EL ESPACIO DE LA MEDIACIÓN EN EL AULA SEGÚN EL NUEVO *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS* (MCER)

Susana Lorenzo-Zamorano
Universidad de Mánchester, Reino Unido

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es doble. Por una parte, queremos presentar las novedades teóricas en torno a la mediación introducidas en el nuevo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2018a). En segundo lugar, analizaremos sus implicaciones en la enseñanza de ELE a través de un ejemplo concreto llevado al aula en un intento de ilustrar y fomentar la mediación de la comunicación en situaciones conflictivas entre nuestros estudiantes. El tema elegido para la práctica de mediación en el aula fue interdisciplinar y se centró en la sostenibilidad medioambiental y cultural en un pueblo de Guatemala. Como novedad, fue necesario explicitar el proceso de mediación y entrenar al alumnado en un tipo de escucha empática. Los resultados, obtenidos a través de una encuesta con cuarenta y dos participantes, nos han permitido llegar a unas conclusiones sobre un posible enfoque metodológico de este tipo de mediación tan necesaria hoy en día.

1. LA MEDIACIÓN EN EL NUEVO *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS*

En febrero de 2018, diecisiete años después de la publicación del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2001, versión en inglés), se publica el volumen complementario (VC) al mismo. Si bien en su primera versión el MCER reconocía la mediación como uno de los cuatro modos de comunicación y describía las actividades y estrategias de mediación, no ofrecía en cambio descriptores para cuantificar la competencia en la misma. En la versión ampliada del *Marco*, la mediación constituye uno de los mayores

cambios por cuanto veinticuatro de las treinta y cinco escalas de nuevo cuño están dedicadas a la misma. La mediación pasa ahora a ser planteada como un fin en sí mismo (Council of Europe, 2016) y esta atención tan pormenorizada que recibe no es sino una respuesta a la necesidad de fomentar una educación más inclusiva, de respeto y comprensión, en un contexto plurilingüe y pluricultural correspondiente a una sociedad cada vez más globalizada y polarizada política y económicamente. Se puede decir que a esto mismo también responden las tres nuevas escalas de la competencia plurilingüe y pluricultural, a saber: *Construcción de un repertorio pluricultural*, *Comprensión plurilingüe* y *Construcción de un repertorio plurilingüe*.

Aparte de los nuevos descriptores, cabe preguntarse cuál es la novedad en un área que, al menos en su concepción puramente lingüística, es parte intrínseca de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Para ello, vamos a detenernos en el concepto mismo de mediación, presentado en el MCER de 2001 como un proceso que facilita y posibilita la transmisión del significado, en el cual el mediador es un mero intermediario:

> In mediating activities, the language user is not concerned to express his/her own meanings, but simply to act as an intermediary between interlocutors who are unable to understand each other directly, normally (but not exclusively) speakers of different languages. Examples of mediating activities include spoken interpretation and written translation as well as summarising and paraphrasing texts in the same language, when the language of the original text is not understandable to the intended recipient (Council of Europe, 2001, p. 87).

No obstante, tal y como señalan Piccardo y North (2019, p. 230), "la lengua no es la única razón por la que las personas no se entienden[1]", premisa que en la versión ampliada del MCER ha hecho que la mediación sea más ampliamente interpretada y definida por Coste y Cavalli (Council of Europe, 2016, p. 53) como "cualquier procedimiento, disposición o acción diseñada para reducir la distancia entre dos (o más) polos de alteridad". El mediador actúa como un agente social que tiende puentes hacia lo nuevo, lo *otro*, y facilita la reducción de tensiones, el acceso al conocimiento y la comprensión de conceptos, ya sea

1 Esta y las sucesivas traducciones, incluida la de los descriptores de mediación, son mías.

en una misma lengua o de una lengua a otra (mediación interlingüística). Sin invalidar el sentido que se le dio a la mediación en el primer texto del MCER, el VC da paso, pues, al nivel socio-relacional del aprendizaje y, a través del mismo, como más adelante detallaremos, a la dimensión *intercultural*. En otras palabras, el VC propone una mediación más allá de lo puramente lingüístico o cognitivo y nos aporta los instrumentos necesarios para promover y evaluar la tan incomprendida y maltratada competencia intercultural, sobre la que tantos vacíos existían por cuanto, como apunta Nikleva (2012), un gran número de docentes confunden "el desarrollo de la competencia intercultural con el aprendizaje de contenidos de *cultura con mayúsculas*, más fácilmente identificables y evaluables" (citado en Jiménez-Ramírez, 2018, p. 247). A la frecuente incomprensión del concepto podemos añadir que no todos los docentes están preparados para saber enfrentarse a la *otredad* con vistas a poder negociar significados y fomentar el entendimiento. Harris y Lázár (2011) describen un estudio en el que argumentan que los perfiles de los cuatrocientos veinticuatro profesores de idiomas participantes de siete países diferentes no cumplían todas las expectativas con respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes de un profesor de idiomas intercultural.

