

Enfoque, estrategias y herramientas para la formación del profesorado de lenguas adicionales respecto a la mediación

Approaches, Strategies and Tools for Additional Language Teacher Education Practices Regarding Mediation

Adolfo Sánchez Cuadrado
Universidad de Granada
adolfos@ugr.es
orcid.org/0000-0001-5977-3356

Fecha de recepción del artículo: 15-07-2025

Fecha de aceptación del artículo: 15-09-2025

Resumen

En el presente artículo se exponen algunas de nuestras reflexiones como formadores de profesores de lenguas adicionales respecto a la mediación. De reciente implantación, marcado carácter multifacético y dependencia de los otros modos de comunicación, la mediación requiere acciones formativas que vayan más allá del mero entrenamiento en estrategias y habilidades docentes y proporcionen un conocimiento sólido respecto a (1) su especificidad como modo de comunicación diferenciado, (2) su relación con la construcción de significado y los enfoques orientados a la acción, y (3) su carácter integrador como conjunto de actividades, estrategias y habilidades. Se exponen algunas estrategias y artefactos docentes para atender dichas necesidades formativas mediante procesos de reflexión y análisis que promueven un acercamiento informado al constructo de la mediación.

Palabras clave: mediación – lenguas adicionales – formación del profesorado – modos de comunicación.

Abstract

In this paper we share some of our reflections as additional-language teacher trainers regarding mediation. Recently implemented in language teaching, mediation has a multifaceted nature and a heavy reliance on the other modes of communication, so it calls for teacher education actions that go beyond the mere training in pedagogical strategies and skills, but rather focus on providing a thorough knowledge regarding (1) its specificity as a separated mode of communication, (2) its links with construction of meaning and action-oriented approaches, and (3) its integrative nature as a combination of activities, strategies and skills. We outline some strategies and artefacts to meet such educational needs by means of reflection and analysis processes which promote an informed approach to the construct of mediation.

Keywords: mediation – additional languages – teacher education – modes of communication.

Introducción

Comenzaremos por proporcionar información acerca del contexto. Tres han sido los perfiles de profesorado de lenguas adicionales en los que se han centrado las labores formativas descritas en el presente artículo. En primer lugar, docentes del sistema de Escuelas Oficiales de Idiomas de España (a partir de ahora, EOI). Esta red pública de centros de enseñanza de lenguas se extiende por todo el territorio nacional español y organiza sus prácticas docentes y de evaluación según la normativa desarrollada en decretos nacionales y órdenes autonómicas. La mediación se incluyó en su currículum de enseñanza en 2017 y como parte de sus exámenes certificativos en 2019, lo cual ha hecho que en los últimos años las necesidades formativas del profesorado de EOI respecto a este modo de comunicación se hayan incrementado considerablemente. En segundo lugar, los programas de formación de dos instituciones dedicadas a la enseñanza de sendas lenguas: por un lado, el Instituto Cervantes, institución encargada de la enseñanza y difusión del castellano por todo el mundo; por otro, el Instituto de Alfabetización y Reeskaldunización de Adultos (o HABE, por sus siglas en euskera), encargado de la enseñanza y la normalización del euskera. Ambas instituciones han dado pasos para incluir la mediación en sus procesos de enseñanza y, con un mayor impacto, en sus exámenes certificativos. En tercer lugar, el profesorado asistente a encuentros, jornadas y congresos de diversas instituciones, como el organizado por la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía, auspiciadora de la revista en la que se publica el presente artículo.

En todos estos contextos hemos constatado un hecho que consideramos fundamental a la hora de diseñar los procesos formativos de profesores. Ante la inclusión de la mediación como elemento completamente novedoso en el sistema de enseñanza, los profesores pueden presentar, en ocasiones e independientemente de condicionantes como la lengua enseñada, el nivel formativo del que parten o el alcance de la implantación de la mediación, cierta actitud de recelo debida a tres causas principales. Por un lado, la reticencia hacia las novedades y las modas que cada cierto tiempo pretenden revolucionar la enseñanza de lenguas y que, finalmente, pasan sin pena ni gloria. Por otro, la idea de que la mediación no es realmente algo nuevo, ya que se asemeja a prácticas docentes bien conocidas y establecidas. Por último, el rechazo a decisiones que se observan como impuestas desde las altas instancias, *top-down*, sin un proceso de consenso desde las bases, *bottom-up*. Este hecho ha permeado, en no pocas ocasiones, los procesos formativos, obstaculizando la percepción de todo el potencial que la mediación ofrece a la enseñanza de lenguas como modo de comunicación, como conjunto de actividades, estrategias y habilidades, y como artefacto pedagógico.

Dejando de lado los aspectos de índole organizativa dependientes exclusivamente de los responsables de las políticas de enseñanza, nos centramos, en primer lugar, en analizar la situación desde la perspectiva de la naturaleza de los procesos formativos

en sí. En el ámbito hispanohablante, es frecuente englobar todas las acciones de preparación, especialización y revisión para la docencia bajo la etiqueta formación del profesorado. Este término, por lo tanto, viene a denominar cualquier acción formativa, desde las concretas y puntuales que persiguen entrenar a los profesores en el uso de determinada herramienta, estrategia, técnica o recurso, hasta aquellas de mayor envergadura cuyo objetivo es dotar a los profesores de unos fundamentos teóricos, o teórico-prácticos, que permitan poner en marcha procesos de revisión y cambio metodológicos más profundos. Ya Richards (1998) o Kumaravadivelu (2003), en obras seminales de hace más de dos décadas, abogaban por diferenciar claramente entre lo que en el ámbito anglosajón se denomina *teacher training* y *teacher education* (o *development* para Richards). Para Richards, la formación del profesorado debe superar un enfoque meramente técnico (“trucos para enseñar”, en sus palabras) basado en los hallazgos que cada cierto tiempo nos proporcionan las investigaciones en lingüística aplicada, en ocasiones desligadas de la práctica docente del día a día, y pasar a centrarse en el análisis de la naturaleza de lo que supone enseñar una lengua, así como los procesos implicados en ello, para que los profesores puedan avanzar de manera autónoma, en un ciclo continuo de desarrollo profesional. Kumaravadivelu, por su parte, defiende que una formación holística, esto es, una verdadera *teacher education*, debe proporcionar a los docentes las herramientas para convertirse en agentes de cambio y no en profesionales que se limitan a ejecutar lo que otros (planificadores de currículum, creadores de materiales, gurús de la innovación pedagógica) les ofrecen. Esta es la postura que nosotros defendemos respecto a la formación en el uso de la mediación en la enseñanza de lenguas. La urgencia por aplicar este modo de comunicación en exámenes certificativos o por incluirla en las prácticas docentes, lo cual genera unas necesidades inmediatas por aprender estrategias, técnicas y herramientas concretas (“trucos”), puede desencadenar las reticencias señaladas anteriormente. Especialmente si los procesos formativos para atender estas necesidades se diseñan sin unos objetivos de mayor calado conceptual que permitan conectar la mediación con otros componentes de la competencia comunicativa (y otras competencias generales) de los aprendientes, así como analizar su potencial como artefacto para la revisión metodológica dentro de los presupuestos de los enfoques orientados a la acción.

