

Funciones comunicativas y uso de L1 durante la mediación conceptual: un estudio comparativo entre AICLE y aprendizaje tradicional

Laura Nadal Sanchís¹

Recibido: 20 de julio de 2022 / Aceptado: 3 de noviembre de 2022

Resumen. La mediación conceptual es una de las competencias que promueve el Marco Común de Referencia Europeo (MCER) durante el aprendizaje de una lengua. En ella los aprendientes colaboran en la construcción de nuevo conocimiento para el desarrollo de actividades en las que se ejercitan habilidades cognitivas de nivel superior (p. ej. trabajo en proyectos). El presente estudio analiza las funciones comunicativas que producen 10 grupos de trabajo bajo instrucción AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y 10 grupos de trabajo bajo instrucción tradicional y compara la cantidad de L1 empleada durante la elaboración de un formulario de inscripción. Para ello se registró la interacción oral de los grupos de trabajo durante la realización de la actividad y se anotó para cada turno de habla el tipo de mediación empleado, así como la presencia o no de L1 (español). El análisis cuantitativo demuestra que los grupos tradicionales recurren en mayor medida a su L1 durante las intervenciones destinadas a la organización del trabajo (mediación relacional) y durante la mediación comunicativa, es decir, cuando traducen sus propias intervenciones para asegurar una correcta comprensión entre los pares.

Palabras clave: Mediación conceptual; uso de L1; alemán como lengua extranjera (DaF); AICLE 8

[en] Communicative Functions and L1 Use during Conceptual Mediation: a Comparative Study between CLIL and Traditional Learning

Abstract. Conceptual mediation is one of the competences promoted by the Common European Framework of Reference (CEFR) during the acquisition of a language. In it, learners collaborate in the construction of new knowledge to carry out activities by which higher-level cognitive skills are needed (e.g. project work). This study analyses the communicative functions produced by 10 work groups under CLIL instruction (Content Language Integrated Learning) and 10 work groups under traditional instruction and compares the L1 amount used during the elaboration of an enrollment form. The quantitative analysis demonstrates that traditional groups use L1 to a greater degree during interventions aimed at organizing the work (relational mediation) and during the communicative mediation, that is, when they translate their own interventions to guarantee the adequate comprehension among group mates.

Keywords: Conceptual mediation; L1 use; German as a foreign language (DaF); CLIL

[fr] Fonctions communicatives et utilisation de la L1 pendant la médiation conceptuelle: une étude de comparaison entre CLIL et le NON-CLIL

Résumé. La médiation conceptuelle est l'une des compétences qui favorise le Cadre Commun Européen de Référence (CCER) pendant l'apprentissage d'une langue. Dans cette médiation les apprenants collaborent à la construction d'une nouvelle connaissance afin de développer des activités où des compétences cognitives de niveau supérieur (par exemple : le travail dans un projet) seront entraînées. La présente étude analyse les fonctions communicatives produites par 10 groupes de travail selon une approche CLIL ou AICLE (Apprentissage Intégré de Langue et Contenu) et 10 groupes de travail non-CLIL, en comparant la quantité de L1 employée pendant l'élaboration d'un formulaire d'inscription. L'évaluation quantitative démontre que les groupes non-CLIL recourent davantage à leur L1 pendant les interventions destinées à l'organisation du travail (médiation relationnelle) et pendant la médiation communicative, c'est-à-dire lorsqu'ils traduisent leurs propres interventions pour s'assurer une meilleure compréhension parmi leurs pairs.

Mots-clé: Médiation conceptuelle; utilisation de la L1; allemand comme langue étrangère (DaF); CLIL

¹ Centro Studi sul Multilinguismo, Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati (CSML)
Università Ca' Foscari di Venezia
<https://orcid.org/0000-0001-6308-5863>
laura.nadalsanchis@unive.it

Sumario. 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Metodología de estudio. 3.1. Informantes y variable independiente. 3.2. Tarea y procedimiento. 3.3. Variables dependientes para el análisis. 4. Resultados y discusión. 4.1. Funciones comunicativas. 4.2. Uso de la L1. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

Cómo citar: Nadal Sanchis, L. (2023). Funciones comunicativas y uso de L1 durante la mediación conceptual: un estudio comparativo entre AICLE y aprendizaje tradicional, *Didáctica. Lengua y Literatura*, 35, 173-186.

Financiación

La presente investigación se integra en el Centro Studi sul Multilinguismo (CSML) del Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati de la Universidad Ca' Foscari de Venecia.

1. Introducción

CLIL se define como un enfoque destinado al aprendizaje de una lengua adicional, normalmente una lengua extranjera, aunque también puede tratarse de una L2 o de una lengua de herencia. Lo más destacable en este enfoque es el doble foco de atención que se presta sobre lengua y contenido. Contenidos de diversas disciplinas se aprenden mediante una lengua adicional o una lengua extranjera y, viceversa, la lengua extranjera se enseña a partir de la construcción colaborativa de contenidos académicos (Coyle et al., 2010, p. 1). Se trata de una forma de contextualizar al máximo la enseñanza de una lengua adicional y de proporcionarle a los aprendientes objetivos de aprendizaje claramente relacionados con su formación profesional. En el enfoque CLIL, un aprendizaje efectivo presupone que los aprendientes activen sus habilidades cognitivas de nivel superior para construir nuevo conocimiento de forma cooperativa. Así pues, en este contexto, se valoran especialmente las actividades y tareas relacionadas con la resolución de problemas o aquellas que suponen la creación de un producto a partir del trabajo en proyectos realizados entre pares (Coyle et al., 2010, p. 29). En este tipo de trabajo, resulta necesario poner en práctica la mediación de conceptos, una de las competencias descritas por el Marco Común de Referencia Europeo (MCER) (Consejo de Europa, 2018).

En la mediación conceptual, los aprendientes se valen de la lengua meta o de su repertorio plurilingüístico para construir ideas de forma colaborativa durante la interacción entre pares (North y Piccardo, 2016, p. 29). Habitualmente este tipo de mediación se puede poner en práctica durante la elaboración de proyectos en grupo. Según las escalas del MCER, para llevar a cabo una mediación conceptual, los aprendientes cumplen, principalmente, con dos tipos de funciones comunicativas: en la primera de ellas, los aprendientes se encargan de fomentar un clima adecuado para que pueda darse un diálogo destinado a cumplir con los objetivos de la tarea asignada, por ejemplo, aclarando las instrucciones previas o animando a los pares a tomar partido en la deliberación; en la segunda, se proporcionan ideas para que los miembros del grupo obtengan mejores soluciones gracias a la construcción colaborativa del conocimiento: los aprendientes entran en materia y ponen en común todos sus recursos cognitivos. Estas dos funciones se conocen como mediación relacional y mediación cognitiva, respectivamente (Consejo de Europa, 2018, p. 118). En definitiva, en la mediación conceptual, se hace uso de la lengua meta para construir nuevo conocimiento de forma cooperativa, ya que cada miembro del grupo aporta nuevas ideas basadas en premisas individuales preexistentes.