Ilustrativos de este nuevo enfoque de la mediación son los nuevos descriptores que a continuación incluimos:

Escala ilustrativa global
Mediación de un texto: 1. Transmitir información específica oralmente y por escrito (dos escalas) 2. Explicar datos (ej.: gráficos, diagramas, etc.) oralmente y por escrito (dos escalas) 3. Procesar textos oralmente y por escrito (dos escalas) 4. Traducir textos escritos oralmente y por escrito (dos escalas) 5. Escuchar y tomar apuntes 6. Expresar una respuesta personal a textos creativos y literarios 7. Análisis y crítica de textos creativos y literarios
Mediación de conceptos · Colaboración en grupo: (1) Facilitar la colaboración interactiva (2) Colaborar para construir significado · Liderar trabajo en grupo: (3) Manejar la interacción (4) Promover una conversación conceptual
Mediación de la comunicación 1. Facilitar el espacio pluricultural 2. Actuar como intermediario en situaciones informales (con amigos y colegas) 3. Facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos
Estrategias de mediación · Estrategias para explicar un nuevo concepto: (1) Relacionar con conocimiento previo (2) Desglosar o analizar información complicada (3) Adaptar el lenguaje · Estrategias para simplificar un texto: (4) Explicar un texto denso (5) Simplificar un texto

Tabla 1 - Descriptores de mediación (MCER, 2018)

Como muestra la tabla, además de una escala ilustrativa global, se proveen descriptores para (a) la mediación de textos, (b) de conceptos, (c) de la comunicación y (d) para las correspondientes estrategias de mediación. Todos estos nuevos descriptores se categorizan en torno a los dos tipos de mediación que Coste y Cavalli (2015) identifican: la *cognitiva*, que incluye categorías para la *transmisión* y *construcción* de significado, y la *relacional*. La mediación cognitiva se refiere al proceso de facilitar el acceso al conocimiento y los conceptos a los que un individuo no puede acceder directamente por sí mismo, ya sea porque los desconoce o porque existe una barrera lingüística o cultural. En cuanto a la mediación relacional, se refiere al proceso de creación y gestión de un ambiente

positivo y colaborativo para mejorar la efectividad de la comunicación y/o el aprendizaje (Council of Europe, 2018a), por lo que implícitamente facilita las condiciones para que se dé la mediación cognitiva.

Si observamos las anteriores escalas vemos un claro énfasis en los *aspectos extralingüísticos* de la mediación, los cuales están presentes tanto en las escalas de mediación de conceptos como en las de mediación de la comunicación. De hecho, tal y como señalan Piccardo y North (2019), varios de los nuevos descriptores, especialmente aquellos que se refieren a la mediación de la comunicación, están estrechamente relacionados con el tema de la educación para la ciudadanía democrática promovida por Byram y plasmada en la publicación *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2018b). Este énfasis en la perspectiva social de la mediación, fundamentado en una interpretación socio-cognitiva o socio-constructivista del aprendizaje, se basa igualmente en un enfoque ecológico y en la llamada teoría de las *affordances* (Piccardo y North, 2019), que se pueden definir como las oportunidades que nos brinda el entorno para que nuestro cerebro sea activado de forma significativa. El proceso del aprendizaje vendría de la relación del individuo con su entorno y las posibilidades de acción en el momento de la interacción.

Por otra parte, esta dimensión socio-relacional del aprendizaje, a la que nos venimos refiriendo, lleva implícita la creación de un *tercer espacio* (Bhabha, 1992) en el que poder relativizar nuestras propias creencias y valores, negociar las diferencias y promover el entendimiento entre interlocutores. Para ello es necesario saber empatizar y llegar a comprender al Otro, superar lo que Barkai (2008, p. 49) define como *el problema de Popeye* condesando en su lema "Yo soy lo que soy y eso es todo lo que soy". Se trata, en definitiva, de desarrollar la aptitud social de la inteligencia emocional yendo más allá de los sentimientos y las perspectivas de uno mismo para percibir y comprender los ajenos. Es, pues, un tipo de mediación estrechamente relacionado con el enfoque afectivo de la enseñanza de lenguas y, como hemos señalado anteriormente, con el desarrollo de la competencia intercultural. Más concretamente, la mediación sociocultural se presenta como práctica e instrumento de evaluación idóneos para poder entrenar al aprendiz en el desarrollo de su competencia intercultural en las vertientes comunicativa y transformadora que distingue Jiménez-Ramírez (2018). En otras palabras, es por medio de la mediación relacional que el

