoría, se puede inferir que el contexto social, inmediato o general, influye en el tipo de mediación que se lleva a cabo, de modo que, desde una perspectiva holística, la categoría no puede entenderse en términos de traducción de código o formas lingüísticas. A continuación, se resumen las seis escalas descriptivas correspondientes.

La primera escala es transmitir información específica, y la tarea esencial se limita a pasar información concreta de un texto, sea éste un texto simple como un panfleto o folleto, o uno más sofisticado, como un artículo. Un buen ejemplo de esta escala sería extraer precios sobre un atuendo particular de los artículos escritos en una revista especializada en moda. Se enfatiza la información específica que requiere el contexto de la tarea, y no las ideas centrales del texto (Council of Europe, 2020). Esta escala, entonces, es transmitir la información en un sentido estricto. La segunda escala se refiere a la explicación de datos. Esta escala requiere un proceso de transformación de los datos, por lo que requiere selección, presentación, y descripción de puntos o ideas relevantes o aspectos. El texto fuente es siempre algún tipo de organización gráfica de datos, como diagramas, tablas, o gráficos. Al ser una escala transformativa, requiere un nivel interpretativo de datos.

La tercera escala se define como procesamiento de texto y requiere comprensión de los puntos principales y aspectos relevantes para poder reformularlos verbalmente según requiera el entorno o contexto inmediato; ejemplo, lectura de un artículo y resumen

a través de un podcast o vídeo. En suma, la escala se ocupa de resumir y sintetizar. La cuarta escala es la traducción de textos escritos. La escala no se dirige a describir el dominio de traductores profesionales. Se basa esencialmente en ofrecer una traducción lo más aproximada a los puntos relevantes e información esencial del texto escrito. Para el nivel B2 se espera una buena organización textual de la traducción.

Como quinta escala el MCER-VC señala la acción de tomar notas a partir de charlas, seminarios, conferencias, reuniones, etc., con el fin de registrar ideas clave. Para los niveles B1 y B2 el nivel de progreso está marcado por la precisión con que se registran aquellas ideas relevantes del texto fuente. La sexta escala involucra expresar una respuesta personal a textos creativos, incluyendo literatura; no obstante, al ser eminentemente de tipo personal, se concentra en expresar lo que agrada y no agrada del texto creativo, las emociones y sentimientos que genera, y descripción de los personajes a partir de la propia identificación personal. La última escala describe el análisis y crítica de textos creativos, incluyendo también los de carácter literario. Para el nivel B2, la diferencia esencial con la escala anterior es la capacidad de comparar textos creativos, distinguiendo similitudes y diferencias, a la vez que brindando una opinión mucho más razonada y sofisticada de los aspectos del texto.

#### 5.4.2.1 Mediando textos en la metafunción textual

Esta metafunción se refiere al mensaje del texto en cuanto organización y flujo de información, y los componentes principales son el tema y la rima, siendo el tema el punto de partida de la cláusula, y la rima lo que se dice o concierne al tema (Halliday & Matthiessen, 2014). El uso de la lengua, en este sentido, refleja una formulación verbalmente estructurada y organizada en torno al tema del mensaje para facilitar la

comprensión y una comunicación efectiva. La tabla 9 presenta los aspectos más relevantes que distinguen esta función.

**Tabla 9**

*Descripción de la metafunción textual (transaccional)*

Características de la metafunción	Componentes	Elección lexicográfica	Ejemplo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientada al mensaje</li> <li>• Estructura temática</li> <li>• Organización del texto</li> <li>• Cohesión</li> <li>• Coherencia</li> <li>• Punto de partida de la estructura del mensaje (tema)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema (theme)</li> <li>• Rima (rheme)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunciones</li> <li>• ítems de referencia (pronombres, antecedentes, etc.)</li> <li>• Substituciones</li> <li>• Elipsis</li> <li>• Dispositivos de cohesión</li> </ul>	<p>La contaminación es un problema porque daña el medio ambiente.</p>

Nota. Adaptado de “ Halliday’s introduction to functional grammar”, M.A.K. Halliday & C. Matthiessen. (2014). Routledge.

### 5.4.3 Mediando conceptos

Esta categoría presenta dos tipos de mediación, relacional y cognitiva, distribuida en cuatro escalas, dos escalas referidas a la mediación relacional que tienen como objeto crear una atmósfera positiva para el intercambio y construcción del conocimiento, y así lograr la consecución de una tarea, y dos escalas referidas a la mediación de tipo cognitivo para abordar la elaboración y el desarrollo de ideas. Esta categoría es especialmente relevante para profesionales de la enseñanza que se desempeñan como maestros o mediadores pedagógicos, aunque se aplica a todos los usuarios de la lengua.

Por ejemplo, como parte del trabajo en grupo en el aula de EFL, no es infrecuente que para desarrollar una tarea o proyecto se deban generar condiciones positivas que permitan la colaboración y la construcción de conocimiento entre la comunidad de aprendientes.

La primera de las cuatro escalas se refiere a facilitar la interacción colaborativa entre pares, enfatizando que en esta actividad específica el usuario de lengua no toma el rol del líder de grupo, sino más bien contribuye en la generación y reformulación de preguntas, sugerencias, comentarios, etc., con el fin de orientar la interacción hacia una mejor organización de la tarea entre manos. Para el nivel B1, el usuario de lengua realiza preguntas e incita a otros a participar; para el nivel B2, reorienta, resume, y distingue entre ideas con el fin de exponer aquellas que pueden ser más útiles para el trabajo colaborativo. La segunda escala se ocupa de describir acciones que estimulan y propician el desarrollo de ideas haciendo uso de procesos cognitivos, tales como organizar, resumir, parafrasear ideas, o resaltar aspectos de ellas. Al nivel B1 se es capaz de indagar sobre las razones que constituyen una idea, y hacer formulaciones simples; al nivel B2 se es capaz de expresar y reformular ideas con el fin de abordar problemas específicos de la tarea.

La tercera escala, a diferencia de la primera, enfatiza el rol del agente social como líder de un grupo o equipo de trabajo donde la principal función es organizar las situaciones comunicativas como parte de las tareas que se emprenden. Para el nivel B1 se es capaz de proveer instrucciones y distribuir el uso de la palabra para promover la participación. Al nivel B2 se es capaz de explicar la forma de proceder, seguir reglas y asignar roles para la consecución de la tarea; también se es capaz de monitorear el

desempeño de los participantes de una forma sutil, interviniendo para generar nuevas instrucciones según la situación lo amerite. La cuarta y última escala de esta categoría de mediación es el fomento de la charla conceptual y consiste en facilitar la construcción de nuevas abstracciones y conocimientos a partir del diálogo o la exposición de un discurso articulado y coherente. A un nivel B1 se espera que el agente social sea capaz de preguntar e indagar sobre un modo de razonamiento particular, solicitar mayor información sobre argumentos específicos, pedir clarificación de ideas, o solicitar una mayor elaboración sobre cómo funcionan las ideas que dan soporte a un argumento. Al nivel B2 se espera que el agente pueda integrar y articular ideas, argumentos, puntos de vista, y razonamientos en una línea coherente de pensamiento.

#### 5.4.3.1 Mediando conceptos en la metafunción ideacional

En la metafunción ideacional el agente expresa su potencial de significado como un observador del mundo a través de la representación de contenido y relaciones lógicas; a esta función le concierne la experiencia que tiene el agente de la cultura donde está inmerso, incluyendo la propia lengua (Halliday, 1978). La actividad de mediación, desde este punto de vista, es una descripción de la experiencia del agente en términos de eventos que suceden en el mundo, percepción y cognición, o descripción del estado o forma de ser de las cosas. Las estructuras lingüísticas que marcan esta función están caracterizadas por la transitividad, procesos que acontecen (verbos) y relaciones lógico-semánticas entre cláusulas. A continuación, en tabla 10, se detallan algunos aspectos.

**Tabla 10***Descripción de la metafunción ideacional*

Características de la metafunción	Componentes	Elección lexicográfica	Ejemplo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura experiencial</li> <li>• Estructura lógica</li> <li>• Representación del mundo</li> <li>• Lengua codifica cosas, criaturas, objetos, acciones, eventos, estados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos (materiales, mentales, relacionales, verbales, conductuales y experienciales.</li> <li>• Participantes</li> <li>• Circunstancias</li> <li>• Relaciones lógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupos nominales</li> <li>• Tipos de procesos (verbos)</li> <li>• Elementos circunstanciales (tiempo, lugar, etc.)</li> <li>• Cláusulas complejas (relación lógica)</li> </ul>	Ellos cocinaron el almuerzo.

Nota. Adaptado de “Halliday’s introduction to functional grammar”, M.A.K. Halliday & C. Matthiessen. (2014). Routledge.

### 5.5 Estrategias de mediación

Según explica Council of Europe (2020), estrategias de mediación son aquellas técnicas comunicativas que se realizan durante el proceso de mediación misma, y que tienen la finalidad de clarificar significados, facilitar la comprensión, y servir como soporte para generar entendimiento; todo lo cual puede involucrar elaborar un texto, resumirlo, parafrasearlo, simplificarlo, o ilustrarlo mediante el uso de metáforas o recursos visuales. Esta categoría contiene más bien acciones transversales que se realizan al momento de la actividad de mediación, pues las técnicas igualmente se pueden adaptar a diversas situaciones comunicativas, orales o escritas. Las estrategias de mediación se dividen en aquellas que se ocupan de explicar un concepto nuevo, y aquellas que se dirigen a simplificar un texto (Council of Europe, 2020).

La explicación de nuevos conceptos requiere conectar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo mediante comparaciones o al establecer relaciones entre el nuevo conocimiento y el conocimiento ya adquirido. La adaptación de la lengua, dependiendo géneros discursivos, registro, y modalidades, según el contexto y las exigencias también facilita la comprensión. Otra escala de esta categoría es el desglose de información en partes más comprensibles y manejables, de modo que la organización del texto es relevante para esta estrategia.

La segunda estrategia de mediación se refiere a simplificar un texto, y se ofrecen dos escalas descriptivas. Primero, la amplificación de un texto denso, acción que requiere la capacidad de poder comentar sobre los antecedentes y contexto del texto mismo y ofrecer información detallada. Para los niveles B1 y B2 se es capaz de ofrecer ejemplos de temas tratados en el texto, y repetir la información cambiando el estilo, así como ofrecer comentarios explicativos sobre el mismo. La segunda escala describe la simplificación de un texto, lo que quiere decir resaltar ideas principales según convenga para el público meta. Al nivel B1 el usuario de lengua es capaz de ubicar puntos esenciales; al nivel B2 se espera que sea capaz de identificar información específica, editar un texto con el propósito de hacerlo comprensible para un público específico, y simplificarlo resaltando puntos esenciales.

## 5.6 La actividad de mediación como enacción de procesos semióticos y ecológicos

Siguiendo nuevamente a Coste & Cavalli (2015), la noción amplia que se debe adoptar sobre el concepto de mediación requiere una reformulación en términos lingüísticos y semióticos. Esta idea necesariamente requiere una mediación semiótica puesta de manifiesto en la enacción de la lengua. La mediación semiótica comprendida

de manera simple es participación en la actividad de la propia lengua en uso (Hasan, 2015). Está claro que esta participación no puede entenderse como mera articulación verbal y sonora de signos, códigos, o formas lingüísticas. La semiótica social de la cultura que alberga la L2 penetra los procesos de creación de sentido y significado, y extiende el flujo de los patrones de pensamiento y comportamiento permeando el sistema lexicogrammatical (can-say). La formulación de código no tiene significado alguno, por eso un texto en inglés no tiene ningún contenido semiótico para alguien que no conoce el sistema semiótico del inglés (Halliday & Matthiessen, 2014).

En el capítulo II se detalló que para Vygotsky (1930-1934/1978) la mediación supone el uso de herramientas y artefactos social e históricamente producidos, y que este uso se da en la interacción social. Estas herramientas y artefactos pueden ser físicos (computadora) o abstractos (símbolos). En este sentido, si los símbolos semióticos son herramientas abstractas, entonces también forman parte de la mediación; una mediación semiótica que se nutre principalmente de las ventajas de la lengua para maximizar los atributos esenciales para el desarrollo de las funciones psicológicas de orden superior (Hasan, 2015).

Siguiendo a Van Lier (2004), “A semiotic approach to language leads to an ecological perspective on language learning (and use), and an ecological perspective on language leads to a placement of learning within a semiotics of space, time, action, perception and mind” [Un enfoque semiótico de la lengua conduce a una perspectiva ecológica del aprendizaje (y el uso) de la lengua, y una perspectiva ecológica de la lengua conduce a situar el aprendizaje dentro de una semiótica del espacio, el tiempo, la acción, la percepción y la mente] (p. 55).

Así las cosas, el conocimiento performativo de la lengua es participación activa y operante en los procesos que dinamizan los sistemas de creación de sentido y significado y que están permeados por la semiótica social de la L2, aunque el contexto inmediato o entorno físico sea diferente del contexto social y cultural donde predomina el uso de la L1. Esto es esencial en el aprendizaje de lengua extranjera porque el “medium ecológico”, es decir, la situabilidad, sea, física o abstracta (entorno inmediato o símbolos semióticos de la L2), que posibilita percibir las posibilidades de acción en el entorno, incluyen la semiótica social de la cultura extranjera.

#### 5.6.1 Languaging y mediación

Toda semiótica social operante en una cultura específica requiere patrones de pensamiento y comportamiento, y regularidades en la forma de producir y recibir significados. En otras palabras, una semiótica social particular se acopla a una cierta regularidad en la forma en que se dan los procesos cognitivos. Según Thibault (2021a) en el proceso de creación de sentido, las características diferenciadoras y abstractas de la lengua aparecen en la cognición de nivel superior y están interconectadas con el nivel semiótico moldeado por la cultura. Como se ha desarrollado en el capítulo II, el esquema de creación de sentido de Thibault (2021a) representa un modelo de la actividad conocida como “languaging”, o el continuo proceso dinámico de creación de sentido en el que la mediación semiótica es uno de los componentes constituyentes del orden superior referido a la cognición.

