

Pedagogía lingüística que promueve el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*: implicación de la retroalimentación interaccional

Linguistic pedagogy promoted by the *Common European Framework of Reference for Languages*: implication of interactional feedback

Fermín Lorenzo Carvajal Rosabal^{1*}, <https://orcid.org/0000-0002-7797-8977>

Liliana Argelia Casar Espino¹, <https://orcid.org/0000-0003-3199-7942>

Marisol de la Caridad Patterson Peña¹, <https://orcid.org/0000-0003-2372-3458>

¹ Universidad de las Ciencias Informáticas, La Habana, Cuba

*Autor para la correspondencia (email) fcarvajal@uci.cu

RESUMEN

Objetivos: En el curso 2016-2017, como parte de la política del Ministerio de Educación Superior en Cuba, la enseñanza de inglés se alineó al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. El presente artículo tiene como objetivo sustentar teóricamente esta decisión desde el punto de vista de la teoría pedagogía que sustenta dicha concepción.

Métodos: Se emplearon métodos como la revisión documental, el análisis y la síntesis, así como la inducción y la deducción desde una perspectiva histórico-lógica para sistematizar las principales orientaciones metodológicas del enfoque orientado a la acción propuesto.

Resultados: El marco teórico desarrollado en este texto sintetiza los fundamentos del enfoque orientado a la acción.

Conclusiones: Desde una perspectiva pedagógico lingüística existen múltiples ventajas en la alineación al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, lo que es sustentado en teorías de probada aceptación en la comunidad internacional sobre lenguas añadidas.

Palabras clave: enseñanza de lenguas extranjeras, métodos de enseñanza, procedimientos, enfoque centrado en los estudiantes, interacción.

ABSTRACT

Objective: In the 2016-2017 academic year, as part of the policy of the Ministry of Higher Education in Cuba, the teaching of English was aligned with the Common European Framework of Reference for Languages. This article aims at devising a theoretical framework supporting the such decision from the underlying pedagogical perspective.

Methods: The authors rely on reviewing documents, analysis and synthesis, induction and deduction, from a historical and logical perspective to systematize the main guidelines of the action oriented approach.

Results: The theoretical framework herein described outlines the fundamentals of the action oriented approach.

Conclusions: From a pedagogic and linguistic perspective, following the Common European Framework of Reference for Languages in Cuban Higher Education is really advantageous. This conclusion is backed up by highly accepted theories about language learning universal academic community.

Keywords: Foreign language instruction, teaching methods, teaching procedures, learner centered approach, interaction.

Recibido: 12/09/2021

Aprobado: 10/11/2021

INTRODUCCIÓN

Como parte del perfeccionamiento conducido por el Ministerio de Educación Superior (MES), en el curso 2016-2017 la enseñanza del idioma inglés en Cuba se alineó al *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL) y se reguló que, como requisito de graduación el estudiante universitario alcance el de dominio correspondiente a usuario independiente (umbral) o B1. La política de neutralidad que mantiene el MCERL no les permite defender o descalificar paradigmas, teorías, enfoques o métodos, lo que puede haber influido, al decir de North (2020), en que varios investigadores hayan publicado textos no favorables a sus propuestas. Una de las duras críticas se debe al conocido profesor e investigador V. J. Cook, quien ha señalado: “el marco [...] aparece casi anónimamente como una publicación cuasi-gubernamental, con un estilo denso en sí mismo, complejizado por la burocracia europea y una jerga académica con términos inventados, [...] casi ininteligibles, pero que ofrecen la apariencia de una gran organización [...]” (citado por Hinkel, 2011, p.146).

A pesar de esta y otras críticas, en 2016 unos 160 aparecían alineados al marco para la enseñanza del francés (Simcoe Muskoka Catholic District School Board, 2016). Las frecuentes publicaciones sobre experiencias de trabajo favorables al marco, y los ajustes regulares realizados por el MCERL (Consejo de Europa, 2018, 2020) han hecho que más países continúen alineándose. Las razones del éxito del marco, según North (2020), se asocian a su neutralidad, la manera en que estimula la alineación constructiva, la enseñanza y evaluación y por ayudar a los educadores a cumplimentar tanto los objetivos instrumentales como los educacionales (p. 4).