Con todo ello, y siempre desde nuestra experiencia, la inclusión de la mediación en la formación del profesorado pasa, sin menoscabo de que otras áreas puedan resultar igualmente relevantes, por abordar las siguientes dimensiones: (1) por un lado, una conceptualización de la mediación como modo de comunicación, la cual permita establecer una relación directa con los otros modos de comunicación, o destrezas lingüísticas en términos más tradicionales; (2) por otro, la identificación del papel que ocupa la mediación dentro del conjunto de dimensiones del aprendiente de lenguas, así como de las actividades, estrategias y habilidades comunicativas implicadas en su uso, según el modelo ofrecido por el Marco Común Europeo de Referencia, especialmente en su Volumen complementario (Consejo de Europa 2020; 2021 para su traducción al español; a

partir de ahora MCER VC); (3) por último, el desarrollo de criterios para el diseño y validación de actividades para mediar, con especial atención al papel preponderante de este modo de comunicación en los enfoques orientados a la acción.

A continuación se describen algunas estrategias y artefactos pedagógicos que, como formadores de profesores, hemos empleado para intentar alcanzar el objetivo descrito, esto es, equilibrar el entrenamiento en aspectos técnicos concretos y el desarrollo conceptual acerca del alcance de la mediación, con el fin de que los profesores exploren de forma positiva la complejidad de este modo de comunicación y exploren su utilidad para la enseñanza de lenguas en el siglo XXI.

1. La mediación como modo de comunicación. Actividades para mediar

El Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa 2001, 2002 para su traducción al español; a partir de ahora MCER) ya establecía la mediación como uno de los cuatro **modos de comunicación** (junto con la comprensión, la expresión y la interacción), respecto de los cuales se articulan los componentes del constructo de la competencia comunicativa. Este modelo pretendía, tal y como se indica en el MCER, superar la visión tradicional y fragmentada de una enseñanza de lenguas centrada en el entrenamiento en cuatro destrezas (dos de comprensión —lectora y auditiva— y dos de expresión —escrita y oral—) y determinados aspectos lingüísticos (gramática, léxico, fluidez) para ofrecer un constructo más complejo de lo que supone aprender (y usar) una lengua adicional. Cada uno de los modos de comunicación implicaría la ejecución de acciones de uso de la lengua (1) necesarias para la realización de tareas con determinadas condiciones y restricciones, (2) concretadas en diferentes actividades comunicativas de la lengua y (3) para las que sería necesario la activación de un complejo sistema de competencias, tanto generales como comunicativas, y de estrategias (y, añadimos nosotros, habilidades). La interacción fue diferenciada de la expresión y se especificó profusamente mediante varios descriptores de desempeño (*can-do statements*), dando cuenta de una intuición, frecuentemente constatada, de que había aprendientes con niveles de éxito comunicativo diferentes en las actividades monológicas y en las actividades dialógicas. Este cambio, pese a su gran impacto en el diseño curricular y en las prácticas evaluativas, fue aceptado de buen grado por todos los actores implicados en la enseñanza de lenguas y así se reflejó en programaciones, materiales y exámenes. La mediación, por el contrario, no quedó del todo especificada y la definición que se ofreció en 2001 solamente esbozaba un modo de comunicación centrado en el reprocesamiento de información para otras personas que, aunque se advertía, no se da exclusivamente entre lenguas, se concretaba en ejemplos como la traducción y la interpretación, así como en acciones de intermediación comunicativa entre hablantes que no pueden entenderse. Aplicaciones tempranas de este nuevo concepto como las llevadas a cabo en Grecia, con los exámenes KPG, y en Alemania, con

su integración en el currículum de secundaria, se centraron, pues, en estas prácticas, principalmente desde un punto de vista interlingüístico e intercultural. Avances, sin duda, valientes y a los que se les debe reconocer el mérito de haberse enfrentado a una tarea que en muchos otros contextos se obvió, ocupados como estábamos, por ejemplo, operativizando la interacción como modo de comunicación independiente.

Sin embargo, es conveniente señalar que la agenda de política educativa del Consejo de Europa es muy activa y que, como en muchos otros ámbitos, esta institución ofrece sugerencias de mejora de la enseñanza de lenguas de manera continua. Baste señalar, a modo de ejemplo, lo indicado en la Recomendación CM/REC (2008) 7 (Consejo de Europa 2008), donde se señala que “[el Comité de Ministros del Consejo de Europa recomienda] el uso del MCER como instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural”. La educación como motor de cambio social. De ahí que no sorprenda que en el MCER VC el grupo de expertos encargados de su revisión y actualización utilizara el constructo de la mediación, destilado y concretado a partir de una ardua labor de conceptualización y calibrado mediante descriptores empíricamente validados (North & Piccardo 2016), como artefacto pedagógico para contribuir a estos objetivos de mejora social establecidos por el Consejo de Europa. Tal y como se establece en esta obra, “el MCER amplía la perspectiva de la enseñanza de lenguas de diversas formas, sobre todo, por su visión del/la usuario/a y/o aprendiente como un/a agente social, que coconstruye significado en la interacción, y por las nociones de mediación y de competencias plurilingüe/pluricultural” (Consejo de Europa 2021: 29).