Los procesos de languaging son apreciables en el uso operante de la lengua cuando se realizan funciones de descripción y diferenciación lingüísticas entre observador (agente) y aquello que se observa, y cuyo propósito es conservación y

adaptación (Maturana & Varela, 1992). Para Thibault (2021a, 2021b), desde una perspectiva que considera el proceso de languaging distribuido entre cerebro, cuerpo, y entorno físico, social y cultural, sería una coordinación y orientación corporal con trayectoria e intención que hace uso de recursos lingüísticos y extralingüísticos para crear y comunicar significado. Para Steffensen (2011), la función lingüística del proceso de languaging es conectar las dinámicas del cuerpo entero (whole-bodied dynamics) con los patrones verbales. Según Swain (2006), languaging es el uso de la lengua para crear significados y moldear el conocimiento y la experiencia; no sería una simple herramienta para transmitir mensajes, sino una herramienta cognitiva para propulsar pensamiento y aprendizaje. A éste término, de hecho, se le da un lugar relevante para comprender la función de la mediación como actividad. Según Council of Europe (2022):

In mediating concepts, social agents are languaging as they think things through together; in mediating a text they are languaging to find formulations that enable understanding of the text itself for themselves, and for or with others; and in mediating communication they are languaging in the process of self-other regulation. [En la mediación de conceptos, los agentes sociales utilizan el languaging mientras reflexionan juntos; en la mediación de un texto lo utilizan para encontrar formulaciones que les permitan comprender el propio texto para sí mismos y para los demás o con los demás; y en la mediación de la comunicación lo utilizan en el proceso de autorregulación.] (p. 33)

Por un lado, el proceso de languaging se manifiesta como la búsqueda de recursos lingüísticos y la expresión verbal (sea escrita o hablada) para crear ideas, constructos, abstracciones, tratando de añadir, reformular, reducir, recrear, o en suma,

modificar el texto y germinar nuevos significados. Por otro lado, este proceso ocurre como parte de otros procesos cognitivos que se extienden o distribuyen entre mente, cuerpo, y entorno. Desde una perspectiva ecológica, el languaging no se genera a partir del cambio de una palabra por otra, o una frase por otra; se genera, más bien, en la dinámica interactiva entre mente, cuerpo, y entorno, y se manifiesta en la enacción de la lengua cuando se concretan las búsquedas de recursos lingüísticos y la expresión verbal, es decir, cuando suceden las modificaciones del texto. Los recursos extralingüísticos son todos aquellos elementos no verbales que, no obstante, también integran la dinámica de creación de sentido y significado.

### 5.7 Síntesis de la revisión documental

A partir de lo expuesto en líneas anteriores, el siguiente párrafo condensa el concepto de mediación desde una perspectiva panóptica:

La mediación es el proceso de utilizar recursos lingüísticos y semióticos para construir significados y generar comprensión en diferentes contextos a través de la enacción de la lengua en uso. Este proceso tiene metas y propósitos específicos. Se trata de una actividad ecológicamente enactiva, lo que significa que se adapta a la situación y al entorno específicos en los que se produce. La mediación implica el uso de diversas tareas, como la reformulación, la transcodificación, languaging, translanguaging, la modificación del género discursivo (ensayo, reporte profesional, exposición oral, etc.), la multimodalidad (gestualidad adecuada, ayudas visuales, etc.) la variedad lingüística o el tipo de texto, y la utilización de recursos humanos y técnicos. Estas tareas permiten a los agentes sociales comunicarse eficazmente en la misma lengua o entre lenguas distintas (bilingüismo como forma de plurilingüismo), en diversos

modos comunicativos y ámbitos sociales, y poner en práctica el proceso de "languaging", que es el uso dinámico y creativo de la lengua como herramienta de pensamiento y acción. La característica sumaria de la mediación se refleja en el hecho de que también es una actividad corporizada, situada, extendida y enactiva, lo que significa que se basa en los aspectos físicos, cognitivos, sociales y culturales de la interacción humana.

Al mediar se hace uso de la lengua y de otros sistemas semióticos para dar sentido a las cosas y compartir la comprensión que se tiene sobre alguna materia o tema con los demás. Cuando se explica un concepto a alguien, se pueden utilizar ejemplos, metáforas, o analogías para ayudarle a entenderlo; la acción no se hace en el vacío, sino desde y para una situabilidad social y cultural que configuran nuestra forma de mediar. Por ejemplo, cuando se interactúa con alguien de otra cultura, se pueden adaptar la elección léxica, el tono, o los gestos a sus propias expectativas y normas. Al escribir un correo electrónico, se puede hacer uso de un lenguaje, un formato o un registro diferentes que cuando se redacta la opinión sobre una obra literaria.

Mediar También implica apoyarse en otras personas o en la tecnología. Cuando se encuentra una palabra o una frase con la que no se está familiarizado, se puede preguntar a alguien o utilizar algún tipo de ayuda gráfica que refleje aspectos de la idea o el significado que, esencialmente, se quiere transmitir. Estas estrategias consisten en utilizar la lengua de forma flexible y creativa. Esto es lo que se denomina "languaging". La mediación no está sólo en la cabeza, sino en el cuerpo (gestos, entonación, espacio físico entre hablantes, etc.), el entorno, la interacción, y la cultura.

En cuanto al rol que cumple la mediación en liceos y secciones bilingüe, el propio MCER considera al bilingüismo una forma de plurilingüismo, es decir, que la

configuración cognitiva, social, cultural, y comunicativa del aprendiente bilingüe se ve influenciada e impulsada por el repertorio lingüístico y semiótico al que tiene acceso durante la permanencia en el proceso de aprendizaje; su medium ecológico expande sus horizontes no sólo hacia nuevas formas lingüísticas y comunicativas, sino también hacia las herramientas y artefactos históricamente construidos en el contexto sociomaterial de la L2.

La mediación implica las otras actividades de lengua, recepción, producción, e interacción; les da una trayectoria visible en la situación comunicativa, es decir, un propósito global y una meta específica. En este sentido, la mediación sobre y a través del uso de la lengua pasa a tener plenamente el rol que se intuye en Vygotsky (1930-1934/1978), a saber, que en la zona de desarrollo próximo (PDZ) la lengua es la herramienta más sofisticada para el desarrollo del pensamiento y la acción. Así las cosas, esta actividad de lengua es relevante para todo contexto de aprendizaje, especialmente para el aprendizaje de lengua basada en modelos CLIL (Council of Europe, 2020).

## 5.8 Interpretación y discusión

En este apartado se exponen el valor y significado de la revisión que se ha hecho sobre la categoría y subcategorías correspondientes al segundo objetivo de la investigación, considerando las líneas de discusión teórica expuestas en el capítulo II, y orientando su sentido hacia la pregunta-problema formulada en el capítulo I. Esta reflexión también supone la vinculación estrecha de las ideas expuestas en este apartado con la interpretación y discusión de ideas propuestas para los capítulos IV y VI. El objetivo específico que traza la comprensión del desarrollo posterior es el siguiente:

Establecer el sentido conceptual del término “mediación” desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, según propuesto en el año 2020, para comprender su rol en situaciones comunicativas del aprendizaje del inglés en liceos bilingües.

Con el fin de explorar el sentido conceptual de la mediación desde la experiencia y percepción de la práctica docente se utilizó la técnica entrevista a profundidad que fue detallada en el capítulo III. Para aplicar esta técnica se acudió al instrumento número 3 de recolección de datos, guía de entrevista a profundidad, el cual se puede observar en el anexo 5. Los datos referidos a los ocho docentes de inglés que participaron en calidad de informantes claves se recuperaron en agosto del año 2024.

La información suministrada por las personas informantes es relevante porque indica cuáles aspectos de la mediación como actividad de lengua se utilizan en las tareas y actividades del aprendizaje de inglés y cuáles rasgos se tienden a acentuar o atenuar en situaciones reales de aprendizaje. Según el instrumento número 3 localizado en anexo 5, las preguntas dirigidas a los informantes se refieren a tareas o actividades desarrolladas durante el aprendizaje de la lengua. Dichas preguntas se formularon con base a descriptores del MCER-VC, e indicadores adaptados para tal propósito que se pueden observar en la matriz de operacionalización de anexo 2.

A continuación, en tabla 11 se muestra la forma en que se identifican los actores participantes de quienes se recuperaron los datos del instrumento cualitativo. Nótese que las columnas referidas a “nombres clave” en tablas 2 y 3 del capítulo III coinciden respectivamente con la columna de “abreviación en documento” de tabla 11 del presente capítulo.

**Tabla 11***Identificación de actores en interpretación y discusión de datos*

<b>Nomenclatura</b>	<b>Actor</b>	<b>Abreviación en Documento</b>	<b>Instrumento</b>
Entrevista 1 Persona Docente	Docente de inglés	IDT1 o Informante 1	Entrevista a profundidad
Entrevista 2 Persona Docente	Docente de inglés	IDT2 o Informante 2	Entrevista a profundidad
Entrevista 3 Persona Docente	Docente de inglés	IDT3 o Informante 3	Entrevista a profundidad
Entrevista 4 Persona Docente	Docente de inglés	IDT4 o Informante 4	Entrevista a profundidad
Entrevista 5 Persona Docente	Docente de inglés	IDT5 o Informante 5	Entrevista a profundidad
Entrevista 6 Persona Docente	Docente de inglés	IDT6 o Informante6	Entrevista a profundidad
Entrevista 7 Persona Docente	Docente de inglés	IDT7 o Informante 7	Entrevista a profundidad
Entrevista 8 Persona Docente	Docente de inglés	IDT8 o Informante 8	Entrevista a profundidad

Nota. Elaboración propia.

### 5.8.1 Categoría: mediación

El aspecto más innovador que se ha resaltado en el documento del MCER-VC es la dimensión semiótica social del concepto. No obstante, en realidad la teorización y desarrollo semiótico social de la lengua bajo la perspectiva ecosocial, como en el caso de Michael Halliday, antecede incluso el documento del MCER del 2001 por varias décadas. Dicho de otro modo, la innovación del aspecto diametral de la mediación que cambia las reglas del juego para el aprendizaje de lengua es un secreto a voces fuera de los contextos de SLE, incluyendo los modelos CLIL. Esto quiere decir que los contextos educativos que asumen, acogen, y participan el esquema general del MCER

y su metodología pedagógica, la cual es inseparable de sus descriptores y líneas epistemológicas, deben empezar a ajustar sus procesos de enseñanza de manera consecuente con las implicaciones teórico-prácticas de nuevas conceptualizaciones, y sintonizar valores y creencias de cultura organizacional ante una emergencia pedagógica que, en términos de entornos SLE, sí es absolutamente innovadora.

Tal y como se trazó en el capítulo I, el sentido conceptual de la mediación ha tendido principalmente a padecer de un reduccionismo que lo degrada a traducción e interpretación de código, y por otro lado, aunque en mucho menor medida, ser percibido como incompleto o lánguido para representar una auténtica relacionalidad de la didáctica ecológica y sociosemiótica. Sin embargo, la tesis o supuesto investigativo del presente trabajo considera que en el concepto y la demarcación de las líneas del MCER-VC, así como en los documentos a los que hace referencia directa, y aquellos donde los coautores, de manera independiente, detallan su visión, sí existen líneas claras de una visión ecológica y sociosemiótica. Los pormenores de la teoría y la metodología para la apropiación epistemológica de la práctica docente excederían los límites de un documento orientado a servir de complemento y consulta para el posterior desarrollo de acciones didácticas.

El documento del MCER-VC ha acentuado la mediación, el plurilingüismo, y la pluriculturalidad debido a la relación teórico-práctica de los términos. Aunque la presente investigación no se enfoca en el plurilingüismo y la pluriculturalidad, pues en un primer momento podrían haber parecido sospechosas bajo la contextualización de un programa de inglés bilingüe, ante la familiarización de ideas subyacentes a la actividad de mediar, representan términos inherentes al cuarto modo de comunicación. Nadie participa

únicamente del código lingüístico de la L2, el usuario de lengua también participa de su sistema semiótico, sistema de comportamiento, y sistema semántico, y también de los estratos multisistémicos de la L1. La pluralidad no es competencia exclusivamente políglota, sino también bilingüe porque para mediar, es decir, construir y facilitar sentido, comprensión, y significado la L1 y la L2 se interrelacionan de manera compleja y dinámica para ofrecer un repertorio cultural y lingüístico visible en la enacción de la lengua en uso. Ese es el carácter distintivo de estos dos términos satélite, y no la cantidad de idiomas que domine el agente social.

El rastro teórico que se sigue a partir de los descriptores del MCER-VC, pasando por cada una de las categorías de mediación, y la concepción de la lengua como sistema semiótico en las metafunciones de Halliday, apreciable en tabla 7, conllevan a una visión ecológica de la lengua en uso, y esta visión no puede comprenderse desde el modelo computacional de la cognición, sino desde la cognición 4e ya que, según discierne Van Lier (2004), esta perspectiva coloca el aprendizaje en una dinámica de relación semiótica entre espacio, tiempo, acción, percepción, y mente. La situabilidad del agente social en un medium ecológico específico provee un ejemplo de esto, tal y como se puede apreciar en tabla 12.

**Tabla 12***Ejemplo de aspectos semióticos y ecológicos en la mediación*

<b>Constricciones biológicas, social, y cultural</b>	<b>Patrones semióticos</b>	<b>Affordances</b>	<b>Descripción</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Espacio</li> <li>• Tiempo</li> <li>• Acción</li> <li>• Percepción</li> <li>• Dinámica cuerpo-mente</li> </ul>	Can-do	Dar Reporte oral en reunión de trabajo	Patrón de comportamiento en términos de contexto social
	Can-mean	Simple y directo	Sentido semántico
	Can-say / Can-sound	Cut to the chase (ir al punto principal)	Concreción lexicográfica y fonológica

Nota. Elaboración propia.