De acuerdo a la opinión de docentes de las universidades cubanas el número de certificaciones en los primeros años tras el alineamiento fue bajo. En eventos científico-metodológicos en el país, incluyendo la Universidad de las Ciencias Informáticas, se han invocado supuestas ventajas en políticas anteriores y/o cuestionado la alineación. El presente artículo tiene como objetivo sustentar teóricamente esta decisión desde el punto de vista de la teoría pedagogía que sustenta dicha concepción. Al hacerlo afloran un número de ventajas, a saber: 1) la alineación, 2) la

racionalidad de utilizar el enfoque propuesto, 3) las competencias asociadas, 4) los descriptores, 5) los nuevos modos de comunicación para la adquisición del idioma, en los que se particulariza en la interacción, la mediación y la relación de estos con la retroalimentación interaccional.

MÉTODOS

Para valorar lo publicado sobre cada aspecto se utilizaron métodos como la revisión documental, para estudiar lo publicado por el MCERL sobre cada aspecto, el *Análisis-Síntesis* y la *Inducción-Deducción* durante el procesamiento de lo publicado por especialistas a nivel global sobre teorías, hipótesis, competencias, e instrucciones de interés para el desarrollo de la presente investigación, y los métodos históricos y lógicos para valorar la evolución de cada aspecto en el proceso de aprendizaje de la lenguas extranjeras. A manera de conclusión se defiende la alineación a partir de sus beneficios para lograr los objetivos en el aprendiz de idiomas y como propuestas se ofrecen alternativas para lograr el desarrollo del conocimiento procedimental automatizado como máxima aspiración del actual trabajo en lenguajes añadidas en Cuba.

RESULTADOS

Entorno Pedagógico en que surge el MCERL

- a) En 1972, Wilkins sentó las bases para aprender con nociones (lo que el estudiante puede expresar) y funciones (propósitos para usar la lengua). Las listas de ambas crecían constantemente y al organizarlas Wilkins ideó el esquema de seis niveles (Consejo de

Europa, 2017). Ante la crítica que el MCERL “*aparece casi anónimamente*” se pueden ofrecer los siguientes datos. Su inicio data de la Convención Cultural Europea de 1954 (Consejo de Europa, 2021), donde se reglamentaron compromisos que cada parte contractual podría asumir de ser posible:

- b) estimular entre los hablantes de una lengua autóctona el estudio de la historia y la civilización de las otras partes contractuales y garantizar a las otras partes posibilidades de promover esos estudios en el territorio del primero;
- a) esforzarse por promover el estudio de su lengua o lenguas, historia o civilización en el territorio de las otras partes contractuales y propiciar a los nativos de las otras partes las condiciones para realizar esos estudios en el territorio del primero (Consejo de Europa, 2021).

Tras los compromisos se crea el MCERL. Aunque el lanzamiento del programa se fijó para 1991, no fue hasta el 2001 que se publica el primer *Volumen acompañante* y entre 1954 y el 2001 se publican textos sobre acciones significativas (Consejo de Europa, 2021).

- 1954: Convención Cultural Europea (acuerdo de compromisos entre países)
- 1963 – 1972: Primer gran proyecto para la enseñanza de lenguas modernas.
- 1981-1988: Proyecto 12. Aprendizaje/enseñanza con Fines Comunicativos.
- 1989 – 1997: Proyecto: El Aprendizaje de Lenguas y la Democracia Ciudadana.
- 1997-2001: Proyecto: Políticas para una Europa Multilingüe y Multicultural.
- 2001: Lanzamiento del primer *Volumen acompañante* (Consejo de Europa, 2021).

Estos textos son sólo una muestra de la evolución del MCERL. En la progresión ulterior, las entidades asociadas harían sugerencias y/o propuestas asociadas a problemas con: 1) la implementación de indicadores, 2) al acercamiento entre los pueblos y las nuevas interacciones comunicativas asociadas a la integración global y 3) al desarrollo de las TIC. Propuestas razonables

y comunes en diferentes regiones requirieron: valoraciones, re-escrituras, adaptaciones, validaciones, calibraciones (y otras) previo a ser aceptadas.