Numerosas investigaciones han comparado los resultados obtenidos por grupos de alumnos bajo instrucción CLIL o bajo una instrucción más tradicional o *mainstream* (no CLIL) en distintas competencias y actividades comunicativas propuestas por el MCER (véase Pérez Cañado, 2018 o San Isidro, 2019 para una revisión de las comparaciones en distintas competencias), sin embargo, hasta donde mi conocimiento abarca, ninguna de estas investigaciones se ha centrado en la mediación conceptual. Este es el objetivo que se propone el presente estudio, el cual compara un grupo de aprendientes de alemán como lengua extranjera (DaF) de nivel universitario bajo instrucción CLIL con un grupo no CLIL durante la mediación conceptual en grupos de tres requerida para la creación de un formulario de inscripción. Para la comparación se toman como variables dependientes la diversidad de funciones comunicativas empleadas por los aprendientes y la cantidad de turnos realizados en L1 durante la mediación. De esta forma, la investigación pretende dar respuesta a tres preguntas:

- 1) ¿Difieren las funciones comunicativas producidas por los aprendientes CLIL y no CLIL durante una actividad de mediación conceptual?
- 2) ¿Difiere la cantidad de L1 empleada por los aprendientes CLIL y no CLIL durante la mediación conceptual?
- 3) ¿En qué funciones comunicativas recurren los aprendientes CLIL y no CLIL a su L1 y qué diferencias se observan entre los grupos?

2. Marco teórico

Investigaciones previas han demostrado que los aprendientes de una lengua extranjera hacen uso de su L1 durante la interacción en grupos con distintos fines, concretamente, para organizar el trabajo, instar a continuar con la tarea, aclarar dudas de vocabulario y socializar. En general, existe acuerdo sobre el hecho de que el uso de la L1 constituye un indicador de la dificultad cognitiva que supone una tarea para los aprendientes, pues los alumnos que muestran una competencia lingüística más limitada en L2 recurren en mayor medida a la L1 (Antón y Dicamilla, 1998; Brooks y Donato, 1994; Nadal y Thome, 2021; Storch y Aldosari, 2010; Swain y Lapkin, 2000, 2013). El empleo de la lengua materna durante la interacción entre pares puede derivar en una mayor calidad en los resultados de aprendizaje y constituir un soporte que favorece el aprendizaje de la lengua extranjera.

Swain y Lapkin (2000) demuestran que una variable que puede condicionar la cantidad de L1 empleada durante la interacción entre pares es el tipo de tarea. En este estudio, enmarcado en una teoría sociocultural, una tarea de mediación lingüística escrita en la que los aprendientes deben proporcionar un resumen a partir de un texto original genera un mayor uso de L1 frente a una tarea *jigsaw*, en la que los aprendientes completan de forma cooperativa las partes de una historia que reciben representada a partir de imágenes. Además, se indica también que los mejores resultados los obtienen aquellos aprendientes que recurren en menor medida a la L1 durante la interacción destinada a realización de la tarea. Storch y Wigglesworth (2003) evidencian que los aprendientes recurren a su L1 compartida en cuatro funciones comunicativas, dos de ellas se relacionan con la organización del trabajo y la comprensión de las instrucciones (mediación relacional o discurso regulador) y las otras dos con explicaciones metalingüísticas sobre gramática y vocabulario (mediación lingüística).

En la misma línea teórica, Swain y Lapkin (2013) abogan por la necesidad de un uso pautado y justificado de la L1 en las clases de lengua extranjera, ya que la lengua materna es utilizada por los aprendientes para transmitir ideas complejas y construir nuevo conocimiento con el fin de elaborar el producto exigido como resultado de la tarea, especialmente, cuando los aprendientes muestran todavía una competencia lingüística insuficiente. Storch y Aldosari (2010) realizaron un estudio con 15 pares de trabajo que respondían a tres niveles distintos de experticia en su lengua meta (inglés). Durante la elaboración de tres tareas (*jigsaw*, producción escrita y edición de un texto), los aprendientes que contaban con una competencia lingüística más baja recurrieron en mayor medida al uso de su lengua materna. La L1 fue empleada por todos los pares de trabajo en dos funciones principales: la organización del trabajo y la explicación de vocabulario.

De otro lado, desde el enfoque CLIL, se aboga por la necesidad de reconocer que la L1 desempeña un papel importante para el aprendizaje de lengua y contenidos (Lin, 2015), puesto que dos de los objetivos de este enfoque consisten en mejorar la competencia lingüística tanto en L2 como en el L1 y favorecer el desarrollo de una competencia plurilingüe (Consejo de Europa, 2018, p. 159). Por otra parte, CLIL se define como un enfoque de enseñanza bilingüe, por lo que se aleja de la concepción monolingüe habitual en la clase *mainstream* de lengua extranjera, según la cual debe predominar el uso de la lengua meta en la medida de lo posible y evitarse al máximo el uso de la L1 (Nikula y Moore, 2019). La lengua materna cobra un papel central en el contexto CLIL con el fin de asegurar a los aprendientes la correcta adquisición de los contenidos académicos y de evitar excesivas interrupciones durante las interacciones orales en clase (Moore y Nikula, 2016, p. 232). La estrategia para introducir prácticas bilingües o multilingües durante el discurso oral en clase se conoce como *translanguaging*:

It incorporates code-switching and code-mixing yet goes beyond them to embrace transfer, translation, calques, nonce borrowings, coinages and any multilingual strategy, verbal or non-verbal, which people might employ to convey meaning (Moore y Nikula, 2016, p. 213).

También en un contexto CLIL, Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez (2019) estudian el uso de la L1 durante la interacción entre pares y en entre alumno-profesor. Los autores llegan a la conclusión de que la L1 sirve, principalmente, como herramienta para facilitar la comprensión de contenido, introducir vocabulario y dar instrucciones sobre un uso correcto de la L2. Igualmente, Temirova y Westall (2015) observan un uso prioritario de la L1 para la explicación de vocabulario específico de la disciplina durante clases de tecnología bajo enfoque CLIL. Tavares (2015) demuestra en su estudio de caso en contexto CLIL que la L1 constituye una estrategia útil para introducir el vocabulario académico de la L2 relacionado con la disciplina estudiada y, al mismo tiempo, que los alumnos recurren a la lengua materna compartida para comunicar con sus pares o con el profesor cuando están tratando aspectos conceptuales que les suponen un esfuerzo cognitivo considerable y, en general, cuando no se sienten capaces de comunicar con claridad las ideas en la lengua de instrucción.

Las investigaciones sobre el uso de la L1 en contexto CLIL se han centrado en analizar el discurso en el aula durante la interacción del profesor con el pleno del grupo, sin embargo, son menos las investigaciones que comparan el uso de la L1 entre grupos CLIL y no CLIL durante la interacción entre pares. Lázaro Ibarrola (2016), García Mayo e Hidalgo (2017) y Pastrana et al. (2018) demuestran que los grupos CLIL recurren en menor medida a su lengua materna en comparación con grupos no CLIL durante la realización de actividades en grupo y durante la presentación oral de textos narrativos. No obstante, en estos estudios, los aprendientes

CLIL habían recibido un mayor número de horas de exposición a la lengua meta al momento de la toma de datos, por lo que no es posible saber si la diferencia se debe realmente al enfoque de aprendizaje o a diferentes niveles de partida. En la presente investigación, dicha variable fue controlada.