En tabla 12 se puede apreciar que la columna de “affordances” representa en sí misma una posibilidad de acción asumida por el agente social cuando comprende el contexto de la mediación, la cual, hipotéticamente podría ser explicar un gráfico de datos en una reunión de trabajo. Esta actividad de lengua, en contraste con una habilidad tradicional como “speaking” (hablar), supone condiciones, constricciones, y contexto, todo lo cual ayuda a perfilar el propósito de la comunicación. No es hablar, es mediar utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos a disposición, pues es así como se dan las situaciones reales. El control fonológico y gestual está condicionado por las constricciones biológicas, pero también culturales (tracto vocal, expresión corporal). La reunión laboral es en sí una situación social, cuya convención general supone la supresión verbal innecesaria para explicar información relevante. Además, según la información mostrada en tabla 12 se puede asegurar que el agente social requiere hacer

uso de un tipo de cognición corporizada, ejemplificada en la coordinación fonológica y gestual, cognición situada, ejemplificada en una práctica social-laboral, cognición enactiva, ilustrada en la ejecución misma de la explicación, y tal vez el uso de un recurso digital, como una presentación visual para apoyar su explicación; esto contaría como cognición extendida.

### 5.8.2 Subcategoría: mediando la comunicación

Esta subcategoría está marcada por encuentros personales y tiene un carácter predominantemente relacional, es decir, actitudes, juicios, valores, creencias, etc., entran a jugar parte de la comunicación porque constituyen la identidad del agente social, la percepción de sí mismo y de los demás en relación con el contexto específico donde se da el encuentro. La comunicación efectiva requiere no sólo empatía y disposición para que la comunicación sea provechosa para la otra persona, sino también sopesar el conocimiento general y cultural que se tiene sobre todas las pistas contextuales y posibilidades de acción presentes en el medium ecológico de los participantes. En el capítulo IV se esbozó que este tipo de conocimiento es incluso más relevante que el mero dominio de formas lingüísticas para la efectividad, por lo menos en encuentros interculturales, lo cual tiene relevancia para las escalas descriptivas, particularmente la escala que se refiere a facilitar espacio pluricultural.

Todos los modos de comunicación, recepción, producción, e interacción están presentes al mediar la comunicación, lo cual supone una interrelación de habilidades complejas y dinámicas como vocabulario, pronunciación comprensible, adecuación de las estructuras sintácticas de acuerdo con el propósito de la comunicación, expresividad facial y gestualidad pertinentes, etc. La segunda escala referida como asumir el rol de

intermediario entre una lengua y otra no enfatiza tanto la precisión lingüística en términos de traducción, sino más bien la capacidad de captar ideas, puntos de vista o intencionalidades relevantes para la situación. Esto requiere estar alerta ante estilos comunicativos de tipo cultural o idiosincráticos del individuo, cambios en la entonación, estado de ánimo, requerimientos según valores y creencias, etc.

Lo mismo cabe decir para la escala de facilitar comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos. El eje central cuando se media la comunicación entre dos o más personas es que el agente social perciba la intencionalidad con quienes interactúa para poder establecer puentes de comprensión, aunque no necesariamente una mediación exitosa implica la resolución absoluta de problemas, la supresión total de obstáculos, o la desaparición de divergencias. Aun así, toda comunicación puede acabar en entendimiento sin que implique el monopolio de un solo punto de vista.

Para los actores participantes en las entrevistas no existe duda de que ciertos elementos de la comunicación y la lengua son relevantes durante encuentros interculturales. En este sentido, IDT8 afirma lo siguiente:

Bueno, yo diría que todo, la entonación, la gesticulación, lo que llamamos el lenguaje corporal. Todo eso es bastante importante cuando uno está enseñando una segunda lengua. ¿Por qué? Porque cuando uno comunica, uno comunica también utilizando gestos. Y la entonación es sumamente importante también porque la entonación puede cambiar drásticamente el significado de una palabra o de una oración o de una expresión. (Informante 8, agosto, 2024)

Si bien esta parece ser la percepción general de los participantes, se puede inferir que para las tareas y actividades de aprendizaje con miras a encuentros interculturales se recurre casi siempre a las expresiones idiomáticas. IDT2 lo puntualiza así:

dependiendo del tema que estemos viendo, podemos ver unas 5 o 10 frases. No sé, como, por ejemplo, no todo lo que orilla es oro o frases de ese tipo. Muy poco ¿verdad? La parte de los gestos y todo eso. Tal vez cuando vemos el tema de las diferentes culturas de modos de comunicación. (Informante 2, agosto, 2024)

La concreción lexicogrammatical es el aspecto más utilizado por los participantes en esta subcategoría de la mediación. Por ejemplo, IDT3 afirma, “para esta parte de la comunicación y el acercamiento intercultural, En mi experiencia, lo que he hecho es un acercamiento, tal vez con frases, vídeos, sin explicar el tema, sino tal vez como presentar un poquito” (Informante 3, agosto, 2024). Sobre este mismo aspecto, IDT7 comenta “en el material que yo uso yo lo trabajo con la parte de los idions, ¿verdad? Lo que 1 llama como los famosos dichos o estas expresiones que tenemos en los 2 idiomas” (Informante 7, agosto, 2024). Este mismo informante, IDT7, señaló que utiliza expresiones gramaticales como estrategia comunicativa cuando el tema de aprendizaje puede generar desacuerdos u opiniones opuestas, lo cual coincide con IDT4 cuando asevera, “hay temas, por ejemplo, que están relacionados, como en dar su opinión, y entonces 1 tiene que enseñarle como palabras o frases” (Informante 4, agosto, 2024).

Las expresiones idiomáticas, el vocabulario y la gramática son elementos indiscutiblemente esenciales para la mediación de la comunicación, aunque la revisión documental, y los párrafos iniciales de este apartado indican que la mediación de tipo relacional (actitudes, valores, empatía, etc.) es el aspecto más relevante, y también el

más innovador partiendo de la propuesta del MCER-VC. Durante la mediación de la comunicación, el usuario de lengua utiliza el proceso conocido como languaging para autorregularse (Council of Europe, 2022). Esta arista de la comunicación indica que el agente requiere generar sentido que, aunque no es meramente lingüístico, se apoya en los diversos sistemas semióticos de significado inmersos en el contexto donde ocurre la interacción, particularmente en las oportunidades de acción que brindan los patrones de comportamiento, y que a un nivel individual están vinculados a la disposición del sistema interno como lo entiende Marzano & Kendall (2007).

A partir de los datos generados de las entrevistas, se deduce que los actores participantes no diseñan ni proponen en el proceso de aprendizaje tareas relacionadas a desempeñarse bajo el rol de intermediario entre personas que, por cualquier razón, no pueden comunicarse de modo directo. En este sentido, una de las observaciones más reveladoras fue señalada por IDT6, al afirmar, “cuando nosotros estamos enseñando inglés como segunda lengua, la idea no es enseñar a traducir, ¿verdad? O sea, hay cursos de traducción específicos en carrera donde ya sí te ponen a interpretar o a servir de traductor” (Informante 6, agosto, 2024). Esta percepción puede deberse al carácter novedoso de la mediación, aunque la escala referida a desempeñar el rol de intermediario apareció en el documento de Council of Europe (2001), y, de hecho, fue uno de los descriptores que conllevó a interpretaciones reduccionistas del cuarto modo de comunicación.

Por otro lado, un aspecto relevante para la mediación de la comunicación surgió a partir de la observación de un participante. IDT3 apuntó lo siguiente:

Algo más a lo que tal vez no he recurrido yo, como docente, pero que he permitido que mis estudiantes lo hagan cuando están empezando, es el code-switching. Yo les digo, bueno, hablen Spanglish, háblenme como sea, pero hablen, que digan algo, y yo veo que a veces hemos satanizado el español durante el proceso de enseñar un idioma, al enseñar el inglés. (Informante 3, agosto, 2024)

Esta oportunidad de acción que permite el informante 3 en su práctica docente coincide completamente con la acción de translanguaging como una manera en que usuarios con repertorios lingüísticos diversos crean sentido a partir del salto de una lengua a otra y viceversa; además, dicha oportunidad posibilita la promoción de repertorio plurilingüe y pluricultural, tal y como lo describe el MCER-VC. El aprendizaje es asimilado y reforzado a través de la búsqueda de referentes semióticos con los que el usuario está familiarizado porque forman parte de su entorno ecológico.

### 5.8.3 Subcategoría: mediando un texto

Esta es la subcategoría de mediación más amplia en cuanto a escalas y actividades se refiere, e involucra primordialmente el carácter cognitivo de la mediación. Aun así, es la subcategoría más abierta en términos de utilización multimodal del texto, es decir, abarca todas las posibilidades de formato de un texto fuente (documental audiovisual, podcast, afiche, ensayo, etc.) y producción de un formato de texto resultante (presentación oral, reporte escrito, póster, etc.) siempre que no se especifique para la escala en cuestión, como es el caso de la traducción donde siempre se parte de un texto escrito.

Debido a esta variedad multimodal de texto fuente y texto resultante las actividades de mediación demandan una gran variabilidad semiótica, y condiciones y

constricciones a nivel semántico y lexicográfico. Por ejemplo, si el texto resultante es una infografía, requerirá atractores semánticos más simples de los que requiere un ensayo. No obstante, tanto las posibilidades de significado a nivel semántico y lexicográfico están interconectadas con el patrón social del contexto y la ecología particular de la cultura, así como por las condiciones y constricciones didácticas propias de una actividad de clase. Las características de la persona para quien se media el texto proveen condiciones necesarias de acceso y uso de la lengua, así como la meta de la actividad. Por ejemplo, No es lo mismo mediar una película para una persona con discapacidad visual, aunque comprenda el idioma del recurso audiovisual, y mediar una película para alguien sin discapacidad visual que no esté familiarizado con el idioma del texto fuente.

Desde una perspectiva ecológica, los significados que se puedan generar en la mediación de textos siempre tendrán el influjo de las características presentes en los agentes sociales que participan de la comunicación, y el entorno específico, incluyendo el medium ecológico que arrastra aspectos culturales y lingüísticos. Este escenario conlleva al pluralismo tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural, lo cual involucra afianzar el sentido y significado del texto con el fin de generar sinergias de reciprocidad desde la diversidad humana, lingüística, cultural, y situacional. Las competencias generales, así como el despliegue de actitudes, valores, empatía, aprecio por las perspectivas diferentes, acentos diferentes, modos de comportamiento diferentes son aspectos promovidos por una visión de la ecología humana.

En relación con los actores participantes de las entrevistas, de modo general se puede mencionar que bajo sus percepciones no tuvieron tan claro las tareas o actividades a través de las cuales se pueden promover el desarrollo de las habilidades

para explicar información utilizando recursos diversos (incluyendo extralingüísticos), sintetizar y resumir ideas, y tomar notas de una clase. Sin embargo, esto puede deberse en parte a que la mediación de textos requiere un nivel cognitivo sofisticado que no esté presente en la población estudiantil con la que los actores interactúan en su entorno de aprendizaje. Otra razón para la falta de precisión al especificar tareas y actividades puede encontrarse en que bajo otros enfoques metodológicos diferentes al AOA, no se suele visualizar la tarea de aprendizaje como un escenario, sino más bien como actos independientes uno de otro que ofrecen la posibilidad de hablar o poner en práctica la lengua, lo cual sería el caso del enfoque comunicativo. Sobre el enfoque AOA y los escenarios, se hablará en el capítulo VI de esta investigación.

No obstante, durante las entrevistas emergieron rasgos característicos de esta subcategoría de mediación. Por ejemplo, en un momento surgió el tema de entrenamiento para centros de llamada o call centers, en que el actor participante destacó la necesidad de dinamizar las estrategias de aprendizaje. Específicamente, IDT1 aseveró:

Esta estrategia, de crear otros escenarios, de hacer ciertas actividades. Como te dije, como te digo, algún tipo de presentación teatral, por así decirlo, donde yo pongo a Fulanita, la pongo de agente y a menganita, la pongo de cliente, por ejemplo, y que haya interacciones entre ellas y revisando información y demás para hacerlo más dinámico. (Informante 1, agosto, 2024)

La percepción del informante 1 es de vital importancia porque no sólo se refiere a una tarea específica para desarrollar habilidad al explicar información en una situación comunicativa, sino que comprende la tarea entera como un “escenario”, es decir, un

entorno real donde la comunicación se lleva a cabo a través de un medio auténtico, y donde la movilización de recursos lingüísticos y extralingüísticos debe suceder en un tiempo sincrónico real. De hecho, IDT1 caracteriza la estrategia como “presentación teatral”, lo cual indica que visualiza el aprendizaje como un escenario, no una reducción de la habilidad de hablar (speaking), sino como un proceso que envuelve cuerpo y languaging, creación de sentido en tiempo real y sincrónico, todo lo cual es compatible con la cognición 4E.

Sobre la explicación de información y síntesis de ideas, los actores utilizan variedad de recursos como era de esperar para esta subcategoría. De este modo, IDT5 prefiere la investigación y presentación oral para que las personas estudiantes expliquen información, y lectura y ensayo corto para desarrollar la habilidad de síntesis. IDT4 también prefiere la producción en expresión oral para la explicación de información acompañada de presentaciones visuales, y ver películas o escuchar audios para abordar el resumen de ideas. IDT8 prefiere la presentación oral para que los estudiantes investiguen con anticipación, y la entrega de algún trabajo escrito que muestre resumen y síntesis de ideas de un texto diferente.

IDT2 relató que en su experiencia resulta mucho más eficaz para el aprendizaje que en la clase los estudiantes utilicen personajes conocidos a nivel sociocultural para fomentar la explicación y descripción oral en la lengua extranjera, de modo que el recurso visual que se usa sea semióticamente más accesible para la percepción de los participantes de la clase. Al ilustrar ejemplos específicos, IDT2 detalló, “de Don Ramón, van a decir que es tonto, que es pobre, que es muy bueno. Entonces sí. También me

gusta utilizar esos tipos de personajes, ¿verdad?, conocidos” (Informante 2, agosto, 2024). Don Ramón es un famoso personaje de la serie televisiva “El Chavo del Ocho”.

Sobre las tareas de traducción parece haber percepciones divergentes, ya que mientras algunos actores aseveran que no es conveniente proponer estas tareas para niveles de dominio básico de la lengua, otros opinan que resulta particularmente beneficioso. En los casos específicos de IDT6 e IDT8, perciben que las tareas de traducción son una labor restringida para usuarios con un nivel muy alto de dominio del idioma. Probablemente, la divergencia de dichas opiniones se deba a la poca familiaridad con los descriptores del MCER-VC para la mediación de textos, ya que estos indican acciones de traducción llevadas a cabo por usuarios ordinarios de la lengua, sin que esto implique una tarea profesional, sino más bien como parte de acciones cotidianas que se presentan en diferentes contextos, incluyendo situaciones laborales.