¿Pero cómo encaja este nuevo modo de comunicación en la visión poliédrica de la competencia comunicativa? Como ya analizamos en Sánchez Cuadrado (2022), los cuatro modos de comunicación se pueden diferenciar a partir de cuatro aspectos clave, a saber, (1) su carácter individual o social, (2) la direccionalidad de la comunicación que implican, (3) su desarrollo síncrono o asíncrono, y (4), tal vez el aspecto más relevante, su relación con cómo se maneja el significado en cada uno de ellos. Gracias a esto, tendríamos la siguiente clasificación:

La comprensión y la expresión, en todas sus realizaciones (de lectura/escrita, auditiva/oral, audiovisual) serían modos de comunicación relacionados con acciones individuales, con un marcado carácter unidireccional, una tendencia a la asincronía y un foco en el intercambio de significado. En otras palabras, cuando comprendemos o expresamos significado, los hablantes activamos un modo de uso de la lengua centrado en recibir (al comprender) o transmitir (al expresar) significado sin que haya posibilidad, al menos no de manera inherente, de negociar dicho significado con quien lo expresa (cuando lo comprendemos) o con quien lo recibe (cuando lo expresamos).

La interacción, por su parte, también en todas sus realizaciones (escrita, oral, en línea, etc.), sería un modo de comunicación en el que confluyen los dos anteriores (para interactuar necesitamos comprender y expresarnos), pero que tiene un carácter claramente social y bidireccional, con una tendencia a la sincronía y, ahora sí, la posibilidad de negociar el significado que se intercambia. Esto significa que, cuando interactuamos, activamos operaciones cognitivas comunes a las implicadas en la comprensión y en la expresión, pero aumentadas por la posibilidad de reajustar el significado gracias a los movimientos implicados en, por ejemplo, (a) la comprobación de la comprensión, (b) la confirmación de la comprensión, (c) la petición de aclaración, (d) la escucha activa o (d) la gestión de la progresión temática, por poner algunos ejemplos. Estos procesos de negociación de significado se evidenciarían discursivamente en el uso de marcadores y expresiones como (a) *¿Sabes a lo que me refiero?*, (b) *Si te he entendido bien, ¿quieres decir que...?*, (c) *¿Cómo has dicho? ¿Puedes repetir eso último?*, (d) *Dices que..., pero yo creo que...* o (d) *Mejor cambiamos de tema*.

La mediación, tanto oral como escrita, presenta, en primer lugar, una particularidad: se basa en los otros tres modos de comunicación, esto es, no podemos mediar sin activar los procesos de comprensión, expresión o interacción. Por otra parte, en los procesos de mediación el significado no solamente se intercambia (por ejemplo, lo que leo para poder explicárselo a otra persona) y se negocia (por ejemplo, la confirmación de aquello a lo que nos referimos durante una actividad colaborativa grupal), sino que también se construye en el propio proceso de expresarlo verbalmente. Estos procesos de construcción de significado se evidenciarían discursivamente en el uso de marcadores y expresiones como *Por lo que dices, parecería que...; La verdad es que no se me había ocurrido verlo de esa manera; Pues ahora que lo pienso, ...; Te lo estoy contando y me estoy dando cuenta de que no es tan grave; No sé si me estoy explicando bien; Qué bien me ha venido contártelo, porque ahora lo veo mucho más claro*, etc. Por último, la mediación es un modo de comunicación que puede desarrollarse tanto en un nivel individual (la mediación intrapersonal que nos permite, por ejemplo, construir significado al intentar comprenderlo o al expresarlo verbalmente) como en un nivel social (la mediación interpersonal que nos permite construir significado al verbalizarlo durante la interacción con otros hablantes), retroalimentándose estas dos dimensiones continuamente en el desarrollo personal y lingüístico de los hablantes (véase Dendrinos 2024 para un análisis pormenorizado de estos procesos).

Este carácter integrador de la mediación, en tanto que se basa en los otros modos de comunicación, pero al mismo tiempo diferencial, en tanto que añade la noción de construcción de significado y su interrelación de la dimensión personal y social, ha dificultado, en numerosas ocasiones, la conceptualización del término *actividades de mediación* (en inglés, *mediation activities*) entre los docentes que han participado en nuestras acciones formativas. Esta denominación, que pone el foco en las características del modo de comunicación en sí mismo, nos hace pensar en actividades

claramente diferenciadas de las ya conocidas y utilizadas en la enseñanza de lenguas, pero este acercamiento entra en conflicto con saberes y prácticas previas como las actividades de destrezas integradas (“Entonces, leer un texto y resumirlo es una actividad de mediación, ¿no?”) o las tareas interactivas de tipo convergente (“Yo llevo años proporcionando a los estudiantes un supuesto comunicativo en el que tienen que ponerse de acuerdo o tienen que consensuar algo”). Por ello, nosotros proponemos trabajar con la traslación al español de la ambigüedad presente en la expresión en inglés *mediating activities*, que puede interpretarse de dos formas. Por un lado, esta expresión se puede entender como una acción, “mediar actividades” (*to mediate activities*), es decir, como la intervención que realizamos en determinadas situaciones para facilitar procesos de comunicación (o actividades comunicativas) como conseguir acceder a determinada información, coconstruir significado o lograr entenderse con otras personas. Por otro lado, este sintagma también puede interpretarse como “actividades que median” (*activities that mediate*), haciendo referencia a cómo las actividades son, en sí mismas, artefactos que facilitan (median) el aprendizaje de la lengua.

Así, proponemos como posible traslación al español con la que explotar esta ambigüedad semántica el término **actividades para mediar** (o **actividades mediadoras**). Como con la expresión en inglés, por un lado, con este término podemos poner el foco, más que en la especificidad de este modo de comunicación, en el/la usuario/a de la lengua que lleva a cabo acciones en las que se pone al servicio de unos intereses ajenos (si hablamos de mediación social e interpersonal) para facilitar actividades comunicativas como son lograr entender significado, cooperar de manera eficiente o poder entenderse con otras personas (en el apartado 2 se desganan con mayor detenimiento estas acciones), teniendo en cuenta que dichas necesidades, en ocasiones, pueden coincidir con las propias del/la mediador/a. Por lo tanto, la mediación quedaría definida no tanto por su relación con los otros modos de comunicación, sino por las competencias y estrategias movilizadas en la facilitación de tales actividades. Es así como, más que en “actividades de mediación”, debemos centrarnos en diseñar y llevar al aula (también a los exámenes) tareas en las que, sí, comprendemos significado, expresamos significado, interactuamos y negociamos significado, pero que, además, propician procesos de mediación, esto es, “actividades para mediar”.