3. Metodología de estudio

3.1. Informantes y variable independiente

Para el estudio se registraron datos procedentes de un total de 60 alumnos que cursaban su grado en Lenguas Modernas en la Universidad EAN (Bogotá, Colombia). Todos los alumnos habían recibido hasta el momento 280 horas de instrucción en alemán como lengua extranjera bajo un enfoque tradicional (enfoque por competencias) y habían superado un nivel A2.2. Durante su cuarto semestre de la asignatura *Alemán para el mundo laboral* y al momento de la toma de datos, 30 de los alumnos habían estado trabajando bajo enfoque CLIL, mientras que los 30 restantes habían estado tratando temas de gramática y vocabulario similares, pero siguiendo el mismo tipo de instrucción que en semestres anteriores².

Con el fin de llevar a cabo la tarea propuesta para el estudio, ambos grupos experimentales (CLIL y no CLIL) se dividieron en subgrupos de tres, de forma que se grabaron datos procedentes de 10 grupos CLIL y 10 grupos no CLIL. El tipo de instrucción recibida por los alumnos constituye, por tanto, la variable independiente del estudio.

Para los alumnos CLIL se preparó un módulo de estudio en torno al tema competencias digitales en el ámbito laboral, compuesto por 8 unidades didácticas repartidas en un total de 5 semanas (20 horas lectivas). Para el módulo se crearon los materiales didácticos específicos siguiendo las pautas del enfoque CLIL (Bentley, 2010; Coyle et al., 2010). Al final del módulo de estudio, los alumnos CLIL debían recibir una capacitación por parte de una profesora de una universidad alemana sobre el manejo de Word para la elaboración de trabajos de investigación. En esta capacitación se les debía enseñar a utilizar las funciones del *software* de Microsoft Office situadas en la pestaña de Referencias (inserción de citas y bibliografía, notas al pie, tablas de contenidos, índices, etc.). Varias de las actividades y tareas previas servían como preparación para recibir esta capacitación.

3.2. Tarea y procedimiento

La tarea propuesta para la toma de datos consistía en elaborar un formulario de inscripción para la capacitación que tendría lugar al final del módulo CLIL. Este formulario debía serle útil a la profesora alemana para determinar el número de alumnos, contextualizar el curso en el que iba a ofrecer la formación y recoger datos relativos al perfil y el nivel educativo y lingüístico de los alumnos. Antes de realizar esta tarea, los alumnos habían realizado varias actividades para familiarizarse con la interfaz de Word en alemán y adquirir vocabulario relacionado con el programa. Como preparación específica a la elaboración del formulario, los alumnos habían recibido y analizado tres formularios en alemán que debían servirles de ejemplo. Los propios alumnos habían deducido a partir de los modelos cuáles eran las partes de las que se compone un formulario de inscripción (encabezado, datos personales, datos académicos, preguntas específicas para el fin de la inscripción y cláusula de protección de datos). Los alumnos no CLIL fueron también preparados de la misma forma para la elaboración del formulario, pero no habían seguido el módulo CLIL, sino que estuvieron trabajando con su libro de clase habitual. Tampoco se estaban preparando para la capacitación final, sino que el formulario de inscripción se concibió como una tarea hipotética, aunque bien contextualizada, ya que también en su libro de clase habían realizado un audio y una lectura en los cuales los personajes asistían a capacitaciones de informática. Por tanto, la interpretación de formularios de inscripción formaba parte de la unidad planteada en el libro.

Los alumnos realizaron la interacción en grupo a través de una plataforma de videoconferencia *online*, en la cual podían compartir pantalla³.

² El tipo de curso CLIL que se implementó en el grupo de 30 alumnos se acerca al enfoque CBI o *content based instruction*, ya que se trata inicialmente de una asignatura lingüística en la que se integran otro tipo de contenidos específicos, sin embargo, se sigue hablando de enfoque CLIL, puesto que la asignatura se transformó de tal manera que el objetivo principal no recaía en el aprendizaje de la lengua, sino por igual en el aprendizaje lingüístico y de contenidos (Bentley, 2010).

³ Aunque la interacción en vivo y la interacción virtual comportan diferencias, el análisis de las funciones comunicativas de mediación no se ve afectado sustancialmente, puesto que el objetivo principal de la actividad consiste en hacer uso de la mediación.

3.3. Variables dependientes para el análisis

Todos los audios fueron transcritos manualmente. El análisis de funciones comunicativas que surgieron durante las intervenciones permitió registrar dos funciones relativas a la mediación relacional o lo que se ha definido en el análisis conversacional en el aula como discurso *regulador* (Christie, 2002, p. 5; Nadal y Thome, 2021) y cuatro funciones relativas a la mediación cognitiva o a lo que se ha llamado también discurso *instruccional* (Christie, 2002, p. 5; Nadal y Thome, 2021). Aparte, se registraron instancias metalingüísticas de mediación lingüística o *language related episodes* (LRE), como se han definido desde una perspectiva sociocultural (Swain y Lapkin, 2013). Por último, las reformulaciones intra o interlingüísticas se codificaron como instancias de mediación comunicativa (Nadal y Thome, 2021). A continuación, se resumen las funciones identificadas.

Mediación *relacional* o discurso *regulador*

- Organización: los aprendientes comentan y clarifican las instrucciones proporcionadas para la actividad; deciden cuál será la forma de proceder indicando, por ejemplo, el orden en el que abordarán las distintas partes de la tarea o repartiendo funciones específicas entre los miembros del grupo; determinan cuándo se da una parte por terminada y se inicia la siguiente; comentan asuntos prácticos como quién comparte pantalla o quién se encarga de enviar el documento.
- Fomento de participación: los aprendientes animan a otros miembros del grupo a que den sus opiniones o realicen alguna aportación válida para poder avanzar en el desarrollo de la actividad, especialmente, cuando observan que alguno de los miembros del grupo es menos participativo.

Mediación *cognitiva* o discurso *instruccional*

- Propuesta: los aprendientes aportan ideas para posibilitar el avance de la tarea y para poder construir el resultado de aprendizaje que exige la tarea (el formulario).
- Razonamiento: los aprendientes justifican sus propuestas.
- Desacuerdo: alguna de las propuestas extendidas por los aprendientes durante las lluvias de ideas genera inconformidad entre los miembros del grupo y se trata de resolver el conflicto llegando a un acuerdo.
- Confirmación: los aprendientes muestran conformidad hacia las propuestas de contenido o hacia instrucciones de organización proporcionadas por sus pares.

Mediación *lingüística*: los aprendientes aclaran cuestiones de gramática y vocabulario, ya sean estas necesarias para la elaboración del producto o para codificar sus intenciones comunicativas en lengua meta.

Mediación *comunicativa*: por cuestiones lingüísticas, acústicas o conceptuales, el emisor de uno de los turnos considera que su intención comunicativa no ha sido correctamente comprendida por sus pares y proporciona una reformulación, o bien en lengua meta o traduciendo a la L1. A menudo la mediación comunicativa se proporciona porque uno de los miembros del grupo la solicita expresamente.

Cada turno de palabra transcrito de las grabaciones se asoció a una de estas funciones comunicativas y se marcó o no como instancia de L1 si el turno contenía elementos en español (cualquier tipo de *translanguaging*) o se produjo por completo en español (lengua materna de los estudiantes). Al análisis cuantitativo le acompaña el análisis cualitativo que valora el propósito de las distintas funciones comunicativas encontradas, así como el motivo de los casos de *translanguaging*.