Pedagogía lingüística que se promueve en las últimas propuestas del MCERL

En 2020 se hacen nuevas propuestas y actualizaciones en el esquema descriptivo de los descriptores ilustrativos en modos de comunicación. Como nuevas propuestas en actividades aparece la *interacción en línea, la mediación de textos, la mediación de conceptos, la mediación de la comunicación*; mientras que en las estrategias aparece la *mediación* (Consejo de Europa, 2020).

En el *Volumen acompañante* (Consejo de Europa, 2017) se sugiere abandonar el tradicional modelo de cuatro habilidades: comprensión (auditiva y lectora) y expresión (oral y escrita), pues *“progresivamente habían probado ser inadecuadas para captar la compleja realidad de la comunicación”* (p. 30). En su lugar, el marco sugiere utilizar *actividades y estrategias comunicativas* con el que se puede *“propiciar un tratamiento más ajustado al uso real de la lengua; con actos comunicativos en donde el significado se construya en colaboración”* (p. 30).

Tras casi cinco años de estudios surge la propuesta de utilizar un modelo con cuatro modos de comunicación, sustentado con las siguientes estimaciones:

- *“son más comprensibles, tanto para iniciados cómo para usuarios [...],*
- *son más apropiados para el entrenamiento del mundo laboral [...],*
- *propician que las tareas pedagógicas [...] se puedan ubicar mejor en este modelo,*
- *propician mejor organización y transparencia de actividades para registrar las vivencias que conforman las experiencias en el aprendizaje del estudiante,*
- *en niveles iniciales son esenciales para resaltar lo interpersonal y la autoexpresión,*
- *promueven criterios comunicativos para valorar la calidad del desempeño [...],*
- *marcan realmente una progresión en el grado de dificultad [...],*

- *permiten un vínculo a tareas de evaluación más realistas y fáciles de establecer en exámenes [con] descriptores más concretos”* (Consejo de Europa, 2020, p. 33).

Aunque la propuesta data de 2017, en espacios de trabajo científico-metodológico en Cuba se siguen presentado propuestas y experiencias de trabajo con el modelo de las cuatro habilidades, sin apego a lo propuesto por el marco. Los años de trabajo científico-investigativo acumulados complejizan el cambio de visión (Montejo, Alverteris, & Rodríguez, 2020, pp. 61-62), aunque pedagógicamente necesario por las múltiples ventajas que la alineación ofrece. Por una parte, el que aprende se promueve el interés en que utilice la lengua, se aprende con tareas y acciones, experiencias auténticas de la vida real, lenguaje natural y diálogos y discusiones espontáneas; por la otra, facilita al docente optimizar objetivos; planificar el aprendizaje independiente; seleccionar materiales; describir, definir conocimientos y habilidades para adquirir el idioma; alinear contenido y evaluación; establecer criterios evaluativos partiendo del rendimiento positivo, variar actividades comunicativas para cada modo de comunicación (Consejo de Europa, 2020).

Una tercera ventaja es el empleo de indicadores de referencia internacional al establecer una política única para enseñar idiomas y procesos asociados, se describen esquemas internacionales de actuación (en seis niveles) con un metalenguaje común para precisar grados de complejidades al discutir sobre la lengua y/o tomar decisiones sobre desarrollo curricular, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2020).

A pesar de sus críticas Cook también opina que el MCERL presenta “[...] *bases conceptuales que no se referencian en fuentes académicas*” (Hinkel, 2011, p. 146) Aunque el autor precisa bien lo que quiso significar, se ha de confirmar que los términos interacción y mediación no son creaciones del MCERL. En la literatura sobre adquisición de segundas lenguas se ha escrito menos de estos dos modos de comunicación que de recepción (lectora y auditiva) y producción (oral y escrita) y ambos términos podrían generar cierta incertidumbre. Por ello, en el presente artículo se presentan algunos aspectos de sus aspectos más significativos, a tono con lo presentado en el *Volumen acompañante* (Consejo de Europa, 2020).

Interacción (hipótesis de la Interacción)

Benati (2020) expresa que Michael H. Long crea la hipótesis a partir de estimaciones de Evelyn Hatch sobre la importancia de la conversación para el aprendizaje de idiomas y conjetura que la interacción conversacional es la posible ruta para el aprendizaje de la L2. Por su parte, Gass & Mackey (2012) consideran que Long asume la noción de Zona de Desarrollo Próximo, de Vygotsky, y plantea que la interacción entre un hablante no nativo y uno nativo (u otro no nativo de un nivel más avanzado) crea un ambiente natural de aprendizaje en el que el no nativo (consciente de las carencias o errores en su conocimiento de la L2) aprende negociando significado.