Pero, como se ha indicado, este término también permite ser interpretado en otro sentido, aquel que pone el foco en las actividades en sí mismas. Actividades para mediar (o actividades mediadoras) son también aquellas que, movilizando determinadas competencias y estrategias, median el aprendizaje de la lengua, el cual no debe entenderse como un requisito previo o un entrenamiento anterior a la realización de dichas actividades, sino como un producto resultante de llevarlas a cabo. Entroncamos aquí, por supuesto, con la estela de los enfoques analíticos de la enseñanza de lenguas, que van de las tareas a la lengua y que se alejan de los enfoques sintéticos en los que el aprendizaje fragmentado de aspectos lingüísticos culmina en la realización de tareas

más complejas. En el apartado 3 se profundiza en esta cuestión, al relacionar la mediación con los enfoques orientados a la acción.

2. La mediación como conjunto de actividades, estrategias y habilidades

Una vez establecida la relación de la mediación con los otros modos de comunicación, es el momento de definir las diferentes vertientes que aquella puede presentar, así como concretar el conjunto de actividades, estrategias y habilidades que se ponen en marcha cuando realizamos tareas que activan dicho modo de comunicación. Un posible acercamiento a este proceso de conceptualización es el deductivo, mediante el cual se presenta al profesorado la definición que el MCER VC proporciona sobre la mediación, así como el conjunto de actividades y estrategias que este documento relaciona. En la Figura 1 se muestra dicha definición, con el recurso de tres colores para destacar las diferentes vertientes de la mediación.

«En la mediación, el/la usuario/a y/o aprendiente actúa como un/a agente social que **tiende puentes** y facilita **la construcción** o la **transmisión de significados**, ya sea dentro de la misma lengua, entre diferentes modalidades lingüísticas (por ejemplo, de la oral a la signada o viceversa, en la comunicación intermodal) o de una lengua a otra (mediación interlingüística).

La mediación se centra en el papel de la lengua en procesos como la **creación de espacios y condiciones para la comunicación** y/o el aprendizaje, **la colaboración para construir nuevos significados, la ayuda a otras personas para que construyan** o comprendan nuevos significados y la **transmisión de nueva información de manera adecuada**. El contexto puede ser social, pedagógico, cultural, lingüístico o profesional».

[Fuente: MCER VC, 2021, pág. 103]

MEDIACIÓN DE LA COMUNICACIÓN (SOCIAL, RELACIONAL)

MEDIACIÓN DE CONCEPTOS (COGNITIVA, RELACIONAL)

MEDIACIÓN DE TEXTOS (INFORMATIVA, LINGÜÍSTICA)

Fig. 1: Definición de la mediación del MCER VC (2021: 103).

Como se puede ver en la Figura 1, el MCER VC relaciona la mediación con procesos implicados en actuar como intermediario/a en la comunicación (mediación social y relacional, en tanto que persigue crear las condiciones para que la comunicación entre personas sea exitosa), en actuar como coconstructor/a de conocimiento (mediación cognitiva, aunque también relacional, puesto que también se centra en crear las condiciones para que los procesos de interacción para construir significado sean fructíferos) y en actuar como mediador/a de textos (mediación informativa, o lingüística, en tanto que se centra en los procesos de reprocesamiento de información para facilitar su acceso a otras personas).

Tras esto, es frecuente plantear al profesorado el análisis del listado específico de actividades comunicativas de mediación que el MCER VC proporciona (Figura 2), utilizando el mismo código de colores y añadiendo otro para el listado de estrategias de mediación seleccionado por esta obra.

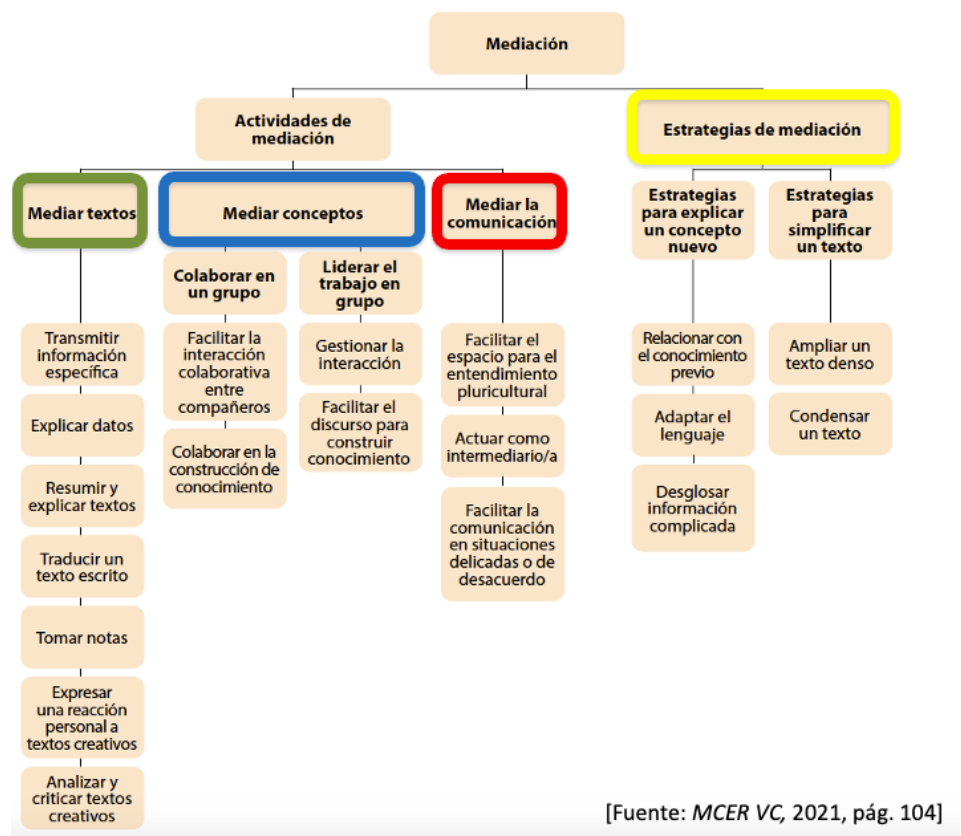


Fig. 2: Actividades y estrategias de mediación del MCER VC (2021: 104).