4. Resultados y discusión

4.1. Funciones comunicativas

Tabla 1. Duración de la actividad

	CLIL		No CLIL		Valor p – ttest
	Total	Promedio trío	Total	Promedio trío	
Tiempo	200	20	155	15,5	p = .109
Intervenciones	536	53,6	399	39,9	p = .105

Fuente: elaboración propia

La primera comparación relativa a la duración de la actividad no aporta resultados significativos. Los diez grupos de trabajo bajo enfoque CLIL precisan un total de 200 minutos para llevar a cabo la tarea de mediación conceptual; en promedio, cada trío empleó 20 minutos en la ejecución. Entre los alumnos no CLIL, el tiempo total se reduce a 155 minutos, lo cual equivale a un promedio de 15,5 minutos por cada equipo de trabajo. Todos los aprendientes recibieron una limitación total de tiempo

de 30 minutos para la realización de la actividad, sin embargo, fueron pocos los grupos que agotaron el tiempo máximo de ejecución. A pesar de que no se haya confirmado ningún efecto estadístico ($t(18) = 1,28$, $p = .109$), la menor demora entre los grupos no CLIL se traduce en una ejecución incompleta y de peor calidad, pues ninguno de los tríos logró entregar un formulario completo como resultado de la actividad, en todos ellos faltaba formatear correctamente y se echaba en falta alguna de las 4 partes en las que se dividía la construcción de los formularios. En cambio, los tríos bajo enfoque CLIL se acercaron en mayor medida al tiempo máximo concedido para la ejecución (4 grupos necesitaron entre 26 y 32 minutos) y todos entregaron un formulario que podía considerarse completo, teniendo en cuenta las instrucciones que habían recibido los aprendientes. Es probable que los equipos bajo enfoque *mainstream* no entendieran correctamente las instrucciones o que la menor contextualización que tenía para ellos la actividad los llevara a centrarse casi exclusivamente en la formulación de las tres preguntas requeridas en la tercera parte. De forma paralela, la cantidad de turnos conversacionales producidos por los respectivos miembros de cada grupo se reduce en el caso de los aprendientes no CLIL, que emplean un promedio de 39,9 turnos de palabra por trío durante la mediación conceptual, aunque tampoco en este caso se puede reportar un efecto ($t(18) = 1,30$, $p = .105$).

Tabla 2. Funciones comunicativas durante la mediación. Discurso regulador

	CLIL		No CLIL		Valor p — z-test
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Organizar	104	19,40	55	13,78	p = .015
Fomentar participación	26	4,85	16	4,01	p = .33

Fuente: elaboración propia

El hecho de que los grupos bajo instrucción CLIL hayan aportado unos resultados más completos y pragmáticamente válidos al propósito que se perseguía puede explicar los resultados de la *tabla 2*, según los cuales los tríos CLIL destinan un mayor porcentaje de intervenciones de mediación relacional a organizarse como grupo para llevar a cabo la actividad en comparación con los tríos bajo instrucción no CLIL ($z = 4,73$, $p = .015$). Los aprendientes CLIL producen casi un 20% de intervenciones de mediación clasificadas como discurso regulador o mediación relacional con fines organizativos. A través de este tipo de discurso, los aprendientes se transmiten y aclaran las instrucciones dadas por la profesora para el desarrollo de la actividad, controlan el progreso de su trabajo y se asignan roles y tareas concretas para que cada miembro del equipo contribuya en alguna función a cumplir el propósito común (Nadal y Thome, 2020, p. 126). En suma, se trata de un discurso preparatorio, que establece las condiciones necesarias para que la co-construcción de nuevas ideas entre los pares sea posible (Consejo de Europa, 2018, p. 118).

Extracto 1 (CLIL, 5)

- S1⁴ Zuerst wir müssen ein Anmeldeformular in Word erstellen. Dann müssen wir die 4 Hauptteile, nicht vergessen: persönliche Informationen, akademische Informationen. Dann müssen wir 3 Fragen schreiben und diese Fragen müssen messbar sein, z.B. von 1 bis 5 oder *ja* oder *nein*.
[Primero tenemos que crear un formulario en Word. Tenemos que incluir las cuatro partes principales, no nos olvidemos: la información personal y la académica. Después tenemos que pensar en tres preguntas y estas tienen que ser de respuesta cerrada, por ejemplo, valorar del 1 al 5 o responder con sí o no]
- S2 Ok, wir können mit dem ersten Teil anfangen.
[Vale, empecemos con la primera parte.]
- S3 Ok, ich werde die Informationen in der Datei schreiben.
[Vale, voy a poner esta información en el documento.]
- S1 Ja, kannst du uns die Information zeigen, bitte?
[¿Puedes compartir esta información, por favor?]
- S3 Ok, ich teile den Bildschirm.
zuerst in persönliche Informationen
[Vale, comparto pantalla.]
[Primero las informaciones personales]

En este fragmento, el primer alumno (S1) retransmite las instrucciones de la profesora para que todo el grupo recuerde y sepa cuál ha sido el encargo. De esta forma han comenzado todas las mediaciones de los grupos CLIL y la mayoría de las mediaciones entre los tríos no CLIL (8 de 10). Siguiendo con el extracto 1, S2 propone comenzar por la primera parte, es decir, con los campos de la información personal, S3 se ofrece para ir poniendo por escrito el contenido que se vaya acordando en el documento compartido y S1 le solicita

⁴ Cada una de las intervenciones de un hablante se identifica con el código S. Los distintos hablantes se codifican con números del 1 al 3.

que comparta la pantalla para que todos puedan ir visualizando lo que se escribe. Otras veces el reparto de las funciones se efectúa a petición expresa de alguno de los miembros en lugar de por iniciativa propia:

Extracto 2 (CLIL, 2)

- S3 Ja, das habe ich gesagt.
[Sí, te lo había dicho.]
S1 Ja, aber ich hatte nicht geschrieben.
[Sí, pero no lo he escrito.]
S2 Kannst du die Fragen schreiben?
[¿Puedes escribir las preguntas?]
S1 Ja, ich schreibe.
[Sí, escribo.]

Cuando los grupos terminan su tarea, también negocian la forma en que entregan el resultado de aprendizaje haciendo uso de la lengua de trabajo:

Extracto 3 (CLIL, 4)

- S1 Das ist alles. Wir müssen die Datei teilen für die Lehrerin.
[Ya está. Tenemos que enviarle el documento a la profesora.]
S2 Sie hat einen Ordner erstellt, für Teilen die Dateien.
[Ha creado una carpeta para compartir los archivos.]
S1 Wenn Sie den Ordner nicht erstellt hat, können wir ihr die Datei schicken.
[Si no ha creado la carpeta, se lo podemos enviar.]

La entrega de formularios completos que incluyen las cinco partes solicitadas en la instrucción y un formato adecuado a un formulario de inscripción (según los modelos que recibieron los alumnos como parte de la preparación) va precedida de una eficiente organización del trabajo entre los miembros del grupo; de esta forma, todos pueden mostrar acuerdo con las decisiones tomadas y cooperar con funciones específicas para cumplir con lo solicitado en el tiempo previsto.