Según VanPatten & Benati (2015) la hipótesis es tal vez la más importante de los 80 y una de las más importantes en adquisición de L2. La interacción de interés para el entorno de lenguas añadidas es la que propicia la adquisición del contenido en clases.

Benati (2020) define el término, constructo esencial en la hipótesis, como “*conversaciones entre hablantes nativos y hablantes no nativos que podrían influir en la adquisición*” (p. 410). Chapelle (2003), en Jahani & Mohammadabadi (2016) adiciona que “*la interacción también puede ocurrir entre una persona y una computadora*” (p. 1). De ello se asume que cualquier referencia a *interacción* incluye por igual la producción oral, la escrita y la paralingüística.

Según Gass & Mackey (2012) una interacción es efectiva cuando quien interactúa “*recibe aducto [inglés. input], recibe retroalimentación y genera un educto [inglés, output]*” (p. 176). Para Benati (2020) su importancia estriba en “*poder propiciar algún aducto a la atención focal del aprendiz en cierto momento, ofreciendo oportunidades para percibir y procesar fragmentos del lenguaje que de otra forma el aprendiz podría pasar por alto*” (p. 410). Ambas consideraciones detallan con claridad lo que se requiere de una interacción. Sobre la hipótesis, ambas expresan que: “en los 30 años que van desde la formulación inicial de la hipótesis de la Interacción [...] ha habido una explosión en estudios que indagan sobre las formas en las que la interacción beneficia la adquisición de una segunda lengua (ASL), donde en los últimos trabajos se documenta su evolución de hipótesis a enfoque” (p. 35).

En varias ciencias del saber humano el constructo es utilizado: *hipótesis de la interacción, competencia interaccional, interaccionismo social y enfoque interaccional*. Por su pertinencia para este artículo se ofrecen consideraciones de las más significativas.

Competencia interaccional

Para los investigadores en Cuba, el desarrollo de la competencia comunicativa es la máxima aspiración de la enseñanza de la L2. La alineación al marco puede hacer cambiar esta idea. En 2017 el MCERL sugirió utilizar algún enfoque orientado a la acción (EOA), con competencias asociadas (plurilingüe y pluricultural, más un bloque de competencias de la lengua: lingüística, sociolingüística y pragmática). La pragmática incluye competencia discursiva, funcional y de diseño. La de diseño incluye esquemas interaccionales y transaccionales. El peso que el marco le da a la interacción hace de éste un constructo muy importante.

Para Ellis (2015) competencia interaccional (en formatos dialogados, escritos o en línea) es lo que el aprendiz debe mostrar a manera de “conocimiento de cómo interactuar en situaciones específicas. Incluye saber cómo producir e interpretar giros y acciones y cómo reparar cualquier ‘problema’ que surja” (p. 344). En términos de conocimiento, DeKeyser (citado por Loewen & Sato, 2017) considera que la máxima aspiración de la adquisición instruida de la segunda lengua es “el desarrollo del conocimiento procedimental automatizado” (p. 8). A ello se llega mediando competencia interaccional.

Enfoque interaccional en el interés de los investigadores

El enfoque de interacción (EI) tampoco es nuevo. El nombre era ya utilizado en el mundo de los negocios (e.g. Turnbull *et al.*, 1996) en Koporčić, Tulučić & Tulučić, (2017). Gass & Mackey (2012) lo adaptan para lenguas añadidas a partir de estudios de los 70 sobre patrones para modificar

intencionalmente el aducto. En esta etapa, la atención se centraba en la interacción y en 1981 Long crea la hipótesis que propiciaría el enfoque.

Gass & Mackey (2012) definen los componentes del enfoque al decir que

“en la literatura sobre adquisición instruida de la segunda lengua ahora se acepta la existencia de una fuerte conexión entre interacción y aprendizaje” (p. 39). Este enfoque postula que el ‘trabajo’ interaccional que ocurre cuando un alumno y su interlocutor [...] encuentran algún problema en la comunicación ello resulta beneficioso para el desarrollo de L2” (p. 39).