Consideramos, sin embargo, siempre desde nuestra experiencia, que este método deductivo, que suele culminar en la asociación de situaciones de uso de la lengua con cada una de las actividades concretas de mediación, resulta un tanto complejo, si no poco fructuoso, dado el carácter multifacético y novedoso de la mediación. Nosotros hemos optado, en su lugar, por un acercamiento de carácter inductivo, que realiza un recorrido desde la figura del aprendiente de lenguas hasta las actividades para mediar (y no de mediación, como se explicó en el epígrafe 1). Para ello, proponemos la siguiente intervención en cuatro pasos.

2.1. Paso 1: Identificar acciones de mediación relacionadas con las diferentes dimensiones de los aprendientes

Para empezar, proponemos a los profesores que analicen y completen el diagrama de la Figura 3. En dicho diagrama se relacionan tres dimensiones de los aprendientes de lenguas (**emoción**, **cognición** y **comunicación**) alrededor del concepto de mediación, y se distribuyen seis acciones concretas que implican usar la lengua para facilitar determinados procesos (ayudar a entenderse, ayudar a entender significado, ayudar a colaborar en grupo, etc.). La selección de estas tres áreas (afectiva, cognitiva y comunicativa) persigue focalizar la atención de los docentes en la multidimensionalidad de los aprendientes de lenguas, la cual en ocasiones se escora hacia la vertiente comunicativa (“Nosotros enseñamos la lengua para que los aprendientes se puedan comunicar”), obviando el hecho de que los aprendientes son también sujetos que sienten y que quieren adquirir otros conocimientos más allá de la herramienta que les permita comunicarlos.

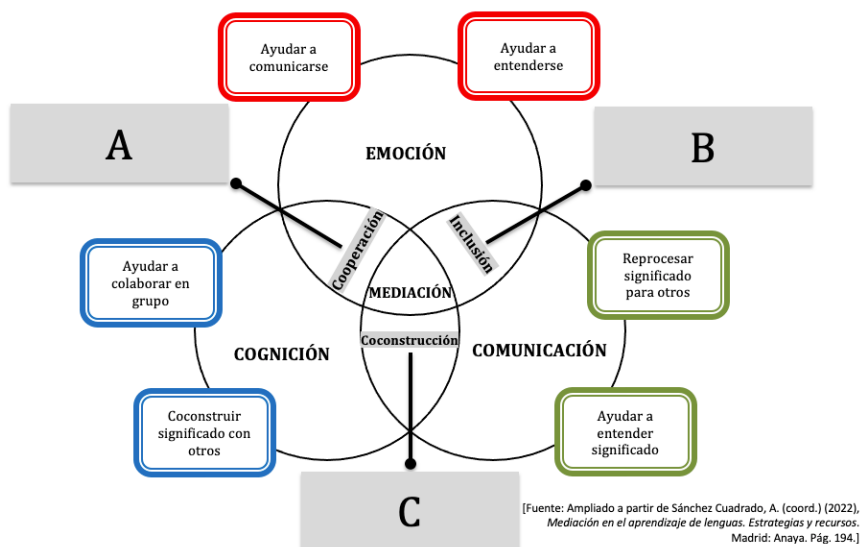


Fig. 3: Diagrama de las acciones de mediación relacionadas con las diferentes dimensiones del aprendiente de lenguas.

La tarea de análisis que pedimos a los docentes en formación es que relacionen las tres etiquetas de más abajo (Figura 4. Etiquetas 1, 2, 3 de acciones relacionadas con la mediación) con las cajas vacías del esquema (A, B, C). Estas etiquetas son acciones relacionadas con los conceptos resultantes del solapamiento de las tres dimensiones del diagrama: **cooperación** (de cognición + emoción), **inclusión** (de emoción + comunicación) y **coconstrucción** (de comunicación + cognición).

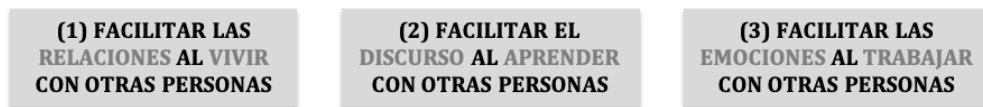


Fig. 4: Etiquetas de acciones relacionadas con la mediación.

Como se puede observar, en este primer paso buscamos que los docentes focalicen su atención en acciones en las que los usuarios de la lengua facilitan procesos para otras personas, esto es, se ponen al servicio de las necesidades de otros. Estos tres procesos contribuyen a mejorar la convivencia y la armonía sociales, puesto que **facilitan**:

(1) **Las relaciones al vivir con otras personas** (solución: caja B), puesto que gracias a las intervenciones destinadas a ayudar a que otros se entiendan (por ejemplo, en situaciones de conflicto, desacuerdo o en encuentros interculturales) o a reprocesar significado para otras personas (por ejemplo, actuando como intermediario/a o intérprete no profesional), conseguimos una sociedad más inclusiva.

(2) **El discurso al aprender con otras personas** (solución: caja C), puesto que las intervenciones para ayudar a otros a entender significado (por ejemplo, cuando explicamos conceptos nuevos a otras personas o cuando ellas nos ayudan a comprenderlos) o para construir significado, esto es, pensarlo a la vez que lo verbalizamos en procesos de intercambio o de recopilación de información (por ejemplo, en el transcurso de actividades cooperativas) favorecen la coconstrucción de conocimiento, es decir, la visión socioconstructivista del aprendizaje que preconiza que los seres humanos adquirimos dicho conocimiento gracias, en primer lugar, a las interacciones con otros.