En general, a excepción de IDT2 e IDT7, los actores no contemplan el diseño de tareas de traducción para sus propuestas de aprendizaje. En el caso de IDT2, comenta, “hemos hecho ejercicios. Por ejemplo, les doy una frase en español y les doy 4 opciones de cómo traducirían la frase al inglés” (Informante 2, agosto, 2024). Por su parte, IDT7 aduce que acentúa la comprensión de la persona estudiante por sobre la cantidad de información, y por esta razón propone estrategias de traducción. Así las cosas, IDT7 puntualiza:

Yo veo un problema, que a veces los teachers queremos acomodar la mayor cantidad de materia posible que no se nos quede nada fuera de la unidad. Pero eso implica una cantidad de información abrumadora, porque estamos metiendo

vocabulario. Estamos metiendo estructuras gramaticales, ejercicios. (Informante 7, agosto, 2024)

Las tareas de traducción, orales o escritas, contenidas en los descriptores de mediación del MCER-VC sirven para el propósito de exploración de elementos semióticos y lexicográficos de la lengua, y la integración de estos elementos en el repertorio total de los recursos plurilingües y pluriculturales del agente social. Evidentemente, estas tareas deben estar diseñadas bajo circunstancias que enfatizen las oportunidades de descubrimiento de dichos elementos, y no como reemplazo del uso de la L2, lo cual es lo que quieren evitar los actores que muestran una reticencia al uso de la traducción como tarea didáctica.

Sobre la escala de descriptores para tomar notas o apuntes con base en ideas de un texto más amplio, las personas informantes no aplican estrategia didáctica alguna, a excepción de IDT1 e IDT8. No obstante, la aproximación parece ser distinta en cada caso. Según IDT8, “la estrategia sería primero escuchar, entender, tratar de entender la mayoría al menos y después conforme ya tenga ideas completas que considera importantes, entonces sí, en ese momento ya puedo utilizar lo que es la parte de la escritura” (Informante 8, agosto, 2024). En tanto que IDT1 considera relevante que en primer lugar se busquen pistas del contexto sobre la exposición y el expositor para enfocar mejor las ideas subsecuentes de la charla. La manera de proceder de la persona informante 1 puede comprenderse como un abordaje más ecológico y cognitivamente situado.

#### 5.8.4 Subcategoría: mediando conceptos

Esta subcategoría muestra un balance entre relacionalidad y construcción conceptual. En términos de los sistemas de pensamiento de Marzano & Kendal (2007) implica que es la actividad de mediación más completa y equilibrada porque, mientras el usuario de lengua participa de las tareas de proveer condiciones para la interacción y distinguir constructos y abstracciones, su repertorio lingüístico y no lingüístico es movilizado de manera constante. Esto se puede mapear desde las operaciones de la taxonomía educativa que se mostró en tabla 5 del capítulo anterior. Dicho de otro modo, la charla conceptual requiere interés particular y motivación, monitoreo de estrategias para formular la experiencia del mundo en constructos lógicos, y toma de decisiones que parten del sistema cognitivo. Irónicamente, por mediación conceptual se podría comprender que la subcategoría trata de explicar abstracciones estratosféricas o símbolos semióticos que requieren arduos razonamientos y silogismos para ser comprendidos. No obstante, aunque este tipo de tareas cognitivas son posibles, en realidad las actividades más útiles y que se pueden presentar con mucha mayor frecuencia son aquellas donde se establecen relaciones experienciales y transitivas de la lengua, tal y como se muestra en el ejemplo de tabla 10. Esta característica de la mediación de conceptos es la que puede ilustrar uno de los principios de la aproximación ecológica: la dupla percepción-acción.

Al pensar en charla conceptual puede sobrevenir la imagen del estudiante pasivo escuchando un sermón de líneas argumentativas en un espacio áulico monótono, y sensorialmente árido. ¿Cómo proponer, por ejemplo, una charla conceptual sobre el uso de partículas preposicionales en los verbos frasales y sus diferencias? Una posible

respuesta sería que se puede proponer de la misma forma en que, según cuenta la leyenda, a Newton se le reveló la gravedad, es decir, mediante una cognición perceptualmente guiada por la acción y la experiencia del mundo, como una forma de experimentar y sentir el entorno al observar la manzana cayendo al suelo.

De manera ilustrativa, se puede imaginar que una actividad al aire libre donde existan puntos de referencia más elevados que otros, una tarima natural o artificialmente construida, escalones, o cualquier otra prominencia, puede funcionar como catalizador sensorio-motriz al tratar de comprender la transitividad en los verbos “step down” (abdicar de un puesto laboral) y “step up” (en la acepción de ofrecerse de voluntario ante una tarea o necesidad). “Step up” para subir al escalón y mostrarse visible, accesible, diligente; “step down” para pasar a la inacción, el ocultamiento, al cese del oficio. De manera similar al ejemplo de los verbos frasales en el capítulo anterior, el movimiento constituye parte integral del esquema percepción-acción y facilita un aprendizaje más holístico.

En lo referente a estrategias para facilitar la interacción en términos de actitudes y comportamientos durante el intercambio de ideas, las personas informantes parecen no realizar de manera explícita ninguna acción didáctica, sino que más bien sus acciones y propuestas de tareas en el proceso de aprendizaje se enfocan en la mediación cognitiva, siendo el debate y la discusión abierta las tareas más utilizadas. La persona informante 3 indica que desde el inicio de los cursos sienta las bases de lo que será la configuración de las interacciones bajo un clima de respeto y promoción de la expresividad.

A este respecto, IDT3 indica, “ese es el acercamiento que le vamos a dar; Entonces, desde buen inicio Hay un entrenamiento inconsciente de parte de la persona estudiante para que desde ya lleguemos al final y podamos tener este debate” (Informante 3, agosto, 2024). Refiriéndose también al debate de ideas, IDT8 observa, “en esta parte yo creo que sí es importante tener la habilidad de escuchar, de dejar a la persona hablar, y después que ya tiene la pregunta, que ya la entendió, entonces tratar de formular su respuesta” (Informante 8, agosto, 2024). Según se deduce de la percepción de IDT3, la relacionalidad forma parte primordialmente de la configuración de la clase, en tanto que IDT8 resalta un rasgo que puede describirse como toma de turnos para alternar la participación de los estudiantes. Si bien ambas percepciones muestran aspectos que se esperan para la mediación relacional de esta subcategoría, ninguna está organizada dentro del objetivo de la tarea didáctica de manera explícita. Sobre el nivel de explicitud que se sugiere para las estrategias didácticas, se puede revisar el capítulo VI, ya que dicha característica está relacionada con el planeamiento estratégico de las tareas.

Para promover el desarrollo del pensamiento crítico, IDT8 apunta que “podemos utilizar temas actuales donde el estudiante tenga la posibilidad de abrirse y pensar más allá, utilizando su propio criterio. Se pueden traer a la clase temas, ya sea en videos, ya sea en fotocopias, ya sea en periódicos” (Informante 8, agosto, 2024). Mientras que IDT3 señala, “siempre hacemos desde lo que es este trabajo de casos, revisar algunos casos, leerlos, plantear cuáles podrían ser algunas soluciones y cuestionarlos” (Informante 3, agosto, 2024). Otras personas informantes no diseñan tareas específicas para este propósito. IDT1 e IDT7 coinciden en que la población estudiantil no asume este tipo de

tareas didácticas. En palabras de IDT7, “los estudiantes, cuando vienen a clases, vienen como en modo pasivo, nada, a recibir información” (Informante 7, agosto, 2024).

Las personas informantes manejan distintas aproximaciones para proponer el fomento de la discusión creativa. IDT6 afirma que los memes son una buena alternativa para este tipo de tareas, en tanto que IDT8 propone el comentario y articulación de una noticia actual como oportunidad de discusión. Partiendo de las percepciones de IDT4 e IDT5, este tipo de tareas requiere poca restricción y constricción, lo cual es compatible con la búsqueda de formulaciones lingüísticas para crear y sugerir sentido que requiere toda actividad creativa. IDT1 maneja una técnica que describió como “colocarles una imagen X, Y a partir de esa imagen que empiecen a crear entre todos una historia, voy llamándolos 1 por 1 y el otro tiene que continuar la historia” (Informante 1, agosto, 2024).

La persona informante 3 relató una tarea específica que utiliza, en la cual propone un tema y un vocabulario referido a ese propósito. A este respecto, IDT3 puntualizó, “el hablante por 2 minutos va a hablar de sus hábitos alimenticios, y el distractor va a ir diciendo palabras del vocabulario de la lista cuando quiera. Y como quiera” (Informante 3, agosto, 2024). El hablante debe incluir dicha palabra en su discurso. La palabra del vocabulario está estrechamente vinculada a la temática, y los roles de hablante y distractor son representados por estudiantes. Como se puede deducir de las tareas ejemplificadas por IDT1 e IDT3, contienen un cierto grado de improvisación y generación de sentido en tiempo sincrónico, lo cual es característico del languaging y la producción creativa de discursos.

Finalmente, la actividad de mediar está profundamente integrada en la condición de la ecología humana. Todas las personas usuarias de una lengua ejercen su agencia

en la coconstrucción de significados y al mismo tiempo forman parte del medium ecológico que facilita a otros participantes crear su propio sentido de la realidad. La educación formal en una institución bilingüe permite redirigir, de manera reflexiva, la atención de los aprendientes sobre posibilidades lingüísticas que pueden ser utilizadas en ámbitos reales, para lo cual se necesita forma y contenido, es decir, contexto y meta ecológicamente enactivos y especificados mediante condiciones biológicas, sociales, y culturales. Este es el principio distintivo de una actividad de mediación utilizada en un contexto educativo.

# Capítulo VI

## Estrategias Didácticas

y

## Escenarios AOA

## 6.1 Introducción

Este capítulo intenta encontrar y distinguir consecuencias didácticas para la planificación y diseño de estrategias desde lo propuesto por el programa bilingüe para inglés diversificado, y a partir de la revisión que se ha realizado sobre la mediación. El aspecto clave que abarca todo el capítulo se puede comprender como estrategias didácticas, no en el sentido de pequeñas actividades realizadas en un espacio áulico ni como compendio de juegos educativos, sino más bien en su sentido general. Estrategias didácticas como acciones intencionalmente planificadas y organizadas por el personal docente con propósitos específicos para el logro de los resultados de aprendizaje (Gómez & Fernández, 2020; Navarro & Piñeiro, 2012).

Estas acciones didácticas parten del currículo, el cual, según Rojas (2015), manifiesta teóricamente las intenciones de la sociedad. Como se ha mencionado en capítulos anteriores, el programa de inglés para secciones y liceos bilingüe acoge el marco pedagógico del MCER, y propone también su metodología pedagógica (MEP, 2019). En este sentido, se hace necesario resaltar que el esfuerzo de descripción sistemática implementado por Council of Europe (2001; 2020) para distinguir el nivel de dominio de un idioma está directamente relacionado con la oferta de su propuesta pedagógica. Dicha oferta se implementa y aplica de manera visible en el enfoque orientado a la acción (AOA) como metodología pedagógica consistente entre teoría (aproximación) y praxis (técnicas aplicadas).

Así las cosas, conocer las implicaciones en las estrategias didácticas que se desprenden del programa de inglés demanda la distribución coherente y racional de los principios subyacentes en la metodología pedagógica desde el currículo hasta la

aplicación de las técnicas en la práctica docente. El enfoque orientado a la acción parte de líneas teóricas transdisciplinarias muy claras, como se revisó en el capítulo II, y una propuesta de trabajo para espacios pedagógicos estructurada y organizada en escenarios. Este orden jerárquico de principios teóricos, pedagógicos, y didácticos incide fundamentalmente en la toma de decisiones de la práctica docente hasta donde sean comprendidos y adoptados.

Según Richards & Rodgers (2001) cuando se tiene la noción de que cualquier actividad o tarea en clase (realizar un podcast, por ejemplo) aplica para cualquier metodología (CA, GTM, AOA, etc.) sin consecuencias prácticas reales, es precisamente cuando los fundamentos y principios teóricos del orden jerárquico pueden aportar la nota distintiva de la aproximación particular, especialmente en cuanto a prioridad y énfasis que se concede sobre algún aspecto de dicha tarea. De hecho, Richards & Rodgers (2001) esquematizaron un modelo para analizar métodos y filosofías en la enseñanza de lengua en el que proponen un orden jerárquico de tres categorías: aproximación, diseño, y procedimiento. A continuación, en la tabla 13 se muestra una organización de los fundamentos ecológicos partiendo de dichas categorías con el fin de ilustrar la relevancia de los principios teóricos y metodológicos para la toma de decisiones y ejecución de acciones didácticas en la práctica docente.

**Tabla 13**

*Principios teóricos, pedagógicos, y didácticos organizados siguiendo el modelo de Richards y Rodgers*

Orden jerárquico según Richards y Rodgers	Descripción	Fundamento	Descripción
Aproximación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoría sobre la lengua</li> <li>• Conjunto de aserciones</li> <li>• Principios</li> </ul>	Aproximación ecológica del aprendizaje de lengua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Affordances</li> <li>• Percepción-acción</li> <li>• Cognición 4E</li> <li>• Linguaging</li> </ul>
Diseño	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodología</li> <li>• Roles de los participantes</li> <li>• Organización didáctica</li> </ul>	Enfoque orientado a la acción (AOA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escenarios AOA</li> <li>• Participantes (agente social y facilitador)</li> <li>• Actividades de lengua (mediación, interacción, etc.)</li> </ul>
Procedimiento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnicas</li> <li>• Actividad específica</li> <li>• Estrategia concreta</li> </ul>	Escenarios orientados a la acción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarea</li> <li>• Proyecto</li> <li>• Pasos o secuencia didáctica</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.