Gass & Mackey (2012) aluden a algunos que deben aparecer en el enfoque de interacción al decir que *“la presencia del aducto modificado intencionalmente, el llamado de atención del aprendiz sobre algunos aspectos de su interlengua y cualidades formales de la L2, la posibilidad de generar algún educto y recibir retroalimentación correctiva contiene todos los elementos que se prevén en el Enfoque de Interacción,*

Benati (2020) estima que la adquisición se estimula con la interacción (más que con la enseñanza o el aprendizaje) para lo que se requiere negociar significado y forzar el educto. Benati también coincide en la necesidad de la retroalimentación correctiva.

Tanto Gass & Mackey (2012) como Ellis (2015) han listado aspectos que resultan de interés para los investigadores a nivel global y que son discutidos en la actualidad. Entre ellos:

- formas del aducto y la interacción que se procesan en la memoria de trabajo para potenciarse en la interlengua en desarrollo y mecanismos cognitivos que median entre interacción y aprendizaje.
- formas de instrucción que mejor promueven atención hacia formas lingüísticas en entornos comunicativos y tipos de retroalimentación correctiva que generan aducto y propician educto,

- uso de la retroalimentación interactiva en el desarrollo de L2, su impacto en los estados afectivos y si funcionan por igual al tratar todas las formas,
- aducto e interacción que desarrollan conocimiento declarativo/explicito y procedimental/implícito,
- cómo medir la adquisición y papel de la notificación y la negociación de significado para facilitarla.

Los conceptos pedagógicos que más atraen la atención a manera de alternativas para los cuestionamientos son el aprendizaje basado en tareas y la atención-a-la-forma (Gass & Mackey, 2012).

En relación al primero (aprendizaje basado en tareas), desde la hipótesis de la interacción se estudia cómo la interacción beneficia la adquisición. Long (citado por Ellis, 2015), consciente del rol de la tarea en la interacción, creó el “fundamento psicolingüístico para la aparición del enfoque por tareas” (p. 305). Según Sato & Loewen (2019), “aunque limitado en número, algunos estudios han demostrado la superioridad del aprendizaje de lenguas basado en tareas sobre otros enfoques de instrucción [...] se basa, en gran medida, en el enfoque interaccionista” (p. 4).

La efectividad de la tarea depende de cuatro criterios: (1) enfoque principal en el significado; (2) vacío de información; (3) uso de recursos lingüísticos propios y no los del profesor; y (4) tarea con un resultado claro, no lingüístico (Ellis & Shintani, citado por Sato & Loewen, 2019). Según Long (2015) el problema con el uso de este enfoque “es su tratamiento ineficiente, y a menudo ineficaz, de los errores gramaticales persistentes en el aprendiz”. Como alternativa, Long (1997) propuso la instrucción atención-a-la-forma.

Por otra parte, sobre la atención-a-la-forma Long (1997, citado por Gass & Mackey, 2012) define el término como “un claro llamado de atención que se hace al aprendiz sobre elementos lingüísticos que surgen de manera incidental en la lección y cuyo enfoque primordial es el significado o la comunicación” (p. 47). La retroalimentación correctiva es uno de sus más importantes tipos, con gran importancia para el proceso comunicativo. Ellis (1997, citado por Jahani & Mohammadabadi, 2016), expresa que “cuando el aprendiz expresa algo que no resulta

comprensible, después de una negociación sus interlocutores pueden modelar la forma correcta del lenguaje. Al hacerlo, el aprendiz recibe información [...] sobre lo que aún no domina” (p. 1).

La nueva información sobre lo que no domina (nuevo aducto; previamente modificado y/o en forma de retroalimentación correctiva) ayuda al aprendiz a adquirir la L2. Tras el nuevo aducto, el aprendiz debe generar un nuevo educto y así propiciar una oportunidad de interacción significativa para la adquisición (Gass & Mackey, 2012).

El enfoque de interacción en la propuesta de MCERL

La política del MCERL no compromete su neutralidad al sugerir enfoques orientados a la acción y proponer como ejemplos de estos al Enfoque Comunicativo y al Enfoque de Tareas. En su propuesta de enfoque orientado a la acción, el marco no pretendió que con ello se pensara en un nuevo enfoque. Los autores, sin embargo, cambiarían de la visión a posteriori (Piccardo & North, 2019). Aunque menos preciso en sus planteamientos, el enfoque orientado a la acción tiene varios puntos en común con el enfoque interactivo.