(3) **Las emociones al trabajar con otras personas** (solución: caja A), puesto que al intervenir para lograr que todos puedan comunicar sus ideas, amén de otras acciones que permitan establecer las condiciones adecuadas para lograr una colaboración exitosa (reparto de la tarea, promoción de la responsabilidad individual, desactivación de roles negativos, promoción de la responsabilidad individual, fomento de la escucha activa, etc.), conseguimos desarrollar una cooperación exitosa.

2.2. Paso 2: Analizar situaciones de mediación y relacionarlas con el diagrama anterior

En segundo lugar, y una vez que los docentes en formación han identificado con claridad las tres áreas en las que el/la mediador/a puede facilitar las relaciones entre otros desde las tres perspectivas propuestas, pedimos que aterricen en lo concreto y que relacionen situaciones de comunicación con las acciones distribuidas alrededor del diagrama. A continuación se proporcionan seis ejemplos, para cada uno de los cuales se aporta también la solución:

1. Un/a amigo/a quiere visitar tu ciudad. Ha leído un blog sobre la ciudad, pero no entiende la información sobre una fiesta que tiene lugar durante los días que va a estar allí. Responde al correo que te ha enviado con el enlace al blog para explicarle en qué consiste dicha fiesta. [Solución: **Reprocesar significado para otros**]

2. Tu compañero de piso, de otro país, ha tenido una fuerte discusión con la agencia inmobiliaria por la recuperación de la fianza. Los dos te han mandado mensajes de audio explicándote la situación: la agencia recuerda el contrato firmado y tu compañero te explica que en su país los inquilinos no deben hacer la limpieza final. [Solución: **Ayudar a entenderse**]

3. A tu edificio acaba de mudarse una nueva familia de otro país. Han recibido una carta del ayuntamiento y, aunque conocen un poco la lengua, no están seguros de entender completamente lo que dice, así que te han pedido ayuda consultándote algunas dudas. Lee la carta y aclara sus dudas explicándoles la información más relevante usando un nivel de lengua sencillo. [Solución: **Ayudar a otros a entender significado**]

4. Estás en un grupo de trabajo en clase y tenéis que preparar una presentación sobre el concepto de posverdad. Tus compañeros de grupo proponen cómo realizar el trabajo, pero desde enfoques muy diferentes. Tú quieres avanzar porque se acaba el tiempo que ha dado la profesora para resolver la tarea, así que intervienes para señalar los puntos en común de las dos propuestas y dar ideas sobre cómo avanzar. [Solución: **Ayudar a colaborar en grupo**]

5. En la siguiente tarea en grupo, eres el/la “responsable de la tarea”. Como tal, debes asegurarte de que todos los miembros aportan, al menos, una idea y de tomar notas para comunicar al resto de la clase las conclusiones del trabajo. [Solución: **Ayudar a comunicarse**]

6. Estás haciendo un proyecto en grupo con otros compañeros y habéis decidido buscar cada uno información que podáis utilizar. Tú has encontrado una infografía interesante, pero está en otro idioma. Has decidido hacer un resumen de la información en la lengua que compartís. Además, cuando os expliquéis la información que habéis buscado, cada uno debe anotar al menos tres ideas nuevas que le aportan los compañeros. [Solución: **Coconstruir significado con otros**]

2.3. Paso 3: Relacionar las acciones de mediación con los diferentes tipos de mediación que propone el MCER VC

Es en este momento cuando consideramos que los docentes están preparados para interpretar la clasificación en los tres tipos que el MCER VC propone de la mediación (ver Figura 2 más arriba). Para ello, en primer lugar, se relacionan las seis acciones de ayuda a otras personas con los tres tipos de mediación:

(1) *Ayudar a comunicarse* y *Ayudar a entenderse* se relacionarían con las tres actividades listadas como **Mediar la comunicación**, puesto que se centran en la **mediación ENTRE personas**, es decir, en facilitar las relaciones interpersonales. El MCER VC relaciona directamente esta dimensión de la mediación con las propuestas de Coste & Cavalli (2015), de gestión de la otredad, o el CARAP/FREPA (2012), el marco de referencia para enfoques plurales hacia las lenguas y las culturas.

(2) *Ayudar a colaborar en grupo* y *Coconstruir significado con otros* se relacionarían con las cuatro actividades listadas como **Mediar conceptos**, puesto que se centran en la **mediación CON personas**, esto es, en facilitar la cooperación y el trabajo colaborativo en la realización de tareas que implican no solo el intercambio y la negociación de significado, sino también la construcción de dicho significado, como se ha explicado en el epígrafe 1. Esta dimensión entronca, pues, con los presupuestos socioconstructivistas de Vygotsky (1978) o, dentro del ámbito de la adquisición de lenguas, de los de Swain *et al.* (2015).

(3) Por último, *Reprocesar significado para otros* y *Ayudar a otros a entender significado* se relacionaría con las seis actividades listadas como **Mediar textos**, puesto que se centran en la **mediación PARA personas**, esto es, en el reprocesamiento de información que permite ayudar a otros a acceder a dicha información, el concepto que más claramente conecta con lo establecido acerca de la mediación en el MCER de 2001, pero al que se añaden otras dimensiones como las prácticas interlingüísticas, la toma de notas o la mediación de textos creativos.

2.4. Paso 4: Reflexionar sobre las estrategias y las habilidades de mediación

Conocer el constructo de la mediación que ofrece el MCER VC no puede obviar el análisis de las cinco estrategias que este documento relaciona (ver Figura 2). Las estrategias son el elemento que une las competencias y las actividades comunicativas, puesto que las condiciones y restricciones presentes en estas pueden presentar un desequilibrio frente a aquellas, lo cual hace necesario que el/la usuario/a emplee determinadas estrategias para solventar posibles dificultades o carencias. Esta perspectiva problematizadora es la que propicia el uso del término *estrategias* para denominar estas acciones, siendo las cinco que propone el MCER VC sin duda muy importantes para realizar con éxito muchas de las acciones implicadas en el proceso de mediación. Sin embargo, si abandonamos la perspectiva compensadora y reparadora de estas acciones, podemos invitar a los docentes en formación a que revisen las especificaciones de las diferentes actividades de mediación del MCER VC para identificar otras muchas acciones que podemos considerar *habilidades de mediación*. Así, para mediar textos podemos encontrar acciones como (a) diferenciar información (ideas principales de secundarias, información fáctica de argumentos, ideas de datos, etc.), (b) decidir si

reproducir la información literalmente o mediante paráfrasis o (c) glosar un texto mediante valoraciones y opiniones personales sobre el contenido. Para la mediación de conceptos podemos identificar (d) resumir lo dicho por otro para ayudarle a detectar incoherencias en su razonamiento, (e) ayudar a identificar discrepancias y posibles puntos de encuentro o (f) identificar y gestionar roles negativos durante el trabajo cooperativo. Por último, y para mediar la comunicación, podemos identificar habilidades como (g) expresar empatía al identificar y ayudar a verbalizar emociones ajenas, (h) mantenerse equidistante ante opiniones encontradas o (i) matizar y atenuar comentarios delicados.