El segundo tipo de discurso regulador entre los alumnos se destina a fomentar la participación entre los miembros del grupo. Para ello se hace uso de intervenciones que, por lo general, contienen preguntas, dirigidas de forma inespecífica a todo el grupo o a algún miembro en concreto que está aportando menos a la mediación, por ejemplo: *Was denkt ihr?* [¿Qué creéis?], *Was noch?* [¿Qué más?] o *Uns fehlen 1 bis 5 Fragen, wie können wir das machen, Manuela?* [Nos faltan las preguntas que se valoran del 1 al 5, ¿cómo lo podemos hacer, Manuela?]. Sin haber sido designados como líderes del grupo, los alumnos muestran con este tipo de intervenciones el propósito de facilitar la interacción colaborativa entre pares, al tratar de integrar a todos los miembros del grupo (North y Piccardo, 2016, p. 29). Este tipo de función comunicativa se ha presentado en porcentajes muy similares entre los grupos CLIL y los no CLIL, 4,85% y 4,01% respectivamente, por lo que no se hallan diferencias significativas.

Tabla 3. Funciones comunicativas durante la mediación. Discurso instruccional⁵

	CLIL		No CLIL		Valor p — z-test
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Propuesta	175	32,65	127	31,83	p = .42
Razonamiento*	6	1,12	4	1	p = .56
Desacuerdo	25	4,66	27	6,77	p = .11
Confirmación	44	8,21	25	6,27	p = .16

Fuente: elaboración propia

Hasta el momento, se ha analizado el discurso regulador, destinado a establecer las bases necesarias para que la cooperación en grupo pueda funcionar. Por otro lado, el discurso instruccional se destina a la mediación cognitiva, es decir, a la aportación de ideas y conocimiento por parte de los miembros del grupo para avanzar en la resolución de la tarea (Consejo de Europa, 2018, p. 129). En este tipo de discurso, los grupos de trabajo bajo ambas condiciones experimentales producen el mismo tipo de funciones comunicativas en una proporción similar. La formulación de propuestas es el principal propósito que cumplen los aprendientes cuando hacen uso del discurso instruccional (Nadal y Thome, 2020, p. 127); de hecho, en ambos grupos experimentales más del 30% de las intervenciones se destinan a este fin. Una de las estructuras lingüísticas a las que recurren con

⁵ En las categorías de análisis marcadas con * se aplicó la Prueba de Fisher como test de significatividad, ya que la distribución de los datos no cumplía las condiciones para poder aplicar una prueba de hipótesis z o z-test.

mayor frecuencia los aprendientes para proponer nuevas ideas en la lengua meta es la de los verbos modales *können* ('poder'), *müssen* ('deber') y la expresión con valor modal *brauchen* ('necesitar').

Extracto 4 (CLIL, 1)

- S1 A2-Niveau, B1-Niveau. Und Sie müssen ein Dokument mit dem Niveau präsentieren, ein Zertifikat.
[Nivel, A2, nivel B1. Y tienen que presentar un documento que acredite el nivel, un certificado]
- S2 Ja. Wir müssen auch Name und Vorname fragen und so was.
[Sí. También tenemos que preguntar por nombre y apellidos o algo así.]

Extracto 5 (CLIL, 10)

- S2 Wir müssen die Datenschutzbestimmungen machen.
[Tenemos que poner la cláusula sobre protección de datos.]
- S1 Wir können für das Formular, das die Lehrerin uns geschickt hat, das nehmen, ich habe das gefunden für diesen Teil.
[Lo podemos sacar del formulario que nos ha enviado la profesora, yo encontré ahí esa parte.]

Extracto 6 (CLIL, 1)

- S3 Aber wir brauchen auch eine Datenschutzerklärung und markieren, ich weiß dieses Wort auf Deutsch nicht, mit einem chulito.
[Pero tenemos que poner también la cláusula de protección de datos y para marcarla, no conozco la palabra en alemán, marcarla con un chulito.]
- S1 Ja, die Datenschutz markieren.
[Sí, marcar la cláusula de protección de datos]
Wir brauchen das Logo der Uni und auch die persönliche Information: Name, Vorname, ich denke Beruf.
[Tenemos que poner el logo de la universidad y también información personal: nombre, apellido, creo que profesión también.]

Con el fin de evidenciar que las propuestas deben comprenderse como sugerencias que son puestas en común y sometidas a discusión por el resto de los miembros del grupo, los aprendientes se valen de verbos que expresan opinión como *glauben* o *denken* ('creer'), de un adverbio que expresa modalidad epistémica como *vielleicht* ('quizá') o de la formulación de sus propuestas a través de preguntas directas o indirectas.

Extracto 7 (CLIL, 3)

- S1 Zuerst wir haben Name, Vorname.
[Primero nombre y apellido]
- S2 Ich glaube, Geschlecht ist auch wichtig, wir haben männlich oder weiblich.
[Creo que también es importante el género, masculino o femenino]
- S3 Was denken Sie über Geburtsdatum? Das ist wichtig.
[¿Qué os parece la fecha de nacimiento? Es importante.]

Extracto 8 (CLIL, 6)

- S1 Vielleicht: Kennen Sie die wichtigsten Tools von Word?
[Quizá: ¿conoce las principales herramientas de Word?]
- S3 Oder wie die Tools von Word-Office funktionieren?
[¿O sabe cómo funcionan las herramientas de Word Office?]

Otras veces, para señalar que se busca el consenso por parte de los compañeros, se presentan varias opciones entre las que se puede escoger:

Extracto 9 (CLIL, 2)

- S1 Ich habe 2 Option: Die erste „Haben Sie die Registerkarte Referenzen in Word verwendet?“ oder „Wie gut kennen Sie die Funktionen der Registerkarte Referenzen in Word?“
[Tengo dos opciones: la primera ¿Ha utilizado la pestaña de referencias de Word? O ¿En qué medida conoce las funciones de la pestaña referencias de Word?]

En cambio, las sugerencias apenas se han presentado como simples actos de habla asertivos, aunque puede recuperarse algún ejemplo:

Extracto 10 (CLIL, 9)

- S3 Ich kopiere die AGB von einer Webseite und schreibe Universität EAN.
[Copio la cláusula de protección de datos de una página web y pongo Universidad EAN]

Durante la mediación conceptual apenas se documentan intervenciones destinadas a razonar las propuestas. En ambos grupos la justificación de las propuestas apenas ocupa alrededor de un 1% de todas las intervenciones.

Extracto 11 (CLIL, 10)

- S1 1 bedeutet sehr und 5 weniger.
[1 significa mucho y 5 poco.]
S2 Ja, weil das ist die deutsche Skala.
[Sí, porque es la escala alemana.]

Extracto 12

- S1 Nationalität. Weil wir wissen, woher die Menschen kommen.
[Nacionalidad. Porque así sabemos de dónde es la gente.]

En los razonamientos o justificaciones, los aprendientes se valen de manera generalizada de las oraciones subordinadas introducidas por la conjunción *weil* ('porque'). El hecho de que los aprendientes apenas consideren la necesidad de justificar las propuestas que realizan para construir colaborativamente nuevo conocimiento es un indicio de la necesidad que existe de incidir sobre este tipo esta función comunicativa en una instrucción previa a la actividad de mediación.

Durante la mediación conceptual, se producen también desacuerdos sobre las propuestas planteadas entre los miembros que componen el trío, aunque este tipo de episodios se muestran en un porcentaje muy limitado (4,66% en el grupo CLIL y 6,77 en el grupo no CLIL).

Extracto 13 (No CLIL, 6)

- S1 Strasse
[La calle]
S2 Sicher
[Seguro]
S1 PLZ
[Código postal]
S2 Aber die Strasse ist in Kolumbien, wir haben keine Nummer
[Pero en Colombia tenemos las calles, no tenemos números]
S1 Wir haben, aber wir verwenden das nicht.
[Los tenemos, pero no los utilizamos.]