En tabla 13, la caracterización de “tareas” en la última fila que se refiere a procedimiento y escenarios orientados a la acción representa cualquier acción del compendio de actividades para la clase de lengua extranjera del que se dispone en una práctica docente, creación de un podcast, un blog de artículos de interés, simulación de una conversación para intercambiar bienes, etc., aunque ninguna de estas tareas es exclusivamente ecológica o restringida a la implementación de AOA. Tal y como reflexionan Richards & Rodgers (2001), las tareas de clase no informan ni extienden por sí mismas aquellos tonos distintivos y aspectos prominentes de la metodología y teoría.

Es el acento y énfasis que se dispone para la tarea lo que establece una relación con las categorías del orden jerárquico. Por lo tanto, la creación de un podcast o la simulación de una conversación, y prácticamente cualquier otra actividad, no pueden comprenderse como innovaciones bajo la etiqueta de una determinada metodología. Esto significa que la pregunta ¿qué se enfatiza en la tarea (tiempo, esfuerzo) en clase? Es mucho más relevante que la pregunta ¿qué tarea o actividad se realiza bajo esta metodología?

## 6.2 La metodología pedagógica del MCER: un enfoque orientado a la acción

La visión de trabajo AOA corresponde al espacio pedagógico donde teoría y praxis propuestos en el MCER-VC confluyen para dotar de acciones distintivas y aspectos novedosos a un esquema, que de otro modo, sería muy semejante al cualquier otra propuesta metodológica. La tonalidad especial y distintiva en esta visión de trabajo incluye la mediación y el plurilingüismo. Aun así, desde la publicación del documento de Council of Europe (2001) el enfoque no ha parecido captar el interés general como lo han hecho las bandas de dominio y los descriptores, probablemente por falta de comprensión, mientras que la mediación y plurilingüismo han sido sencillamente ignorados (North, 2023).

Partiendo de la propuesta de Council of Europe (2020) y la exposición en los capítulos II y V de esta investigación, se puede comprender que el enfoque orientado a la acción es una metodología pedagógica que concibe a un agente social que realiza acciones (can-do) como parte de una tarea y en una situación real de comunicación (escenario AOA), haciendo uso y enacción de la lengua en modo de mediación (actividad) y recurriendo a recursos dinámicos de creación de sentido (sense-making) y significado (meaning-making) que en el acto comunicativo aparecen como formas de

language and plurilingual repertoire. The AOA methodology is an activity in an ecosystemic-ecological scenario, that is, a pedagogical ecosystem of emergency and promotion of meanings, reflection on attention to focus a variety of possibilities of action (linguistic and non-linguistic), and interact with those that are relevant for the advancement of tasks and the completion of the activity; although this learning considers that activity open to the continuum of perception and cognition of the learner.

According to North (2023), the key aspects of this methodology are given by the possibilities of action (affordances), the agency of the learner, and the task oriented to action. On the possibilities of action in the EFL classroom, two assertions can be made. First, in terms of systemic-functional grammar, language offers its potential of meaning to expand linguistic resources (Halliday & Matthiessen, 2014). Second, in terms of the ecological approach to learning, the “affordances” emerging in the person-environment interdependence provide a potential for action (Van Lier, 2004). For this reason, North (2023) observes that affordances are a catalyst for creativity because the exploitation of meanings in pedagogical scenarios depends in some way on the dynamics intrinsic to the learner and their knowledge of the world.

On the other hand, the agency of the person cannot be understood as the result of an internal will that determines the actions of the individual, but as the influence of a reciprocal relationship between the individual and the social, between the learner and their environment. Agency allows the learner to exercise their motivation, autonomy and responsibility, which are transferred to the learning process as proactivity, creativity, and development.

de competencias estratégicas para lograr las metas. El aprendiente como agente social asume responsabilidades porque toma decisiones, implementa estrategias, y asume riesgos. Este nuevo rol imprime otros aspectos novedosos a los enfoques TBL y PBL.

Como tercer aspecto clave se ha señalado la tarea. Una tarea se puede definir como cualquier acción con propósitos específicos que la persona considera como necesaria para alcanzar un objetivo, llegar a un resultado, o resolver un problema (Council of Europe, 2001). Esta es una definición suficientemente amplia como para equiparar una tarea AOA con cualquier otra tarea de la vida real, y esa precisamente, es la intención del enfoque metodológico. No se propone el uso de la lengua extranjera para su uso posterior, la tarea es en sí el momento de enacción de la lengua (Piccardo & North, 2019). El resultado, objetivo, o producto de la tarea no es la lengua, sino que durante la tarea orientada a la acción el aprendiente moviliza todas sus competencias lingüísticas, no lingüísticas, y estratégicas, para generar un podcast, innovar ideas en una discusión, o crear una revista; este es el producto final de la tarea (Council of Europe, 2020).

El agente social requiere ser capaz de desarrollar su eficacia para culminar tareas (Piccardo, 2014). Esto quiere decir que socialmente el aprendiente lleva a cabo tareas en diferentes contextos de la vida cotidiana donde el producto final no son las competencias lingüístico-comunicativas u otro tipo de competencia. De otro modo, sin embargo, estas competencias generales y lingüísticas forman parte crucial para el desenvolvimiento de tareas en la sociedad. El contexto social provee oportunidades para el despliegue de competencias comunicativas, aunque no representan en sí mismas el fin de las tareas sociales. Por esta razón, la metodología AOA propone escenarios y

tareas como una situación comunicativa de la vida real; el podcast no es una oportunidad para comunicarse, sino una tarea a realizar mediante la movilización de competencias de distinta índole, recursos semióticos y tecnológicos, actividades colaborativas (ZPD), y la agencia del aprendiente.

Así las cosas, se puede atisbar, de manera deductiva, que el aprendiente de lengua se encontrará realizando varias tareas en el entorno pedagógico para las cuales se requiere una estructura cohesiva que permita mapear la consecución de las actividades y pasos a seguir. Esta estructura o principio organizador del proceso enseñanza-aprendizaje se denomina escenario AOA (Piccardo & North, 2019). Esta organización coherente de la secuencia didáctica beneficia no sólo a la persona docente que lleva a cabo la mediación pedagógica, sino también al agente social como se verá en el siguiente apartado.

### 6.2.1 Escenarios AOA

Aunque el escenario se utiliza como un principio organizador que alinea sistemáticamente el currículo, la didáctica, y la secuencia de acciones en la clase, su carácter distintivo reside en asumir las consecuencias de la metodología. Di Pietro (1987) reflexiona que en un escenario, los aprendientes desempeñan roles de forma dinámica y flexible para avanzar en los objetivos individuales dentro de un entorno colectivo, actúan como ellos mismos en situaciones imaginadas pero verosímiles que tienen como objetivo lograr ciertas metas bajo ciertas condiciones y constricciones; el escenario evoca mapas cognitivos o guiones mentales para situaciones conocidas, y también transmite un entorno auténtico en lugar de ejercicios de lenguaje abstractos, permitiendo a los participantes representar sus propias identidades dentro de los límites de su rol, en lugar

de asumir personajes ficticios; este método adapta el currículo con las experiencias reales de los estudiantes.

El escenario AOA sería un proyecto que realiza el agente social mediante la ejecución de varias tareas, y donde la tarea de cierre evidencia un producto final, solución, o alcance de un objetivo. Este escenario toma varios pasos que se pueden extender a través de más de una sola clase, pues una tarea puede requerir el desarrollo de subtareas. Por ejemplo, un escenario contextualizado para un nivel B2 propondría lo siguiente: La municipalidad de Alajuela necesita generar un recurso publicitario en varias presentaciones multimodales (audio, infografía, y artículo escrito) dirigido a hablantes del inglés de todo el mundo que podrían encontrar cautivante la localidad y potencialmente viajar en calidad de turistas. Se puede suponer que una de las primeras tareas sería una investigación sobre características esenciales de algunos puntos de referencia como el parque central o el Volcán Poás, y en alguna etapa posterior, la selección y organización de texto de acuerdo con la presentación modal específica. La escogencia lexicogrammatical, fonológica, sociolingüística, y pragmática para cada género discursivo es necesariamente una subtarea.

No obstante, la diferencia esencial entre un escenario y un proyecto es que el escenario propone una situación suficientemente delimitada como para guiar al aprendiente, aunque bastante amplia como para que pueda ejercer su propia agencia, creatividad, e identidad (Piccardo & North, 2019). En otras palabras, el agente social diseña y controla el proyecto del escenario. La guía del escenario no es un guion para ser representado, sino una propuesta real de trabajo contextualizada hasta donde se requiere. "Discussion of how learners can mediate texts, contexts, and sociocultural

insights reveal the importance of removing excessively prescriptive structure in order to promote learner autonomy” [la discusión sobre cómo los estudiantes pueden mediar textos, contextos y perspectivas socioculturales revela la importancia de eliminar la estructura excesivamente prescriptiva para promover la autonomía del aprendiente] (Townend, Bartosik, Folinazzo, & Kelly, 2022, p. 179).

Una autonomía de este tipo requiere que el aprendiente conozca desde el principio los desafíos cognitivos y metacognitivos del escenario, así como los logros y resultados que se esperan en función del aprendizaje y competencias adquiridos. Piccardo (2014) puntualiza que el estudiante debe conocer los objetivos de la actividad y su naturaleza, así como comprender lo que las tareas implican en términos de competencias lingüísticas y no lingüísticas, las falencias o fortalezas que puede mostrar al enfrentar su realización, y lo que debe aprender y cómo lo debe hacer; todo con el fin de acrecentar las probabilidades de éxito en la tarea. Todo esto se debe considerar para la elaboración de la guía del escenario, incluyendo las condiciones y constricciones de este, ya que son los aspectos que ofrecen contexto a la actividad.

La enacción del escenario provee oportunidades de improvisación y toma de riesgos por parte del agente social que no se pueden mirar de manera aislada, sino también como oportunidades de reflexión, evaluación, y reajuste para rediseñar estrategias y llevar a cabo el despliegue de competencias generales y lingüístico-comunicativas; todo lo cual está marcado por la visión de la metodología AOA que ve en el aprendizaje un proceso dinámico, complejo, y oscilatorio (Piccardo & North, 2019). Tal y como sucede en una situación comunicativa de la vida real, improvisación y riesgo demandan reorganización cognitiva, actitudinal, y estratégica por parte del usuario de

lengua. Sin embargo, dichos procesos también favorecen la solidificación de identidad, creatividad, y la autorregulación durante la ejecución de los escenarios, y la reflexión posterior.

Por otro lado, para la práctica docente, la toma de decisiones sobre las estrategias didácticas parte de los principios del programa de inglés, y estos marcan la organización, estructuración, categorización, y secuencia didáctica. Con el fin de simplificar esta labor docente, investigadores del proyecto LINCDIRE de Canadá desarrollaron, mediante la investigación basada en diseño, y en colaboración con profesionales de diversas partes del mundo, incluyendo docentes, una plantilla en cuatro partes para el planeamiento de escenarios basada en la metodología AOA. Esta plantilla es aplicable para variedad de contextos educativos bajo cualquier lengua meta.

Según la exposición de Scholze, Potkonjak, Marcel, Folinazzo, & Townend (2022), la primera parte supone la descripción general del escenario con elementos tales como el título, el detalle de las actividades comunicativas y competencias específicas, entre otras categorías relevantes como mediación y dimensión plurilingüe; una segunda parte caracterizada por el desarrollo pleno del escenario como la secuenciación de tareas similar al planeamiento de una clase; una tercera parte con una lista de observación para uso exclusivo del docente; y una cuarta parte que contiene una lista de cotejo para autoevaluación del aprendiente junto con la descripción de aquello que se requiere que este sea capaz de hacer (can-do) en términos de resultados de aprendizaje.

Finalmente, a partir de la retroalimentación de la práctica docente, Scholze et al. (2022) reportan que “the template and situated scenarios might have posed challenges for some teachers because it requires a paradigm shift from decontextualized learning to

action-oriented learning, which is the core of our innovative pedagogy” [la plantilla y los escenarios situados podrían haber planteado desafíos para algunas personas docentes porque requieren un cambio de paradigma del aprendizaje descontextualizado al aprendizaje orientado a la acción, que es el núcleo de nuestra pedagogía innovadora] (p. 131). Previamente a la publicación del MCER-VC los coautores del documento anticipaban este cambio de paradigma. De este modo, Piccardo & North (2019) aseveran que “what changes is the broader perspective and role that they have to adopt. Teachers too need to move towards a perspective of action, rather than of instruction” [lo que cambia es la perspectiva más amplia y el papel que tienen que adoptar. Las personas docentes también necesitan avanzar hacia una perspectiva de acción, en lugar de instrucción] (p. 251).

### 6.3 Síntesis de la revisión documental

El modelo de análisis de métodos de enseñanza-aprendizaje de Richards & Rodgers (2001) facilita la visualización de la arquitectura teórico-práctica en la que se encuentra incrustada la visión expuesta en el documento del MCER-VC. La metodología AOA concibe al aprendiente como un agente social que realiza tareas comunicativas y no comunicativas en escenarios auténticos y verosímiles, en entornos ecológicos humanos donde interactúa con las posibilidades de acción relevantes para el contexto, y movilizándolo sus competencias lingüísticas y no lingüísticas, recurriendo a la mediación y el plurilingüismo.

En la dimensión práctica, el escenario AOA funciona como un articulador entre metodología y actividad pedagógica y organizador de la secuencia didáctica. La guía de la persona docente junto con la libertad para diseñar y tomar decisiones sobre el proyecto

permite al aprendiente ejercer su agencia, creatividad e identidad, y al facilitador orientar y evaluar las tareas de acuerdo con los resultados de aprendizaje esperados que se evidencian mediante los descriptores can-do. Todo lo anterior implica un cambio de paradigma, un cambio desde la perspectiva tradicional del rol de pacientes hacia agentes del aprendizaje, tanto para aprendientes como para las personas docentes.

#### 6.4 Interpretación y discusión

En este apartado se exponen el valor y significado de la revisión que se ha hecho sobre la categoría y subcategoría correspondientes al tercer objetivo de la investigación, considerando las líneas de discusión teórica expuestas en el capítulo II, y orientando su sentido hacia la pregunta-problema formulada en el capítulo I. Esta reflexión también supone la vinculación estrecha de las ideas expuestas en este apartado con la interpretación y discusión de ideas de los capítulos IV y V. El objetivo específico que traza la comprensión del desarrollo es el siguiente:

Determinar las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de mediación propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con el propósito de orientar su diseño didáctico.