La identificación de estas habilidades de mediación, además, puede facilitar la elaboración de instrumentos de evaluación (rúbricas, escalas, etc.) para las actividades para mediar, puesto que será el éxito en la implementación de dichas habilidades el que determine las particularidades de dichas actividades frente a otras que se pueden resolver solo con procesos de comprensión, expresión o interacción.

2.5. Paso 5: Volver a analizar situaciones de mediación e identificar las actividades y las estrategias/habilidades de mediación

Por último, y una vez recorridos todos los pasos anteriores, se propone a los docentes que revisen las situaciones de mediación del paso 2 e identifiquen en ellas, ahora sí, los elementos concretos de mediación tal y como los establece el MCER VC. A modo de ejemplo, se proporciona a continuación el análisis para una de las situaciones.

Situación 2. Tu compañero de piso, de otro país, ha tenido una fuerte discusión con la agencia inmobiliaria por la recuperación de la fianza. Los dos te han mandado mensajes de audio explicándote la situación: la agencia recuerda el contrato firmado y tu compañero te explica que en su país los inquilinos no deben hacer la limpieza final.

Tipo(s) de mediación: *Mediación textual* (al tener que reprocesar la información del contrato) y *mediación comunicativa* (al facilitar el entendimiento mutuo en una situación de desacuerdo con elementos de contraste intercultural).

Estrategias (de la sección de “Estrategias de mediación” del MCER VC): Dos estrategias para explicar conceptos nuevos, esto es, *desglosar información complicada* y *adaptar el lenguaje* (ambas posiblemente activadas al reprocesar la información del contrato).

Habilidades (de los descriptores de “Actividades de mediación” del MCER VC): Tres de las detalladas en el paso 4, a saber, *ayudar a identificar discrepancias y posibles puntos de encuentro* (como manera de buscar posibles áreas de consenso),

mantenerse equidistante ante opiniones encontradas (y no convertirse en parte del problema) y *matizar y atenuar comentarios delicados* (dada la naturaleza del conflicto).

3. Criterios para la validación pedagógica de la mediación

Una necesidad imperante en los procesos formativos para el profesorado es recibir unas especificaciones claras sobre cómo proceder acerca del diseño de actividades. En Sánchez Cuadrado 2021, por ejemplo, proponemos un ciclo para la generación de tareas de mediación con diferentes fases. Otras obras se han centrado en ofrecer estrategias, herramientas y ejemplos concretos que los profesores pueden consultar como si de una guía de elaboración de tareas se tratara, como los dos volúmenes de Chiappini & Mansur 2021 y de Mansur & Chiappini 2025. Y no podemos olvidar las innumerables contribuciones a congresos y jornadas de formación en las que los docentes en activo comparten sus experiencias diseñando e implementando actividades de mediación, así como volúmenes como el de North *et al.* (2022), una recopilación de estudios de caso con ejemplos concretos de la aplicación de la mediación en diferentes contextos de aprendizaje.

Sin embargo, más allá de este tratamiento diferenciado de la mediación respecto al diseño de actividades de aprendizaje, queremos destacar la necesidad de centrarnos en la creación de actividades para mediar, y no en actividades de mediación, tal y como se señaló en el epígrafe 1. Y en este sentido, la mediación se relaciona directamente con los **enfoques orientados a la acción**. En estos enfoques, tal y como se detalla en Piccardo & North 2019, los aprendientes se embarcan en la ejecución de acciones de uso de la lengua implicadas en la realización de una tarea, un proyecto, un escenario, un producto, un artefacto, etc., que permiten conectar el aula con el mundo exterior. Como resultado de dicho proceso, los aprendientes desarrollan su competencia comunicativa. Por esto, si buscamos actividades de aprendizaje que propicien la activación del modo de comunicación de la mediación, debemos mirar hacia estos enfoques para la búsqueda de criterios que nos ayuden en su diseño. Pérez & Rosales (2022) nos ofrecen, por ejemplo, una excelente reflexión y numerosos ejemplos de cómo se puede aplicar la mediación siguiendo uno de estos enfoques, el basado en proyectos.

En nuestra experiencia, además, es necesario ayudar a los profesores a identificar las características diferenciales de las actividades diseñadas bajo este paraguas metodológico (el de los enfoques orientados a la acción) frente a las actividades meramente comunicativas (es decir, aquellas que se han venido implementando en la enseñanza de lenguas desde hace ya varias décadas). Para ello, una posible herramienta puede ser la elaboración de una lista de comprobación con criterios que podamos utilizar para evaluar hasta qué punto determinada actividad participa de los principios preconizados por dichos enfoques, dando un paso más allá del enfoque

comunicativo clásico. En la figura 5 compartimos la empleada en nuestras sesiones formativas, en la que se establece una correspondencia entre las características definitorias de las actividades comunicativas al uso (en la columna de la izquierda) con las características de las actividades orientadas a la acción (en la columna de la derecha). Para cada uno de estos criterios se proporcionan a los docentes en formación preguntas que pueden ayudar a establecer hasta qué punto las actividades analizadas participan de dichos criterios.