En este pasaje se discute sobre la necesidad de incluir el código postal como parte de la dirección, puesto que en Colombia es una información que habitualmente no se brinda, salvo en ocasiones muy específicas. La escasa presencia de desacuerdos durante la mediación es posible que se deba a la competencia de nivel básico-medio que todavía demuestran los aprendientes DaF (Chen, 2020).

Por último, los movimientos conversacionales confirmatorios para señalar acuerdo y aceptación de las propuestas también se dan en un porcentaje reducido tanto en los grupos CLIL como en los no CLIL. Como señales de confirmación a las aportaciones de los compañeros se documentan fórmulas como *Ja, klar; ich verstehe* o *das ist eine gute Idee*.

Tabla 4. Mediación lingüística y comunicativa

	CLIL		No CLIL		Valor p — z test
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Mediación lingüística	120	22,39	108	27,07	p = .058
Mediación comunicativa	36	6,72	37	9,27	p = .094

Fuente: elaboración propia

La mediación de tipo lingüístico y comunicativo se encuentra representada en ambos grupos en porcentajes no tan dispares, aunque en ambos casos aumenta ligeramente la proporción en los tríos de enfoque tradicional en comparación con los grupos de trabajo bajo instrucción CLIL. Los dos tipos de mediación se destinan a solicitar o proporcionar una ayuda de comprensión entre miembros del grupo, o bien se colabora proporcionando el significado de palabras o expresiones necesarias para la construcción de la tarea (mediación lingüística), o bien los aprendientes clarifican sus propias intervenciones o intenciones comunicativas (mediación comunicativa).

Extracto 14 (No CLIL, 2)

- S1 ¿Cómo se diría? Voy a revisar los formularios, voy a ver. Ich sehe, cómo se dice Formulario.
S2 Die Formulare.
[Los formularios.]
S1 Ich sehe die Formulare, cómo se dice que nos envió.
[Voy a ver los formularios.]
S2 geschickt
[enviado]
S1 Die Formulare, die uns die Lehrerin geschickt hat.
Voy a ver los formularios que nos envió la profe.

S1 está solicitando colaboración en L1 para poder formular su intención comunicativa en lengua meta, para ello pide la traducción de las palabras “formularios” y “enviar”. Disponiendo de estos significados que le proporciona S2, es capaz de construir una oración sintácticamente correcta para transmitir su idea. Cuando ha conseguido formar la oración, S1 vuelve a traducir su intervención al español sin interrupciones para que todos los miembros del grupo tengan clara su intención comunicativa, se trata, por tanto, de una mediación comunicativa en este segundo caso.

Extracto 15 (CLIL, 1)

- S1 Was? Entschuldigung, ich habe nicht verstanden.
[¿Qué, perdón? No entendí.]
- S3 Wir sprechen über das Formular, ja? Estamos hablando del formulario ¿verdad?
- S2 Karen, kannst du das noch einmal sagen, bitte?
[Karen ¿puedes repetir lo que dijiste, por favor?]
- S1 Ja, sie sagt, wir müssen im Formular einen Titel haben.
[Sí, dice que necesitamos un título para el formulario.]
Ok, was denken Sie über die Kopfzeile? Müssen wir das Logo der Universität benutzen?
[Vale ¿qué hacemos con el encabezado? ¿Ponemos el logo de la universidad?]

En este pasaje extraído de un grupo de trabajo CLIL se da igualmente una mediación comunicativa, pero haciendo uso de la lengua meta. S1 retransmite la intención comunicativa de S3 (*Sí, dice que...*), puesto que, ya sea por un problema acústico o lingüístico, no había quedado clara la propuesta transmitida.

Extracto 16 (CLIL, 2)

- S2 El número de documento.
- S3 Dokumentnummer?
[¿Número de documento?]
- S1 Pues es *Personalausweis*, *Nummer der Personalausweis*.
[Cédula, número de cédula.]
- S2 Como *Personalausweisnummer* o algo así?
- S3 Sí yo creo que así es.
- S2 Y la carrera, ¿cómo es carrera?
- S2 *Schultitel*?
- S1 Sí, algo así. *Schultitel und Semester*.
[Título académico y semestre.]

En el extracto 16 se presenta un episodio de mediación lingüística en el que se busca de forma colaborativa la manera de traducir “documento de identidad” y “carrera universitaria”.

4.2 Uso de la L1

Tabla 5. Uso total de L1

	CLIL		No CLIL		Valor p — z-test
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Total de intervenciones	536		399		
Total de L1	92	17,16	116	29,07	p < .001

Fuente: elaboración propia

En total se percibe un mayor uso de la L1 entre los aprendientes bajo instrucción tradicional o *mainstream* ($z = 18,07$, $p < .001$). Puesto que la diferencia no puede explicarse debido a un distinto nivel de experticia (García Mayo e Hidalgo, 2017; Lázaro Ibarrola, 2016; Pastrana et al., 2018), ya que todos los grupos han demostrado partir de un mismo nivel, es plausible suponer que la diferencia se atribuye a factores motivacionales y a la mayor contextualización que reciben los aprendientes CLIL (Nadal y Thome, en prensa). En el enfoque basado en la adquisición de contenidos, los aprendientes parten de la base de que su resultado de aprendizaje, el formulario que están creando servirá realmente para que los alumnos se inscriban en una capacitación programada al final del módulo, el formulario debe facilitarle a la profesora de la universidad alemana datos pertinentes para planear el encuentro con los alumnos colombianos. Los aprendientes no CLIL trabajan, en cambio, bajo la premisa hipotética de que deben inscribirse en un curso para perfeccionar su manejo del programa.

Tabla 6. Uso de L1 en mediación conceptual. Discurso regulador

	CLIL		No CLIL		Valor p
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Organizar*	7	6,73	11	20	p = .014
Fomentar participación*	1	3,85	5	31,25	p = .023

Fuente: elaboración propia

La diferencia en el uso de L1 es especialmente destacable durante el empleo del discurso regulador entre los alumnos, cuando están organizándose para ver cómo proceder en la resolución de la tarea y se están alentando mutuamente a participar de la conversación y aportar ideas. Este tipo de uso de la L1 ha sido reportado en trabajos previos (Storch y Wigglesworth, 2003; Storch y Aldosari, 2010; Swain y Lapkin, 2000;). En este registro se documentan intervenciones como: *Leonardo puede colocar el logo de la universidad; ¿por cuántas preguntas vamos? ¿cuántas nos quedan?; ¿usted sabe cómo poner los cuadritos para rellenar?; Natalia tiene una pregunta.* Además, habitualmente se recurre a la L1 para dejar claras las instrucciones de partida, con intervenciones como la siguiente: *Lo que nos pide es que tenemos que hacer un formulario de inscripciones para el curso trabajo científico, tenemos que poner las partes principales y poner 3 preguntas relevantes para el tema.*

En el discurso instruccional para la co-construcción de conocimiento también se registran instancias de L1 en ambos grupos y las diferencias entre CLIL y no CLIL no son tan acentuadas. La intención de recurrir a la lengua materna para formular propuestas, razonarlas, resolver desacuerdos o mostrar consenso se ve balanceada entre los tríos CLIL y no CLIL. Esto se explica teniendo en cuenta que la L1 ha demostrado ser un indicador de dificultad cognitiva y su uso se destina a facilitar el cumplimiento de una tarea para obtener así mejores resultados (Storch y Aldosari, 2010; Swain y Lapkin, 2000; Temirova y Westal, 2015). Si los grupos CLIL y no CLIL parten de un mismo nivel en competencia lingüística, el desarrollo de la actividad no tiene por qué entrañar distintos niveles de dificultad.