El MCERL percibe el trabajo en la Interacción de forma multifuncional, en dos bandas:

1. Actividades de interacción: interacción oral, interacción escrita, e interacción en línea como forma de comunicación generada por las telecomunicaciones.
2. Estrategias de interacción: *toma de la palabra, cooperación y solicitud de aclaración*; importantes para el trabajo colaborativo y la cotidianidad.

En el curso de A2+ en la UCI (presencial y virtual) se diseñan interacciones orales, escritas y en línea en tiempo real (con celulares) y virtuales (celulares y foro de Moodle). Desarrollar tareas para la interacción en línea en el aula no resulta muy real si todos los aprendices no tienen celulares. En clases de laboratorios, sin embargo –con un ordenador por estudiante– la actividad

tiene más sentido. Tanto en las clases presenciales como en las virtuales, para todo tipo de interacción, se han diseñado tareas para chats, foro y correo electrónico. Este último ofrece la posibilidad de poner copia al profesor (al final de una interacción) y es uno de los más utilizado. Ello permite al profesor evaluar toda la interacción comunicativa.

En las tareas virtuales escritas se responden correos, chats, posts, foros, entre otros; pero no se evalúan tareas de interacción en línea en tiempo real (aunque posibles, son más complejas de diseñar y evaluar).

Con el enfoque orientado a la acción se admite la atención-a-la-forma. En cada unidad se introducen elementos morfo-sintácticos en funciones dialogadas y en una posterior sección se hace un breve análisis gramatical (sólo para que se comprenda la estructura). Ante dificultades, durante la sistematización, se ofrece atención-a-la-forma, mayormente la retroalimentación correctiva, como uno de los tipos más comunes de esta instrucción. Queda mucho por investigar sobre técnicas y estrategias adecuadas para la retroalimentación correctiva (Long, 2015; Benati, 2020).

Pedagogía Lingüística que se promueve con la Interacción

Antes de los 80, la habilidad oral se evaluaba con monólogos y/o entrevistas. Aunque los diálogos se introducen con el enfoque comunicativo, ambas formas no se examinaban como en el presente. En 2001 el MCERL distinguió entre *producción* (individual) e *interacción* (en parejas) para la oralidad. Porque en la escritura la distinción no generó mucha aceptación ambas nociones se unificaron con el término “escritura”. El desarrollo del correo electrónico, el chateo y otros medios de comunicación impondrían la necesidad y la aceptación de los cambios.

Según Peace (2019) varios autores consideran que la interacción en parejas beneficia a ambos miembros. Cuando uno se detiene para aclarar dudas tiene más tiempo para procesar lo recibido, lo que genera mejor comprensión y una posible adquisición de las formas (Ellis, 2015). Richards (2002, citado por Jahani & Mohammadabadi, 2016), estima que tras una interacción “*puede*

resultar que el aprendiz reciba más información de sus interlocutores de lo que recibiría de otra manera” (p. 1). La otra parte de la pareja (o del grupo) también se beneficia, al respecto el propio Peace (2019) señala “antes que el aprendiz pueda ofrecer alguna retroalimentación [...] primero debe poder notar elementos del habla en sus compañeros” (p. 5). Sato (2017, citado por Peace, 2019) dice que “este proceso dual es la razón por la que las interacciones en parejas son tan efectivas; el miembro de una pareja modifica su interlengua a medida que corrigen al otro” (p. 2).

Desde el aula se requiere trabajar con tareas que cubran las indicaciones en las escalas de descriptores para la interacción en línea. Ello redundaría en que el graduado universitario logre competencias para el desempeño de roles asociados a su perfil: dirigente, facilitador, consultante, jefe de grupo o miembro en proyectos colaborativos; desarrollador/instructor sobre manejo de herramientas; reportar y procesar información; gestionar ventas en línea, entre otros. La interacción en línea es muy necesaria para un profesional en la actualidad.