LAS ACTIVIDADES COMUNICATIVAS...	LAS ACTIVIDADES ORIENTADAS A LA ACCIÓN...
... están contextualizadas.	... están situadas. <i>¿Las actividades implican que los aprendientes lleven a cabo acciones relacionadas con la resolución de problemas y el intercambio de información según las posibilidades y las restricciones comunicativas de situaciones específicas?</i>
... traen el mundo exterior al aula.	... llevan el aula al mundo exterior. <i>¿Las actividades conectan con procesos comunicativos del mundo real? ¿Las actividades hacen que los aprendientes creen productos o artefactos relacionados con situaciones del mundo fuera del aula?</i>
... conciben aprender la lengua como una preparación para realizar tareas.	... conciben aprender la lengua como un resultado de realizar tareas. <i>¿Está el foco en realizar las actividades en sí mismas, más que en sintetizar el aprendizaje anterior para realizarlas? ¿Los aprendientes son conscientes del proceso de aprendizaje mientras realizan las actividades y no solamente a posteriori?</i>
... van de la lengua a las tareas.	... van de las tareas a la lengua. <i>¿Las actividades son el punto de partida para las decisiones de planificación y de ordenación curricular? ¿Se favorece este enfoque de diseño “hacia atrás” (o “backward design”) frente a enfoques más sintéticos centrados en aprender elementos discretos para luego realizar tareas?</i>
... se centran en solventar el vacío de información.	... se centran en promover la recopilación de información. <i>¿Las actividades promueven buscar y compartir información? ¿Las actividades presentan este proceso más como una recopilación de información a través de un proceso de “coelaboración” que como un mero intercambio de información?</i>
... se centran en que los aprendientes comprendan y generen discurso.	... se centran en que los aprendientes también manejen el discurso. <i>¿Las actividades promueven el discurso colaborativo, el cual hace necesario que los aprendientes se aseguren de que haya una participación equilibrada, se tengan en cuenta las ideas de otros y se intenten buscar consensos?</i>
... propician la negociación de significado.	... propician la coconstrucción de significado. <i>¿Las actividades promueven la generación de ideas y conocimientos al expresarlos durante los procesos de intercambio y recopilación de información? ¿Los aprendientes adquieren nuevas perspectivas y formas de pensar mientras realizan las actividades?</i>
... presentan una perspectiva monolingüe y monocultural.	... presentan una perspectiva plurilingüe e intercultural <i>¿Las actividades promueven (o al menos permiten) el uso del repertorio plurilingüe de los aprendientes? ¿Favorecen la comprensión entre personas mediante la consciencia y la aceptación de las diferencias y las similitudes culturales?</i>

Fig. 5: Lista de comprobación para actividades diseñadas dentro de un enfoque orientado a la acción.

4. Conclusión

En estas páginas hemos compartido un problema y varias soluciones que hemos afrontado como formadores de profesores de lenguas adicionales. El problema ha sido la necesidad, constatada en numerosas ocasiones, de proporcionar a este profesorado una formación respecto a la mediación que vaya más allá de la mera exposición y análisis de actividades de mediación para sus clases y sus exámenes, entrenamiento que, abordado de manera aislada, puede desencadenar determinadas actitudes negativas frente a este modo de comunicación. Las soluciones propuestas se han centrado en relacionar estas acciones formativas con procesos de reflexión y conceptualización más profundos acerca de los aspectos implicados en la mediación, con el fin de proporcionar un conocimiento que permita a los profesores tomar el control del ciclo implicado en la detección de necesidades, diseño de actividades y evaluación del éxito pedagógico. A este respecto, hemos compartido algunas herramientas y artefactos que empleamos en nuestras acciones formativas para intentar que los profesores exploren el potencial de la mediación para llevar a cabo una innovación pedagógica consciente e informada, a pesar de su carácter poliédrico y novedoso. Cerramos indicando que las herramientas aquí compartidas han sido validadas en numerosas acciones formativas, tal y como se ha descrito en la introducción del presente artículo. Esta es la humilde garantía que ofrecemos, aunque esperamos que, pese a sus limitaciones, con ellas podamos contribuir a que la formación (educación, que no mero entrenamiento) del profesorado de lenguas adicionales respecto a la mediación resulte beneficiada.

5. Bibliografía

- Chiappini, Riccardo & Mansur, Ethan (2021): *Activities for Mediation. Building bridges in the ELT classroom*, Stuttgart, Delta Publishing.
- Consejo de Europa (2001): *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. (Traducción al castellano de 2002)
- Consejo de Europa (2008): *CM/Rec(2008)7 - Recommendation of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism*.
- Consejo de Europa (2012): *CARAP/FREPA, A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Disponible en línea: <https://carap.ecml.at/en/>

- Consejo de Europa (2020): *Common European Framework of Reference: Teaching, Learning, Assessment. Companion Volumen*, Strasbourg, Council of Europe Publishing. (Traducción al castellano de 2021 del Instituto Cervantes, disponible en línea: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/)
- Coste, Daniel & Cavalli, Marisa (2015): *Education, mobility, otherness – The mediation function of schools*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Dendrinis, Bessie (ed.) (2024): *Mediation as Negotiation of Meaning, Plurilingualism and Language Education*, London, Routledge.
- Kumaravadivelu, Bala (2003): *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, Yale University Press.
- Mansur, Ethan & Chiappini, Riccardo (2025): *How to Write Mediation Activities*, ELT Teacher 2 Writer.
- North, Brian & Piccardo, Enrica (2016): *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR)*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- North, Brian *et al.* (eds.) (2022): *Enriching 21st century language education: The CEFR Companion Volume, examples from practice*, Strasbourg, Council of Europe Publishing
- Pérez, Javier & Rosales, Francisco (2022): “La mediación en la instrucción con proyectos didácticos”, en Adolfo Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 95-122.
- Piccardo, Enrica & North, Brian (2019): *The Action-oriented Approach*, Bristol/New York, Multilingual Matters.
- Richards, Jack C. (1998): *Beyond training: Approaches to teacher education in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2021): “Claves para operativizar la enseñanza de la mediación lingüística en el aula de español como lengua extranjera o segunda lengua”, en Carolina Arrieta Castillo (coord.), *Discurso, comunicación y gestión del aula de ELE*, Colección Ámbito-ELE, Madrid, enClave-ELE y Centro de Estudios Financieros, pp. 113-142.
- Sánchez Cuadrado, Adolfo (2022): “El concepto de mediación aplicado a la enseñanza de lenguas”, en Adolfo Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*, Madrid, Anaya, pp. 11-39.
- Swain, Merrill. (2015): *Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives*, Bristol/New York, Multilingual Matters.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press.