##### 6.4.1 Categoría: estrategias didácticas

Las acciones didácticas organizadas para la consecución de una meta o resultados de aprendizaje parten del programa bilingüe del MEP (2019) y adquieren substancia en forma y contenido desde la metodología AOA. En este contexto de ideas es donde la mediación tiene sentido como metalenguaje para guiar posteriormente la práctica docente. Metodología y mediación son inseparables. No obstante, el programa

bilingüe del MEP (2019) no está organizado bajo los modos de comunicación, recepción, producción, interacción, y no se menciona la actividad de mediación. Esto a pesar de la publicación del volumen preliminar que había sido publicado un año antes.

Desde la puesta en escena del concepto en 2020, se ha generado una nueva ola de desarrollo teórico para comprender e integrar las implicaciones del modelo AOA, los modos de comunicación, y la mediación como actividad central de la lengua en el currículo y las actividades de clase, tal y como lo muestra el documento de Council of Europe (2022). Esto se debe a que el marco pedagógico del MCER requiere una reapropiación en términos de las líneas teóricas subyacentes a la teoría de lengua y el trabajo en clase. El articulador entre ambos órdenes es la estrategia didáctica. Sin embargo, esta requiere de la agencia de la mediación pedagógica llevada a la práctica docente.

En este sentido, además del esbozo realizado en el capítulo II, sobre la mediación pedagógica se puede decir que incorpora todos los elementos de la mediación como actividad de lengua, pues como intuía Vygotsky (1930-1934/1978), la lengua es la herramienta semiótica más poderosa de la mediación social como espacio de desarrollo sociocognitivo para el individuo. Esto implica que la práctica de la mediación pedagógica también asume la visión sistémico-ecológica del aprendizaje desde sus líneas generales, y es radicalmente compatible con la aproximación al aprendizaje de lengua. De hecho, las implicaciones para las estrategias didácticas que se puntualizan en el siguiente apartado pueden interpretarse siguiendo también la caracterización de Gutiérrez & Prieto (1993), sobre la educación entendida como mediación pedagógica: participación, creatividad, expresividad, y relacionalidad.

#### 6.4.2 Subcategoría: metodología AOA

El escenario AOA es el espacio donde se despliega el potencial de acción del agente social. La construcción de un proyecto en colaboración con otros tiene todas las características de una realidad, y como en toda situación biológica, social, y culturalmente constituida, la realidad se descubre a través de la acción-percepción del agente, la exploración y la interacción con el entorno. Existe una meta con objetivos trazados para cada tarea, pero no existe un mapa que indique trazo a trazo la ruta de la meta o indicaciones excesivas para su descubrimiento. Encontrar la estrategia es también una actividad de lengua, y habrá más de una estrategia, y por lo tanto, más de una forma de mediar, lingüística y no lingüísticamente, la ruta hacia la meta.

La mediación pedagógica asume el entorno humano del aprendizaje. Aprender es vivir y circundar la ecología cognitiva del entorno (Assmann, 2016). Aprender inglés rellenando conjugaciones verbales en un espacio en blanco mediante un ejercicio escrito nos provee la habilidad suficiente para hacer exactamente eso mismo en una evaluación escrita, aunque dudosamente provee las habilidades para reorganizar las competencias generales y lingüístico-comunicativas en una interacción oral improvisada. Las habilidades específicas desarrolladas en el aprendizaje mediante el aparato perceptivo-motriz están distintivamente relacionadas a la organización espaciotemporal ejecutada en el entorno (Kelso, 1995). Una cosa es aplicar de manera declarativa un saber, y otra cosa es movilizar conceptos, procedimientos, y actitudes ante nuevos patrones perceptuales y posibilidades de acción en el entorno.

La variabilidad en las condiciones y constricciones del entorno ecológico para el desarrollo de habilidades y competencias de todo tipo impone su propio dominio

educativo, social, profesional, recreativo. La mediación como modo de comunicación es el gran articulador de los otros tres modos, y por esta razón ofrece las mayores oportunidades de acción y estrategias didácticas en la clase de EFL, incluso mucho más allá de las descritas en el documento del MCER-VC según lo afirma Council of Europe (2020). La metodología AOA imprime un poco de caos al orden restrictivo y prescriptivo de la didáctica, porque así son las situaciones reales de comunicación. Reparar, repetir, reformular, modular la voz, afinar el acento, señalar para mencionar, usar signos paralingüísticos, circunloquios, todos son recursos que participan de la coordinación y coreografía comunicativa del usuario de lengua, y entran en juego durante la propia enacción de la lengua, y no en forma de una antesala, pretexto, o mero ejercicio comunicativo.

Tal y como se infiere a partir de los últimos tres capítulos de esta investigación, la mediación semiótica y relacional del MCER-VC supone las competencias plurilingüe y pluricultural. En un contexto CLIL las consecuencias son absolutamente significativas pues los temas están siempre mediados por la L2 sin dejar de estarlo por la L1 en un dinamismo continuo de las capacidades cognitivas, existenciales, y experienciales del agente social.

#### 6.4.3 Implicaciones relacionadas a las estrategias didácticas

En un cierto sentido, todas aquellas acciones didácticas que se organizan con propósitos específicos orientados al alcance de resultados de aprendizaje deben tener un impacto mucho mayor en el desarrollo y formación del aprendiente en cuanto que procesos vitales. Esta es una columna de la visión ecológica humana. En otras palabras, la metodología AOA y el concepto de mediación implican el diseño de circunstancias de

aprendizaje como desarrollo ontogenético del individuo a partir de la lengua como herramienta social. No se enfatizan los resultados de aprendizaje para la emergencia de habilidades y competencias, más bien se exploran estratégicamente las posibilidades de acción centrando especial atención sobre los atractores que perfilan y agudizan habilidades y competencias, lo cual lleva inevitablemente a la enacción de la propia competencia de manera visible y observable.

Como se ha sugerido, la mediación es un prisma a través del cual se pueden observar sutilezas y aspectos propuestos por el marco pedagógico del MCER. A continuación, se plantean algunas implicaciones surgidas a través de la reflexión del presente trabajo. Por concisión y claridad, las implicaciones se estructuran en puntos referidos al programa de inglés, el planeamiento didáctico, el espacio pedagógico, y tareas y actividades; categorías todas relacionadas directamente con las estrategias didácticas y pertenecientes al orden del diseño y procedimiento según el modelo de Richards & Rodgers (2001).

#### **Implicaciones para el programa de inglés:**

- incluir mediación
- incluir competencias plurilingüe y pluricultural
- incluir los cuatro modos de comunicación
- ajustar consecuentemente estrategias sugeridas de mediación

#### **Implicaciones para el planeamiento didáctico:**

- secuencia en torno a mediación y AOA
- organización del despliegue didáctico en torno a escenarios AOA
- implementación de modelos instructivos compatibles (UDL es una opción)

**Implicaciones para el espacio pedagógico:**

- organización de participantes en círculo
- entorno de taller más que de instrucción
- entorno ecológico multisensorial
- ecosistema de valores, actitudes y emociones

**Implicaciones para las tareas y actividades:**

- uso de languaging y translanguaging
- uso de recurso plurilingüe y pluricultural
- uso de variedad multimodal (video, audio, ensayo, etc.)
- uso de recursos paralingüísticos (pausas y silencios, sonidos, suspiros, etc.)
- uso de gestualidad
- uso de lenguaje no-verbal
- uso de lengua como autorregulación (interpersonal)
- uso de lengua como texto (transaccional)
- uso de lengua como experiencia del mundo (ideacional)
- uso creativo de la lengua
- uso de elementos multisensoriales (oído, tacto, etc.)
- variabilidad en tareas y actividades
- variabilidad en pares de trabajo
- improvisación recurrente
- reflexividad antes, durante, y post procesos

# Capítulo VII

## Conclusiones y Recomendaciones

## 7.1 Conclusiones

La aproximación ecológica al aprendizaje de lengua representa un plan de trabajo para contextos EFL Y CLIL que acoge la distinción de los aspectos y características propias de la persona-entorno, el tipo de cognición situada del agente, y la exploración del medio junto con las posibilidades de acción. En este sentido, la mediación vista desde las dinámicas ecológicas es una consecuencia de la acción-percepción extendida de los sistemas humanos que interactúan con el mundo mediante la lengua, entendida esta como sistema de significados. Esta visión es radicalmente opuesta a la visión computacional de la cognición y la lengua. Si se comprende que el desarrollo humano parte de procesos biológicos, sociales, y culturales, la lengua como código o proposición logarítmica no puede sostenerse en adelante.

No obstante, esta investigación ha mostrado que la mediación suele reducirse a codificación, por lo que el MCER buscó proveer mayores desarrollos teóricos y prácticos a partir del volumen complementario del 2020. Aun así, la innovación que representa en contextos SLE debe ser abordada por la práctica docente con apropiación epistemológica y de manera más práctica, a través de la explotación del enorme recurso semiótico y cultural que supone la ecología del siglo XXI para la educación.

El capítulo IV dedicado a la contextualización de las competencias sociocultural e intercultural infiere que para la comunicación exitosa se requieren competencias y conocimientos de tipo general, ya que la lengua nunca funciona en el vacío, sino dentro de una textura mucho mayor donde coexisten e influyen mutuamente otros sistemas de significación propios de la cultura nativa de la L1, la L2, y el entorno inmediato del agente. Las actitudes, valores, creencias, normas, convenciones específicas del

individuo y el ámbito social representan también posibilidades de acción lingüística, y potencialmente, generación de significados o resignificación de aquellos existentes. En este sentido, el programa del MEP (2019) es consistente con el MCER, excepto en la ausencia conceptual y operacional de las competencias plurilingüe y pluricultural.

En el capítulo V se abordó la categoría de mediación desde las metafunciones de la lengua, permitiendo vincular la relación entre el sistema lexicogrammatical y semántico con el sistema de comportamiento y el sistema semiótico social. Esta estrecha vinculación es la que posibilita abordar la lengua como una experiencia del agente social, como un sistema de significados extendido y distribuido a lo largo de la ecología del entorno físico, social, y simbólico. Este nuevo horizonte conceptual es el que resignifica la propia lengua, la actividad de mediación, y la cognición. La lengua es, antes que todo, una actividad que se hace, y se hace con otros cuando se realizan acciones. Estas posibilidades de acción (affordances) son develadas para el agente cuando percibe y actúa, cuando explora e interactúa en el entorno, en busca de una meta o propósito específico. Así se conoce el mundo desde la perspectiva de la cognición enactiva. Los significados lingüísticos se aprehenden junto con otro tipo de significados como en una coreografía sensorio-motriz.

Por esta razón la lengua es una habilidad espaciotemporalmente organizada. La variabilidad del uso, propósito, condiciones y constricciones supone la emergencia y transferencia de habilidades para su enacción en diferentes contextos. Las actividades de mediación proveen esas condiciones variables para dotar las elecciones que se hacen a nivel semiótico, conductual, semántico, lexicográfico, y fonológico de un objetivo, meta o resolución de un problema. El programa de inglés bilingüe no menciona esta actividad

de lengua, y no organiza las estrategias sugeridas conforme a los cuatro modos de comunicación descritos por el MCER-VC, lo cual impide su operacionalización en la mediación pedagógica de la práctica docente.

Por último, el capítulo VI presentó los escenarios AOA que aportan el espacio de aprendizaje ecológico, el cual articula la mediación con los conceptos satélite de la metodología del MCER. Este escenario dispone situación real, contexto, actividad, tarea específica, y producto o meta. Como en cualquier otro escenario real y ecológico, la comunicación está sujeta a imprevistos, reformulaciones, cambios de elección a nivel semántico, semiótico o conductual, lexicográfico o fonológico, reflexión sobre la eficacia o ineficacia de las estrategias, vacilaciones, titubeos, aciertos, interrupción u obstáculos cognitivos, culturales, idiosincráticos, etc., y por estas mismas razones, la mediación implica el uso de languaging, translanguaging, recursos plurilingües, pluriculturales, multimodales, recursos técnicos, humanos, no lingüísticos, gestuales, paralingüísticos, etc., todo con el fin de que el agente social participe de los significados.

## 7.2 Recomendaciones

Debido a que este trabajo de investigación trata de indagar en la delineación del sentido teórico de la mediación, los instrumentos de recolección de datos han sido la revisión de documentos y la entrevista a profundidad. Para investigaciones posteriores sobre el tema se sugieren enfoques metodológicos distintos que puedan brindar más información sobre los aspectos de la actividad de mediación haciendo uso de otros instrumentos de recolección de datos y formas de acercarse a la pregunta de la persona investigadora. En esta línea de indagación, la publicación del documento de Council of Europe (2022) ofrece una descripción de casos prácticos con aspectos relevantes para

la mediación pedagógica que parten de la implementación real de la mediación en contextos SLE, lo cual puede servir de insumo para investigaciones locales.

Por otro lado, el concepto y la actividad de mediación son esenciales para el contexto educativo. Esto implica una consecuencia cualitativa para la carrera de mediación pedagógica, y particularmente para mediadores pedagógicos de EFL. Se ha mencionado que el esquema pedagógico del MCER, tal y como ha sido complementado en el 2020, es innovador en contextos SLE, y, por lo tanto, desde el punto de vista del aprendizaje de lengua existen variedad de horizontes inexplorados para la investigación. Uno de ellos se ha mencionado en el capítulo IV, y coloca en la mira la problemática de inglés como lengua extranjera, e inglés como lengua franca en términos de establecer cuál exactamente sería la cultura de la L2.

Con todo, el cambio de paradigma propuesto por el MCER-VC ofrece posibilidades de descubrimiento e investigación académica para todos los contextos donde el esquema pedagógico se ha adoptado de manera formal, así como de una necesaria adaptación y coherente vinculación con los procesos de aprendizaje del currículo, incluyendo el programa diversificado de inglés para liceos y secciones bilingües del MEP.