La mediación como modo de comunicación

La mediación es una forma de interacción en la que se combinan modos de comunicación. El término aparece asociado al aprendizaje en la teoría del interaccionismo social. En esta teoría, el aprendizaje se hace más eficaz cuando el alumno trabaja junto al profesor o junto al otro más capaz (al decir de Vygotsky). En el incremento de la diversidad lingüística y cultural de la sociedad se combinan actividades para propiciar la comunicación, pues la lengua se usa para emitir mensajes, desarrollar ideas y/o facilitar comprensión y comunicación (Consejo de Europa, 2020). Cada vez es más frecuente la necesidad de una mediación comunicativa entre dos o más personas.

En el 2001, el marco no desarrolló la noción de mediación de manera plena; aunque enfatizó la visión del usuario/aprendiz como agente social para crear puentes y ayudar a construir o transmitir el significado en interacciones. La mediación puede ser *cross-lingüística* (dentro de la misma lengua) o *combinada* (entre diferentes lenguas, variedades o registros, o combinada) con interacciones relevantes en el contexto de los cuatro dominios de uso de la lengua: público,

personal, ocupacional y educativo (Consejo de Europa, 2018).

El MCERL (Consejo de Europa, 2018) define el término como: “actividades orales o escritas que facilitan la comunicación entre personas que, por alguna razón, no pueden comunicarse entre sí directamente” (p. 32). La traducción, la interpretación, el parafraseo y/o el resumen de evidencias que facilite a una persona la comprensión de un texto (al que no pueden acceder directamente) son también formas de ‘mediación’. El *Volumen acompañante* (Consejo de Europa, 2020) muestra escalas de descriptores para la mediación de textos, conceptos y en la comunicación, así como estrategias asociadas.

La mediación propicia mejor comprensión para una comunicación exitosa entre usuarios/aprendices con diferencias personales, socioculturales, sociolingüísticas o intelectuales. Debido al perfil del egresado de la UCI, este modo de comunicación requiere de más estudio.

Pedagogía lingüística que se promueve con la mediación

La mediación de textos no es novedosa. La propuesta armónicamente organizada por niveles del MCERL sí lo es. En los primeros niveles la mediación aparece más relacionada con información personal, por lo que los descriptores son más propios de lo oral. Aunque en el Volumen acompañante de 2017 (Consejo de Europa, 2017) es cuando aparecen descriptores validados y calibrados para la mediación, en Cuba se realizaban tareas en pequeños grupos donde algún estudiante requería mediar en la comunicación.

En la mediación se comparten objetivos comunicativos, con amplia variedad. Las habilidades pueden relacionarse con interacciones sociales y/o laborales ordinarias (nivel básico) y con la diplomacia, la negociación, la pedagogía y la solución de disputas (nivel avanzado). A diferencia de los demás modos de comunicación, la mediación aún no se trabaja con descriptores propios en curso en la UCI, pero por su relevancia dentro del enfoque orientado a la acción su estudio continúa.

Para entrenar el modo, en el curso de A2.1 se le suele pedir a un estudiante mediar en alguna información (texto, mensaje u orientación) a la que otro estudiante no logra acceder, o no ha comprendido, pero que le es necesaria para cumplir una tarea (llenar una tarjeta, planificar una tarea, organizar actividades). Este tipo de interacción suele entrenarse de forma virtual, pues en el aula pierde autenticidad si los dos, tres o más estudiantes están presentes y pueden escuchar lo que cada uno dice. El modo no ha sido utilizado en exámenes orales, pero sí en escritos, aunque sin una continuación de la interacción comunicativa.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva pedagógico lingüística existen múltiples ventajas en la alineación al *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, lo que es sustentado en teorías de probada aceptación en la comunidad internacional sobre lenguas añadidas donde aparecen enfoques, competencias, instrucciones, modos de comunicación, descriptores, habilidades y conocimientos que podría propiciar la formación de un egresado capaz de comunicarse en este idioma al nivel requerido.

La aplicación de la política del MES para la enseñanza del idioma inglés es superior a anteriores políticas implementadas en el país, pues con esta se propicia una transparencia y coherencia no antes lograda entre currículo y evaluación para cada institución del país y entre instituciones, sectores educacionales y regiones y para el diseño de programas que sean más funcionales para cada curso que se necesite utilizar.

Las necesidades del desarrollo social y las transformaciones que genera el uso de las TIC en las lenguas añadidas demandan que la interacción –en todas sus formas– tenga que ser considerada como un aspecto fundamental en el desarrollo de las tareas con las que se entrena al estudiante en las universidades cubanas para dotarlo de capacidad para establecer intercambios comunicativos diversos.