Tabla 7. Uso de L1 en la mediación conceptual. Discurso instruccional

	CLIL		No CLIL		Valor p — z-test
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Propuesta	28	16	27	21,26	p = .15
Razonamiento*	2	33,33	1	25	p = .67
Desacuerdo*	6	24	12	44,44	p = .10
Confirmación*	0	00	3	12	p = .04

Fuente: elaboración propia

El discurso regulador entraña menor grado de dificultad para los aprendientes frente al discurso instruccional, esto se refleja en un uso más reducido de la L1 entre los grupos CLIL (*tabla 6*), los cuales se consideran capaces de organizar su trabajo y distribuirse las funciones a través de la lengua meta. Sin embargo, al momento de tomar decisiones sobre la forma y el contenido en que debe crearse el formulario, los aprendientes de ambos grupos consideran más importante valerse de su lengua materna para evitar malentendidos y superar dificultades (*tabla 7*) (Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Temirova y Westall, 2015). En el siguiente extracto, los aprendientes CLIL se están planteando posibles preguntas para incluir en el formulario, cuando la propuesta parece clara en español, un miembro del grupo trata de traducir la pregunta para incluirla en el trabajo.

Extracto 17 (CLIL, 4)

S1 Sind Sie in einen Word-Kurs gewesen?

[¿Ha hecho algún curso sobre Word?]

S2 Si dice que sí que cuánto tiempo.

S3 Ha hecho usted algún trabajo científico.

S2 Sí, ha hecho algún proyecto científico.

S1 Haben Sie, ahí está la palabra, wissenschaftliche Arbeit. Haben Sie eine wissenschaftliche Arbeit machen?

[¿Ha hecho...? Ahí está la palabra, trabajo de investigación. ¿Ha elaborado algún trabajo de investigación?]

Entre los alumnos no CLIL casi la mitad de las intervenciones destinadas a aclarar desacuerdo y buscar consenso se llevan a cabo mediante la L1, una estrategia que les permite asegurar la comprensión.

Extracto 18 (No CLIL, 9)

S1 ¿Ponemos uno que sea medible en lugar de todo *ja nein* [sí, no]?

S2 Sí.

S3 Estaba pensando si alguna vez ha hecho un trabajo científico.

- S1 Eso no sería escala.
 S3 Sería *ja nein*, sirve, pero si quieren poner de escala no sé.
 S1 *Ich denke, dass* una pregunta sencilla: ¿qué tan bueno eres manejando Word?
 [Creo que...]
 porque pues mucha gente usa Word, pero mucha gente no usa lo de referencias, yo no lo uso, tampoco uso lo de correspondencia no sabía ni que existía lo de sobres.

Otra de las funciones en la que se ha demostrado la recurrencia a la L1 por parte de los aprendientes durante la interacción entre pares en distintos enfoques ha sido la necesidad de buscar ayuda de comprensión o producción aclarando dudas de vocabulario y buscando las expresiones precisas en la lengua meta (Nadal y Thome, en prensa; Pavón Vázquez y Ramos Ordóñez, 2019; Storch y Aldosari, 2010; Swain y Lapkin, 2000). Los casos de mediación lingüística y comunicativa registran porcentajes elevados de producción en L1 en ambos grupos, sin embargo, son los grupos no CLIL los que superan la proporción de intervenciones en L1 destinadas a la mediación comunicativa en más del doble en comparación con los grupos CLIL ($z = 3,57$, $p = .029$).

Tabla 8. Uso de L1 en mediación lingüística y comunicativa

	CLIL		No CLIL		Valor p — z-test
	Recuento	% del total	Recuento	% del total	
Mediación comunicativa	8	22,22	17	45,95	$p = .029$
Mediación lingüística	40	33,33	40	37,04	$p = .058$

Fuente: elaboración propia

En el siguiente extracto, S3 solicita ayuda a sus pares inicialmente para traducir una palabra, S1 muestra su disponibilidad cooperativa aportándole una formulación completa para la pregunta que su par pretendía comunicar. S2 confirma la adecuación de la solución dada por S3.

Extracto 19 (No CLIL, 9)

- S3 Creo que podemos poner como conocimientos de Word.
Haben Sie...? ¿Conocimiento es *Kenntnisse*? ¿Tiene...?
 S1 Sí, *Kenntnisse*.
 ¿Qué quiere preguntar? ¿que si tiene experiencia?
 S3 Sí, si sabe de Word.
 S1 *Haben Sie Kenntnisse in der*, el título, el *wissenschaftliche Arbeit*?
 [¿Tiene conocimientos sobre la elaboración de, lo del título, trabajos de investigación?]
 S2 Esa pregunta también es para saber si tiene conocimientos de Word.

Tanto la mediación lingüística, como la comunicativa son formas de brindar un apoyo lingüístico a la comprensión para posibilitar la continuación con la tarea, por lo tanto, es esperable que una de las principales estrategias se base en la traducción a la lengua materna compartida (Nadal y Thome, 2021). Durante la mediación comunicativa, la intención no reside en proporcionar ayuda en torno a una expresión, sino que se reformulan ideas completas que ya han sido comunicadas. Dicho de otro modo, el aprendiente se asegura de que las representaciones mentales intencionalmente comunicadas han sido correctamente interpretadas por sus pares, ya sea mediante la traducción o mediante una reformulación intralingüística.

Extracto 20 (CLIL, 3)

- S3 *Ich weiß nicht, wir müssen sagen, wir sind Studenten oder Lehrer. Hier in der Anmeldung, pero no sé cómo colocarlo. Como zwei Optionen, como Lehrerin oder Studentin. ¿Como al principio o al final?*
 [No sé, tenemos que indicar si somos estudiantes o profesores. Aquí en la inscripción, pero no sé cómo colocarlo. Como dos opciones, como profesor o estudiante. ¿Al principio o al final?]
 S1 Ja, wir können hier zuerst.
 [Lo podemos poner aquí al principio.]
 S2 *Ich denke, wir können das im Teil akademische Informationen einfügen, diese Information*
 O sea, en la parte donde sería el componente de idioma, universidad, semestre, yo creo que podría ir ahí.
 ¿Es como que escojan si es estudiante o profesor, cierto?
 S3 Después de universidad.

En este extracto S2 produce dos intervenciones destinadas a cumplir una mediación comunicativa, la primera, introducida por la marca de reformulación *o sea*, proporciona una traducción de la idea que acababa de transmitir en lengua meta, mientras que su siguiente pregunta reformula la propuesta que previamente ha comunicado S3, para asegurar una correcta comprensión.

5. Conclusiones

El presente trabajo analiza de forma comparativa entre un grupo bajo instrucción CLIL y otro bajo instrucción más tradicional las funciones comunicativas a través de las cuales se lleva a cabo una mediación conceptual durante la realización de una tarea entre pares, así como la cantidad de L1 empleada por los aprendientes en cada una de las funciones comunicativas. Las conclusiones derivadas del análisis se introducen a continuación dando respuesta a las tres preguntas que guían la investigación.

¿Difieren las funciones comunicativas producidas por los aprendientes CLIL y no CLIL durante una actividad de mediación conceptual?