## Referencias

- Abbe, A., Gulick, L. M., & Herman, J. L. (2007), Cross-cultural competence in army leaders: a conceptual and empirical foundation. United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, Arlington, VA.  
<https://apps.dtic.mil/sti/citations/ADA476072>
- Atonal Gutiérrez, T. (2020). La aplicación de taxonomías en los procesos de aprendizaje. *Sinergias educativas*, vol. 5, núm. 2. Grupo Compás.  
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821580006/3821580006.pdf>
- Alcaraz Mármol, G. (2019). Actitudes Frente a La Mediación Lingüística en Un Contexto De Educación Secundaria. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(27), p. 112–128.  
<https://doi.org/10.26378/rnlael1327322>
- Assmann, H. (2016). Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente. Narcea Ediciones.
- Babbie, E. (2014). *The practice of social research*. Cengage Learning.
- Barrantes Echavarría, R., (2002). *Investigación: un camino al conocimiento, un enfoque cuantitativo y cualitativo*. EUNED.
- Barrett, M. (2013). Intercultural competence: a distinctive hallmark of interculturalism?. En M. Barrett (ed.), *Interculturalism and multiculturalism: similarities and differences* (pp. 147-168). Council of Europe Publishing.

- Blau, J. J. C. & Wagman, J. B. (Eds.). (2020). *Perception as information detection : reflections on Gibson's Ecological approach to visual perception*. Routledge.
- Blau, J. J. C. & Wagman, J. B. (2023). *Introduction to ecological psychology: A lawful approach to perceiving, acting, and cognizing*. Routledge.
- Canales Hernández, M. (2022). Análisis descriptivo de la mediación lingüística: Revisión actualizada del cuarto modo de comunicación. *Epos: Revista de filología*, N° 38, (pp. 3-29).
- Canalejas Nieto, D. (2022). La mediación lingüística en los nuevos currículos de enseñanza de lenguas extranjeras. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, N° 65.  
<https://dialnet.utn.elogim.com/servlet/articulo?codigo=8530191>
- Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1957-2002). *Syntactic structures*. De Gruyter Mouton.
- Chomsky, N. (2000). *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2006). *Language and mind*. Cambridge University Press.
- Cole, M., & Scribner, S. (1978). Introduction. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 1-14). Harvard University Press.
- Consejo Superior de Educación (CSE). (2021). *Política educativa para la promoción de idiomas*. Acuerdo 03-08-2021, acta 08-2021.

[http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/politica\\_educativa\\_para\\_la\\_promocion\\_de\\_idiomas.pdf](http://cse.go.cr/sites/default/files/acuerdos/politica_educativa_para_la_promocion_de_idiomas.pdf)

Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw Hill Interamericana de España, S. A. U.

Coste, D., and Cavalli, M. (2015). Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools. Language Policy Unit, Council of Europe. Strasbourg.  
<https://rm.coe.int/16807367ee>

Council of Europe. (1997/2009). Plurilingual and pluricultural competence.  
<https://rm.coe.int/168069d29b>

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)

Council of Europe. (2022). Enriching 21st century education: The CEFR companion volume in practice. <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>

Cubero Vásquez, K. (2021). Ciudadanía intercultural: aportes y aproximación conceptual en la mediación del aprendizaje del inglés. *Boletín Redipe*, Vol. 10, Nº. 9, pp. 66-77. <https://dialnet.utn.elogim.com/servlet/articulo?codigo=8114553>

Delors, J. (1996). Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Di Pietro, R. J. (1987). Strategic interaction: Learning languages through scenarios. Cambridge: Cambridge University Press.

Education First (EF). (2021). *EF English Proficiency Index*.

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-spanish.pdf>

Education First (EF). (2022). *EF English Proficiency Index*.

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-english.pdf>

Education First (EF). (2023). *EF English Proficiency Index*.

<https://www.ef.com/assetscdn/WIBlwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2023/ef-epi-2023-english.pdf>

Escudero Sánchez, C. L. & Cortéz Suárez, L. A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ediciones UTMACH.

<http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodosCualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford university Press.

Gallagher, S., Reinerman-Jones, L., Janz, B., Bockelman, P. & Trempler, J. (2015). *A neurophenomenology of awe and wonder: Towards a non-reductionist cognitive science*. Macmillan.

Gallagher, S. (2020). *Action and interaction*. Oxford university Press.

Gallagher, S. (2023). *Embodied and enactive approaches to cognition*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/9781009209793>

Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Houghton Mifflin.

Gibson, J. J. (1979/2015). *The ecological approach to visual perception: Classic edition*. Psychology Press.

Gómez López, N. & Fernández Campoy, J. M. (2020). *Las metodologías didácticas innovadoras como estrategia para afrontar los desafíos educativos del siglo XXI*. Dykinson. <https://elibro.utn.elogim.com/en/ereader/biblioutn/147501?page=1>

Gutiérrez Pérez, F., & Prieto Castillo, D. (1993). *La mediación pedagógica: Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo (IIME).

Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold Publisher.

Halliday, M.A. K. (1984). Language as code and language as behavior: A systemic functional interpretation of the nature and ontogenesis of dialogue. En R. P. Fawcett, M. A. K. Halliday, S. Lamb, & A. Makkay (Eds.), *The Semiotics of Culture and Language*, Volume 1 (pp. 3-35). Bloomsbury Publishing.

- Halliday, M.A.K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. (2001). *New ways of meaning: The challenge to applied linguistics*. En A. Fill & P. r Mühlhäusl (Eds.), *The ecolinguistics reader* (pp. 175-202). Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2002). *On grammar. (Collected works of M.A.K. Halliday)*. Continuum.
- Halliday, M. A. K. (2003). *On language and linguistics. (Collected works of M.A.K. Halliday)*. Continuum.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar*. Routledge.
- Hasan, R. (2015). *Speech genre, semiotic mediation and the development of higher mental functions*. En C. Cloran, D. Butt, & J. Williams (Eds.), *Ways of saying: Ways of meaning* (pp. 152-190). Bloomsbury Publishing.
- Heft, H. (2001). *Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Barker, and the legacy of William James's radical empiricism*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Johnson, M. (2018). *The embodiment of language*. En A. Newen, L. De Bruin, & S. Gallagher (Eds.), *The Oxford handbook of 4E cognition* (pp. 623-639). Oxford university Press.
- Kelso, J. A. S. (1995). *Dynamic patterns: The self-organization of brain and behavior*. MIT Press.

- Korai, M., & Papadima-Sophocleous, S. (2021). The potential of the CEFR for languages descriptors for mediation in an ESP CALL-based context. In S. Papadima-Sophocleous, E. Kakoulli Constantinou & C. N. Giannikas (Eds.), *Tertiary education language learning: A collection of research* (pp. 7-28). Research-publishing.net. <http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2021.51.1252>
- Kramersch, C. (Ed.). (2002). *Language acquisition and language socialization*. Continuum.
- Larsen, H. G., & Adu, P. (2021). The theoretical framework in phenomenological research: Development and application. Routledge.
- Larsen-Freeman, D., & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford University Press.
- Leung, C., & Jenkins, J. (2020). Mediating communication - ELF and flexible multilingualism perspectives on the Common European Framework of Reference for Languages. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), (pp. 26-41). <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.285>
- Little, D. & Figueras, N. (2022). Reflecting on the Common European Framework of Reference for Languages and its Companion. Multilingual Matters Ltd.
- MACE, W. (1977). James Gibson's strategy for perceiving: Ask not what's inside your head, but what your head is inside of. En R. Shaw & J. Bransford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing* (pp. 43–65). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Macrine, S. L. & Fugate, J. M. B. (Eds.). (2022). *Movement matters: How embodied cognition informs teaching and learning*. MIT Press.
- Marzano, R. T., & Kendall, J. S. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. Corwin Press.
- Maturana, H. & Varela, J. F. (1992). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Shambhala Publications.
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2015). *Fundamentación Pedagógica de la Transformación Curricular*. Educar para una nueva ciudadanía.  
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricular-v-academico-vf.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2016). *Programas de estudio de inglés III ciclo y educación diversificada*.  
[https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles3ciclo\\_diversificada.pdf](https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles3ciclo_diversificada.pdf)
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2017). *Programa de estudio de inglés: Plan de estudios liceo bilingüe, secciones bilingües español-inglés III ciclo*.  
<https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/ingles-espanol-3ciclo.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (MEP). (2019). *Programa de estudio de inglés: Plan de estudio liceos experimentales bilingües, secciones bilingües español-inglés, educación diversificada*.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2022). *Informe nacional de las pruebas de dominio lingüístico 2021*.

[https://dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/informe\\_nacional\\_pdl\\_2021\\_accesible\\_10\\_agosto\\_2022.pdf](https://dgec.mep.go.cr/sites/all/files/dgec_mep_go_cr/adjuntos/informe_nacional_pdl_2021_accesible_10_agosto_2022.pdf)

Nadal Sanchís, L. (2023). Funciones comunicativas y uso de L1 durante la mediación conceptual: Un estudio comparativo entre AICLE y aprendizaje tradicional.

*Didáctica. Lengua y literatura*, N° 35, 2023, (pp. 173-186).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8946995>

Nadales Bonilla, R. & Valderrama Molina, M. (2020). La mediación y su impacto en las aulas de las escuelas oficiales de idiomas. *e-CO: Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n° 17, págs. 529-540.

<https://dialnet.utn.elogim.com/servlet/articulo?codigo=7689240>

Nagai, N., Birch G. C., Bower, J. V. & Schmidt, M. G. (2020). *CEFR-informed Learning, Teaching and Assessment - A Practical Guide*. Springer Singapore.

<https://doi.org/10.1007/978-981-15-5894-8>

Navarro, D., & Piñeiro, M. (2012). Didactic strategies for teaching English as a foreign language in seventh and eight grades in secondary schools in Costa Rica.

*Revista Káñina*, vol. XXXVI, núm. 2, (pp. 233-251).

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44249253001>

Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (2018). 4E cognition: Historical roots, key concepts, and central issues. En A. Newen, L. De Bruin, & S. Gallagher (Eds.), *The Oxford handbook of 4E cognition* (pp. 3-15). Oxford university Press.

Newen, A., De Bruin, L., & Gallagher, S. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.

North, B. (2023). The CEFR Companion Volume and the action-oriented approach. *Italiano LinguaDue*, V. 14, N. 2 (2022). DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/19566>

Ñaupas Gaitán, H.; Mejía Mejía, E.; Novoa Ramírez, E. & Villagómez Paucar, A. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa - cualitativa y redacción de la tesis*. Ediciones de la U.

OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

Piccardo E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Pamula, M. (2011). Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR. Council of Europe Publishing.

Piccardo, E. (2014). From Communicative to action-oriented: a research pathway.

Piccardo, E. (2023). Mediation and the plurilingual / pluricultural dimension in language education. *Italiano LinguaDue*, 14, no. 2 (pp. 24-45). <http://dx.doi.org/10.54103/2037-3597/19568>

Piccardo, E., & North, B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.

- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2019). Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, Volume 15, Number 1. <https://www.learntechlib.org/p/207532/>
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. William Morrow & Co.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). Approaches and methods in language teaching. Cambridge University Press.
- Rojas Vargas, A. (2015). *Planeamiento didáctico*. Editorial EUNED.
- Scholze, A., Potkonjak, S., Marcel, F., Folinazzo, G., & Townend, N. (2022). Scenarios for learning – Scenarios as learning: A design-based research process. En E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford, & A. Galante (eds.), *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom* (pp. 133-139). Educational Linguistics, vol 55. Springer.
- Sandoval Casilimas, C. (2002). *Investigación cualitativa*. ARFO editores e Impresores Ltda.
- Sanz Espinar, G. (2022). Hacia un nuevo MCER. Objetivo: mediación. *Çédille, Revista De Estudios Franceses*, (22), (pp. 513-519).  
<https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.22.29>
- Sanz Esteve, E. (2020). La mediación lingüística en el aula de lenguas extranjeras. *El Español por el Mundo*, N<sup>o</sup>. 3, (pp. 193-220).  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9006591>

- Shapiro, L. (2004). *The mind incarnate*. MIT Press.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Steffensen, S. V. (2011). Beyond mind: an extended ecology of languaging. En S. J. Cowley (Ed., *Distributed Language* (pp. 185-210). John Benjamins Publishing.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. En H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95-133). Continuum.
- Thibault, P. J. (2021a). *Distributed languaging, affective dynamics, and the human ecology volume I: The sense-making body*. Routledge.
- Thibault, P. J. (2021b). *Distributed languaging, affective dynamics, and the human ecology volume II: Co-articulating self and world*. Routledge.
- Townend, N., Bartosik, A., Folinazzo, G., & Kelly, J. (2022). Teachers implementing action-oriented scenarios: Realities of the twenty-first century classroom. En E. Piccardo, G. Lawrence, A. Germain-Rutherford, & A. Galante (eds.), *Activating linguistic and cultural diversity in the language classroom* (pp. 179-233). Educational Linguistics, vol 55. Springer.
- Turvey, M. T. (2019). *Lectures on perception: An ecological perspective*. Routledge.
- Useche, M. C.; Artigas, W.; Queipo, B. & Perozo, E. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Editorial Gente Nueva.
- <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/bitstream/handle/uniguajira/467/88.%20Te>

[cnicas%20e%20instrumentos%20recolecci%C3%B3n%20de%20datos.pdf?sequence=1](#)

- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning*. Springer.
- Varela, J. F., Thompson, E. & Rosch, E. (2016). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman., Eds.) (A. R. Luria, M. Lopez-Morillas & M. Cole [with J. V. Wertsch], Trans.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press. (Original manuscripts [ca. 1930-1934])
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press.

# Anexos

**Anexo 1**  
Matriz de congruencia interna

Título	Problema	Objetivo General	Objetivos Específicos	Pregunta
<b>Reflexiones sobre las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.</b>	¿Cuáles son las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües del Ministerio de Educación Pública a partir del concepto de “mediación” propuesto en el 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?	Analizar las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües del Ministerio de Educación Pública a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	1. Contextualizar el término “competencias generales” en el programa diversificado de inglés para liceos bilingües en relación con el Marco Común Europeo de Referencia con el fin de conocer los aspectos que lo componen.	1) ¿Cuáles son los aspectos que componen el término “competencias generales” del programa de inglés para liceos bilingües según lo contextualiza el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?
			2. Establecer el sentido conceptual del término “mediación” desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, según propuesto en el año 2020, para comprender su rol en	2) ¿Cuál es el sentido conceptual del término “mediación” propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?