REFERENCIAS

Benati, A. (2020). *Key Questions in Second Language Teaching. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2017). *Companion Volume with New Descriptors, Provisional Edition. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Access: 5/08/2021. Available at: <http://www.coe.int/lang-cefr>

Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Access: 5/08/2021. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Consejo de Europa. (2020). *Companion Volume with New Descriptors. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Language Policy Programme. Education Policy Division Education Department. Access: 5/08/2021. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Consejo de Europa. (2021). *Milestones*. Acceso: 5/08/2021. Disponible en: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/milestones>

Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Londres: Oxford University Press.

Gass, S. M. & Mackey, A. (Edits.). (2012). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Taylor & Francis.

Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume II. New York: Routledge.

Jahani, A. & Mohammadabadi, A. (2016). Interaction Approach and Second Language Acquisition. *International Journal of Current Research*, 8(11), 41423 – 41425. Access: 5/08/2021. Available at: <https://www.journalcra.com/article/interaction-approach-and-second-language-acquisition>

Koporčić, N., Tulučić, Z. & Tulučić, Z. (2017). *Introducing the Interaction Approach for Successful*

Business Relationships. UDK, España: Ekonomski Vjesnik, Econviews.

Loewen, S. & Sato, M. (2017). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.

Long, M. H. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Reino Unido: Wiley Blackwell.

Montejo, M. N., Alverteris, O. O. & Rodríguez, M. (2020). El enfoque profesional del inglés como lengua extranjera en la universidad. *Educación y Sociedad* 18(1), 56-69. Acceso: 5/08/2021. Disponible en: <https://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1513/pdf>

North, B. (2020). Trolls, unicorns and the CEFR: Precision and professionalism in criticism of the CEFR. *Journal Research and Practice*, (2), 2-24. Access: 3/02/2021. Available at: https://cefriapan.net/images/PDF/Newsletter/CEFRJournal-2-1_BNorth.pdf

Peace, M. M. (2019). *Noticing without Negotiation?: What 12 Spanish learners report hearing in peer-produced language*. Texas: Gruyter Mouton.

Piccardo, E. & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Londres: Multilingual Matters.

Sato, M. & Loewen, S. (2019). *Evidence-Based Second Language Pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies*. Londres: Routledge.

Simcoe Muskoka Catholic District School Board. (2015). *The New French - CEFR*. Acceso: 23/03/2021. Disponible en: [https://www.smcdsb.on.ca/programs/french as a second language/the new french - c e f r](https://www.smcdsb.on.ca/programs/french%20as%20a%20second%20language/the%20new%20french%20-%20c%20e%20f%20r)

VanPatten, B. & Benati, A. J. (2015). *Key Terms in Second Language Acquisition*. Londres: Bloomsbury.

Wilkins, D. A. (1972). The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system. In .: . En F. E. COMPILACIÓN, *Systems development in adult language learning* (pág. 131-143). Strasbourg: Council of Europe.

Conflicto de interés:

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Fermin Lorenzo Carvajal Rosabal: Profesor Auxiliar, Master en Teoría y Práctica del Inglés Contemporáneo. Profesor de idiomas de la Vicerrectoría de Formación de la Universidad de las Ciencias Informáticas. Es coautor de los libros de textos *A Textbook on the Literature of the United States* (1997) y *The Literature of Great Britain* (1997). Ha publicado artículos diversos sobre enseñanza de lenguas extranjeras y aplicación de tecnologías para procesos de enseñanza. Ha colaborado en la impartición de clases en “Universidad para Todos”. Actualmente realiza estudios doctorales.

Declaración de responsabilidad autoral:

Fermín Lorenzo Carvajal Rosabal: Participó en el diseño de la investigación y tuvo a su carga el 80 % de la revisión bibliográfica y la sistematización de sus resultados.

Liliana Argelia Casar Espino: Aportó contenidos Tuvo a su cargo la dirección metodológica de la investigación, contribuyó en la orientación de la bibliografía a estudiar y participó en el análisis de los resultados.

Marisol de la Caridad Patterson Peña: Aportó contenidos asociados a la implementación de la política del MCERL y la visión que defienden algunos de sus creadores, y tomó parte en la revisión y corrección del texto.