Frente a los estudiantes no CLIL, los aprendientes CLIL producen en mayor medida funciones comunicativas relacionadas con un discurso regulador o con la mediación relacional. Durante este tipo de discurso, los aprendientes no entran en materia, sino que discuten la forma en que pueden llevarse a cabo los distintos pasos para cumplir con los objetivos de la tarea propuesta. Investigaciones anteriores determinan que son los estudiantes CLIL de niveles escolares inferiores los que recurren en mayor medida al discurso regulador durante la interacción en grupos (Pastrana et al., 2018) en comparación con estudiantes de niveles de secundaria. En cambio, en la presente investigación la mayor presencia de mediación relacional entre los grupos de trabajo CLIL se ha traducido en la entrega de productos de aprendizaje más completos y en los que se ha cumplido de forma más coherente con los objetivos de la tarea propuesta. Es posible deducir que el mejor cumplimiento de los objetivos se explica por una mejor comprensión de las instrucciones para realizar la actividad y por una mejor contextualización de la tarea, puesto que solo en el caso de los aprendientes CLIL el formulario de inscripción iba a ser utilizado para fines reales en el contexto de enseñanza de los alumnos. 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.

¿Difiere la cantidad de L1 empleada por los aprendientes CLIL y no CLIL durante la mediación conceptual?

En general, los grupos de trabajo CLIL han recurrido en menor medida a su L1 durante la mediación conceptual destinada a la elaboración de los formularios. Si bien el uso de la L1 puede verse como un indicador de mayor dificultad cognitiva por parte de los aprendientes (Storch y Aldosari, 2010; Storch y Wigglesworth, 2003; Swain y Lapkin, 2000, 2013; Temirova y Westall, 2015), en el presente trabajo la variable de la competencia lingüística fue encontrada entre los grupos CLIL y no CLIL, por lo que no puede explicarse la diferencia por los distintos niveles de partida, al contrario de lo que sucede en investigaciones anteriores (García Mayo e Hidalgo, 2017; Lázaro Ibarrola, 2016; Pastrana et al., 2018). Una mayor dificultad en la prosecución de los objetivos de la actividad puede estar relacionada con la menor contextualización de la que partían los aprendientes no CLIL, ya que estos debían elaborar un formulario partiendo de una situación hipotética de su libro de clase. Por el contrario, los estudiantes CLIL elaboraban los mismos formularios con el fin de inscribirse en una capacitación que realmente les iba a ser impartida al final del módulo temático en el que se enmarcaba la actividad analizada.

¿En qué funciones comunicativas recurren los aprendientes CLIL y no CLIL a su L1 y qué diferencias se observan entre los grupos?

Concretamente, los estudiantes no CLIL recurren a su lengua materna en mayor medida comparados con el grupo CLIL durante las intervenciones destinadas a la mediación relacional (organización del trabajo en grupo) y durante la mediación comunicativa, en la que los aprendientes reformulan sus propias intervenciones intra o interlingüísticamente para asegurar una correcta comprensión de sus intenciones comunicativas. Según estos resultados, los alumnos no CLIL parecen tener mayor dificultad para mediar contenido a partir de la lengua de trabajo, por lo que con mayor frecuencia retransmiten sus intervenciones en la lengua materna compartida.

Los resultados constituyen una evidencia de cómo las actividades que requieren de la mediación conceptual durante el trabajo entre pares pueden fomentar el uso de la lengua meta también en contextos de no inmersión, en los que los aprendientes apenas tienen oportunidad de poner en práctica la lengua meta fuera del aula (Nadal y Thome, 2021; Storch y Aldosari, 2010). Por otro lado, la mediación conceptual no ha recibido hasta el momento suficiente atención en investigaciones sobre la enseñanza de lenguas. Una forma de introducir el concepto de la mediación es a partir de estudios comparativos entre grupos CLIL y no CLIL, los cuales hasta el momento tampoco se han centrado en este tipo de competencia.

6. Bibliografía

- Antón, Marta & Frederick J. Dicañilla (1998). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 54, 314-342.
- Bentley, Kay (2010). *The TKT CLIL Course Module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brooks, Fran B. & Richard Donato (1994). Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania* 77, 262-274.
- Chen, Wenxue (2020). Disagreement in peer interaction: Its effect on learner task performance. *System*, 88, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102179>
- Christie, Frances (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London: Continuum.
- Consejo de Europa (1996, 2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Coyle, Do, Philip Hood & David Marsh (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Mayo, María del Pilar & María de los Ángeles Hidalgo (2017). L1 use among Young EFL mainstream and CLIL learners in task-supported interaction. *System*, 67, 132-145.
- Lázaro Ibarrola, Amparo (2016). Are CLIL learners simply faster or also different? Evidence from L1 use in the repair sequences and discourse markers of CLIL and EFL learners. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 13, 127-145.
- Lin, Angel M.Y. (2015). Conceptualizing the potential role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89. <http://dx.doi.org/10.1080/07908318.2014.1000926>
- Moore, Pat & Tarja Nikula (2016). Translanguaging in CLIL. En T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore y U. Smit (Eds.), *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education* (pp. 211-234). Clevedon: Multilingual Matters.
- Nadal, Laura & Sarah Thome (2021). Mediación y aprendizaje de lenguas en contextos de no inmersión: un análisis experimental. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 59(2), 111-132.
- Nadal, Laura y Sarah Thome (en prensa). La mediación textual a partir de estrategias de reformulación: análisis comparativo entre CLIL y no CLIL. *Resla. Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Nikula, Tarja & Pat Moore, Exploring (2019). Translanguaging in CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(2), 237-249. <http://dx.doi.org/10.1080/13670050.2016.1254151>
- North, Brian & Enrica Piccardo, (2016). *Developing Illustrative Descriptors of Aspects of Mediation for The Cefr: A Council of Europe Project*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Pastrana, Amanda, Ana Llinares & Irene Pascual (2018). Student's language use for co-construction of knowledge in CLIL group-work activities: a comparison with L1 settings. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 49-70. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0802-y>
- Pavón Vázquez, Víctor & María del Carmen Ramos Ordóñez (2019). Describing the use of the L1 in CLIL: an analysis of L1 communication strategies in classroom interaction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(1), 35-48. <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1511681>
- Pérez Cañado, María Luisa (2018). CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? *International Journal of Applied Linguistics*, 28(3), 369-390. <https://doi.org/10.1111/ijal.12208>
- San Isidro, Xabier (2019). The multi-faceted effects of CLIL: A literature review. *Nexus Aedean Journal*, 1, 33-49. <https://doi.org/10.1177/13621688211032431>
- Storch, Neomy & Ali A. Aldosari. 2010. Learner's use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.
- Storch, Neomy & Gillian Wigglesworth (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL QUARTERLY* 37(4), 760-770. <https://doi.org/10.2307/3588224>
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research* 4(3), 251-274.
- Swain, Merrill & Sharon Lapkin. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1), 101-129. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Tavares, Nicole Judith (2015). How strategic use of L1 in an L2-medium mathematics classroom facilitates L2 interaction and comprehension. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18(3), 319-335. <http://kdx.doi.org/10.1080/13670050.2014.988115>
- Temirova, Farida & Debra Westall. (2015). Analysis of first and foreign language use in Content and Language Integrated Learning (CLIL) classrooms. *Procedia — Social and Behavioral Sciences* 178, 217-22. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.184>