			<p>situaciones comunicativas del aprendizaje del inglés en liceos bilingües.</p>	
			<p>3. Determinar las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de mediación propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con el propósito de orientar su diseño didáctico.</p>	<p>3) ¿Cuáles son las implicaciones en las estrategias didácticas del programa de inglés diversificado para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?</p>

## Anexo 2

### Matriz de operacionalización

Instrumento para valoración de validez/coherencia interna del anteproyecto de TFG

(Enfoque Cualitativo)

Estudiante que realiza el TFG: Leonardo José Bado Avendaño

Modalidad: Tesis

Persona directora: Mag. Euyenia González Ramírez

Personas lectoras: Prof. Melissa González y Prof. Gilberto Rodríguez.

Titulo del TFG: Reflexiones sobre las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Paradigma y enfoque		Tipo estudio		Población o sujetos e información			
Interpretativo y cualitativo		Fenomenológico		Muestra			
Interrogante Problema		Objetivos específicos		Definiciones Conceptual		Indicadores	
Objetivo general		Variables o categoría		Dimensión o Definición Operacional o subcategorías		Definición Instrumental	
¿Cuáles son las Implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas?	Analizar las Implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües del Ministerio de Educación Pública a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	1.	Contextualizar el término “competencias generales” en el programa diversificado de inglés para liceos bilingües en relación con el Marco Común Europeo de Referencia con el fin de conocer los aspectos que lo componen.	Competencias generales	De acuerdo con Council of Europe (2001), Conjunto de habilidades, conocimientos y destrezas particulares que forman parte del repertorio del aprendiente de un idioma y que no son específicas del lenguaje, tales como habilidad de aprender, habilidad de relacionarse con otros, y conocimiento sobre el mundo.	Competencia sociocultural	Reconoce valores y creencias culturales pertenecientes a la otra cultura.
							Identifica patrones de pensamiento y comportamiento de la otra cultura.
						Competencia intercultural	Reconoce convenciones y estilos comunicativos de la otra cultura.
							Muestra sensibilidad al interactuar con individuos de otra cultura.
		2.	Establecer el sentido conceptual del término “mediación” desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, según propuesto en el año 2020, para comprender su rol en situaciones comunicativas del	Mediación	Según Council of Europe (2020), la lengua no sólo se utiliza para comunicar mensajes, sino también para desarrollar nuevas ideas y lograr entendimiento. La clave en este proceso es la coconstrucción de significado en medio de la interacción, así como al movimiento permanente	Mediación de la comunicación	Muestra aprecio hacia otras perspectivas y visiones diferentes del mundo durante encuentros interculturales, siendo capaz de expresarse de manera apropiada al contexto.
							Desempeña el rol de intermediario entre lengua A y lengua B, de
							Entrevista profundidad a

		aprendizaje del inglés en liceos bilingües.		entre la esfera de lo individual y lo social que toma lugar en el aprendizaje de idiomas. Este es el cuarto modo de comunicación.	Mediación de textos	<p>forma que puede proveer información detallada y relevante tomando en cuenta pistas socioculturales y del contexto particular.</p> <p>Reformula expresiones durante una situación comunicativa cuando surgen desacuerdos para generar comprensión y enfocar metas comunes entre posiciones opuestas.</p> <p>Interpreta y describe información específica a partir de variedad de textos escritos, hablados, y visuales, tanto de una lengua a otra como en la misma lengua.</p> <p>Sintetiza y resume información y argumentos a partir de todo tipo de textos mediante una adecuada estructura lingüística, tanto de una lengua a otra como en la misma lengua.</p> <p>Traduce de forma oral y escrita argumentos e información a partir de textos complejos de todo tipo mediante la organización clara de ideas y utilizando un lenguaje de uso común.</p> <p>Toma notas o apuntes a partir de reuniones, seminarios, o exposiciones sobre temas conocidos o de interés resaltando puntos importantes.</p>	
--	--	---	--	---	---------------------	---	--

					Mediación de conceptos	<p>Facilita la colaboración entre pares formulando y generando preguntas e ideas, propias y de los demás, para orientar la tarea hacia el propósito de la actividad específica.</p> <p>Contribuye en la coconstrucción de significados mediante toma de decisiones y resolución de problemas, discriminando y promoviendo ideas útiles para la tarea.</p> <p>Fomenta la articulación lógica y coherente del pensamiento para comprender opiniones, encontrar soluciones, o proponer nuevos conceptos.</p>	
		3. Determinar las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de mediación propuesto por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas con el propósito de orientar su diseño didáctico.	Estrategia didáctica	"El conjunto de acciones que el personal docente lleva a cabo, de manera planificada, para lograr la consecución de unos objetivos de aprendizaje específicos" (Gómez & Fernández, 2020, p. 8-9).	Enfoque orientado a la acción	<p>Organiza el despliegue didáctico en torno a escenarios orientados a la acción.</p> <p>Incluye en la secuencia didáctica del planeamiento la "mediación" como una actividad de lengua.</p> <p>Promueve la competencia plurilingüe durante el desarrollo de los escenarios AOA.</p> <p>Facilita la autonomía del aprendiente favoreciendo su propia toma de decisiones para desarrollar proyectos.</p>	Análisis documental

**Anexo 3**  
Instrumento de recolección de Datos 1  
Ficha de Trabajo para sinopsis

<b>Ficha:</b>	
<b>Tipo de documento:</b>	
<b>Autor:</b>	
<b>Título:</b>	
<b>Referencia:</b>	
<b>Palabras clave:</b>	
<b>Descripción general:</b>	
<b>Sinopsis</b>	
<b>Análisis Crítico</b>	
<b>Fecha:</b>	<b>Autor de la ficha:</b>

**Anexo 4**  
Instrumento de recolección de datos 2  
Ficha de Trabajo para Cita Textual

<b>Ficha:</b>	
<b>Tipo de documento:</b>	
<b>Autor:</b>	
<b>Título:</b>	
<b>Palabras clave:</b>	
<b>Descripción general:</b>	
<b>Cita Textual</b>	
<b>Referencia:</b>	
<b>Comentario Crítico</b>	
<b>Fecha:</b>	<b>Autor de la ficha:</b>

## Anexo 5

### Instrumento de recolección de datos 3

#### Guía Entrevista a Profundidad

Información General	
Nombre de la persona entrevistada:	
Institución Educativa:	
Fecha:	Lugar:

La presente investigación se realiza con fines meramente académicos y como parte de la licenciatura en mediación pedagógica del Centro de Formación Pedagógica y Tecnología Educativa (CFPTE) de la Universidad Técnica Nacional (UTN) durante el año 2024. Con este propósito se ha elaborado la siguiente entrevista, cuyo objetivo es recolectar información para reflexionar sobre las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de "mediación" propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Tema	Preguntas
Mediación de la comunicación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuáles aspectos de la comunicación y la lengua (expresiones idiomáticas, gestualidad corporal, elementos paralingüísticos, etc.) se toman en consideración en las actividades de clase para utilizarlos durante encuentros interculturales?</li> <li>2. Cuando el estudiante desempeña un rol de intermediario entre personas que no comparten la misma lengua, ¿de qué manera se abordan las actividades de clase, si la comunicación encuentra barreras socioculturales?</li> <li>3. Durante encuentros interpersonales, ¿cómo se abordan las estrategias comunicativas para generar entendimiento en medio de desacuerdos o posiciones opuestas? ¿De qué tipo son estas estrategias o actividades?</li> </ol>
Mediación de textos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de tareas o actividades se proponen con el fin de que el estudiante desarrolle las habilidades para explicar información o datos en la lengua extranjera? ¿qué tipo de recursos que faciliten la explicación se utilizan?</li> <li>2. ¿De qué manera se aprenden y practican las habilidades de síntesis y resumen de ideas, tanto oral como escrito, teniendo en cuenta la organización del mensaje?</li> <li>3. Según su percepción y experiencia, ¿cómo las tareas de traducción favorecen u obstaculizan el aprendizaje de la lengua extranjera?</li> <li>4. ¿Qué estrategias se aplican en el aula para que el estudiante desarrolle habilidades para entender y anotar por escrito cuáles ideas o argumentos son relevantes o menos relevantes al asistir a una clase, un seminario, o una conferencia, etc.?</li> </ol>
Mediación de conceptos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Durante actividades colaborativas entre pares para intercambiar ideas, conceptos, o argumentos (Ejemplo, un debate o defensa de una teoría, etc.), ¿qué tipo de estrategias orientadas a facilitar la interacción en términos de actitudes y comportamiento se proponen?</li> <li>2. ¿Mediante qué tipo de actividades y tareas didácticas se promueve el desarrollo del pensamiento crítico en la clase de lengua extranjera o en cualquier otro espacio pedagógico?</li> <li>3. ¿Desde la experiencia en su práctica docente, ¿qué tipo de estrategias de mediación promueven el desarrollo eficaz de la discusión creativa en la lengua extranjera?</li> </ol>

## Anexo 6

### Consentimiento informado



Universidad Técnica Nacional  
Centro de Formación Pedagógica y Tecnología  
Educativa  
Licenciatura en Mediación Pedagógica



18 agosto, 2024.

### Consentimiento informado

El estudiante de la Universidad Técnica Nacional, Leonardo José Bado Avendaño cédula de identidad 9-0110-0395 se encuentra realizando una investigación durante el año 2024 para la licenciatura en mediación pedagógica.

Esta investigación tiene como objeto reflexionar sobre las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por lo tanto, con el fin de desarrollar y enriquecer el alcance de este estudio se le solicita su participación en el rol de informante para ahondar sobre aspectos relevantes para la indagación del tema que, posteriormente, servirán de insumo.

Se le informa que esta es una investigación sin fines de lucro y de participación voluntaria. Ninguno de los planteamientos, opiniones o datos que se generen durante la entrevista serán usados para otros fines más allá de los aquí expuestos. Además, si así lo solicita, se pueden consignar sus datos de forma confidencial.

He leído la información descrita en este consentimiento informado antes de firmarlo. Se me ha brindado la oportunidad de hacer preguntas y estas han sido contestadas de manera adecuada. Por lo tanto, declaro que entiendo de qué trata la investigación y accedo a participar en la entrevista.

### Datos persona participante

---

Nombre, firma y cédula del sujeto participante

---

Lugar, fecha y hora

### Datos persona solicitante

---

Nombre, firma y cédula del investigador que solicita el consentimiento

---

Lugar, fecha y hora

Datos de contacto del investigador

Leonardo José Bado Avendaño

Teléfono móvil: 61965510

E-mail: [leobado1982@gmail.com](mailto:leobado1982@gmail.com)

**Anexo 7**  
**Carta de Validación del Instrumento de Recolección de Datos**

**Universidad Técnica Nacional**

Por este medio, hago constar que yo, \_\_\_\_\_, cédula \_\_\_\_\_, (grado académico) \_\_\_\_\_, he servido como validador(a) del instrumento de recolección de datos del trabajo final de graduación titulado “Reflexiones sobre las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas”, perteneciente al estudiante Leonardo José Bado Avendaño, cédula de identidad 9-0110-0395.

Así doy fe que la entrevista a profundidad que se aplica como instrumento de recolección de datos responde al objetivo número 2 y las correspondientes categorías de análisis planteadas en la investigación y que, además, el estudiante incorporó satisfactoriamente todas las observaciones y sugerencias hechas en el proceso de validación.

Revisado en la ciudad de \_\_\_\_\_ el día \_\_\_\_\_ del mes de \_\_\_\_\_ del año \_\_\_\_\_.

Cordialmente,

\_\_\_\_\_  
Nombre y firma del validador

**CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA USO Y MANEJO  
DE LOS TRABAJOS FINALES DE GRADUACIÓN  
DE LA UNIVERSIDAD TÉCNICA NACIONAL  
(Trabajo Individual)**

Alajuela, 8 de noviembre de 2024.

Señores/as

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia  
Sistema Integrado de Bibliotecas y Recursos Digitales  
Universidad Técnica Nacional

Estimados señores/as:

Yo, Leonardo José Bado Avendaño, portador de la cédula de identidad número 901100395, en mi calidad de autor del trabajo de graduación titulado:

*“Reflexiones sobre las implicaciones en las estrategias didácticas del programa diversificado de inglés para liceos bilingües a partir del concepto de “mediación” propuesto en el año 2020 por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas”*

el cual se presenta bajo la modalidad:

	Proyecto de Graduación
✓	Tesis de Graduación

presentado en la fecha 2 de noviembre del año 2024, autorizo a la Universidad Técnica Nacional, sede Alajuela, para que mi trabajo pueda ser manejado de la siguiente manera:

Marque con una X o un ✓	
Conservación de ejemplares para préstamo y consulta física en biblioteca.	✓
Inclusión en el catálogo digital del SIBIREDI (Cita catalográfica)	✓
Comunicación y divulgación a través del Repositorio Institucional	✓
Resumen (Describe en forma breve el contenido del documento)	✓
Consulta electrónica con texto protegido	✓
Descarga electrónica del documento en texto completo protegido	✓
Inclusión en bases de datos y sitios web que se encuentren en convenio con la Universidad Técnica Nacional contando con las mismas condiciones y limitaciones aquí establecidas.	✓
Divulgación del resumen en el Repositorio UTN, con una cantidad de 200 a 500 palabras	✓

Por otra parte, declaro que el trabajo que aquí presento es de plena autoría, es un esfuerzo realizado de forma personal, académica e intelectual con plenos elementos de originalidad y creatividad. Garantizo que no contiene citas, ni transcripciones de forma indebida que puedan devenir en plagio, pues se ha utilizado la normativa vigente de la American Psychological Association (APA). Las citas y transcripciones utilizadas se realizan en el marco de respeto a las obras de terceros. La responsabilidad directa en el diseño y presentación son de competencia exclusiva, por tanto, eximo de toda responsabilidad a la Universidad Técnica Nacional.

Consciente de que las autorizaciones no reprimen mis derechos patrimoniales como autor del trabajo. Confío en que la Universidad Técnica Nacional respete y haga respetar mis derechos de propiedad intelectual.

Firma del estudiante: (No firma)



Cédula: 9-0110-0395

8 de noviembre, 2024.