estudiante puede adquirir práctica como intermediario entre la cultura origen y la cultura meta. Por su parte, con los nuevos descriptores, el docente puede evaluar de manera más objetiva esta *macrocompetencia* (Jiménez-Ramírez, 2018), si bien se le han de presuponer unos requisitos mínimos para promover un tipo de educación plurilingüe e intercultural[2]. Con todo lo que hasta aquí hemos subrayado, no resulta extraño, por tanto, que la mediación haya sido calificada como "un componente de pleno derecho del proyecto de educación intercultural" (Council of Europe, 2016, p. 56).

Aunque sería interesante pararnos a reflexionar en la mediación de tipo lingüístico y las diversas perspectivas que nos pueden abrir los nuevos descriptores en áreas tales como la traducción o la toma de notas[3], es por todo lo anteriormente desarrollado que vamos a dedicarle nuestra atención a la mediación relacional en adelante.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS Y PAUTAS PEDAGÓGICAS: CASO PRÁCTICO

Expuestas hasta aquí las novedades que en el área de la mediación han sido introducidas en el nuevo *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Council of Europe, 2018a), presentamos ahora una propuesta llevada al aula con el fin de facilitar el espacio pluricultural entre nuestros estudiantes e introducir y practicar la mediación de la comunicación en situaciones conflictivas.

2 Véase el Apéndice III titulado *Outline for specification of teachers' competences with a view to plurilingual and intercultural education* (Council of Europe, 2016).

3 Véase, en este mismo volumen, el artículo de Susana Llorián González *La toma de notas como actividad de mediación en las pruebas de calificación del español. Investigación y perspectivas abiertas por el Volumen complementario del MCER*.

2.1. TÍTULO, DESTINATARIOS Y TEMPORALIZACIÓN

La tarea que proponemos se titula *El papel de las comunidades indígenas en la conservación global: el pueblo Tz'utujil* y está destinada a estudiantes en su primer año de universidad que han estudiado español previamente en el Bachillerato y tienen un nivel B1 bastante heterogéneo, el cual oscila de bajo a estándar. El tiempo dedicado a la actividad fue de dos sesiones de cincuenta minutos cada una.

2.2. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Este caso práctico se basa en un enfoque orientado a la acción y construido en torno a un escenario de la vida real. La actividad se basó concretamente en el artículo titulado *Rebeldía indígena contra los envases de plástico* (Rodríguez, 2018), el cual se centra en cuestiones ambientales y culturales clave que afectan a la comunidad de San Pedro La Laguna, en Guatemala, donde se ha prohibido el uso de bolsas de plástico. Esta medida, que sin duda aporta beneficios para el medio ambiente y para la población indígena por cuanto supone volver a los materiales tradicionales y empoderar a las mujeres indígenas, ha encontrado también una gran oposición por parte de diferentes sectores de la sociedad, hasta el punto de ser declarada inconstitucional por la Cámara de Industria de Guatemala.

La tarea final consiste en un escenario de mediación donde los estudiantes, con roles previamente asignados, deben presentar su caso y tratar de comprender las perspectivas y puntos de vista de los demás para llegar a un acuerdo. Es, por lo tanto, una tarea colaborativa de aprendizaje por contenidos que pretende familiarizar a los estudiantes con el proceso de la mediación y concienciarles sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas para aumentar el bienestar social y ambiental en la tierra, los cuales son a su vez parte de las metas estratégicas de la Universidad de Mánchester. De hecho, la tarea aquí presentada se planificó con este particular contexto institucional en mente. Para facilitar lo anterior era necesario practicar ciertas formas y funciones lingüísticas (resumir, clarificar, parafrasear, reformular positivamente, pedir aclaración, mostrar interés, etc.). Sin embargo, es importante

dejar claro que no fueron los objetivos lingüísticos los que determinaron la actividad, sino la práctica de mediación sociocultural. Más específicamente, los objetivos marcados fueron los siguientes: (a) facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos, y promover los valores de respeto y tolerancia en el aula; (b) concienciar al alumnado sobre la contaminación plástica y sobre la importancia de preservar las culturas indígenas; (c) desarrollar la comprensión auditiva y la destreza oral de los aprendices, así como su capacidad de interaccionar mediante estrategias específicas de comunicación oral y de mediación. Las escalas de descriptores de mediación del VC elegidas tanto para establecer las necesidades de los aprendices en la etapa de diseño como para la evaluación fueron para (a) facilitar el espacio pluricultural y para (b) facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos.

2.3. PROCEDIMIENTO

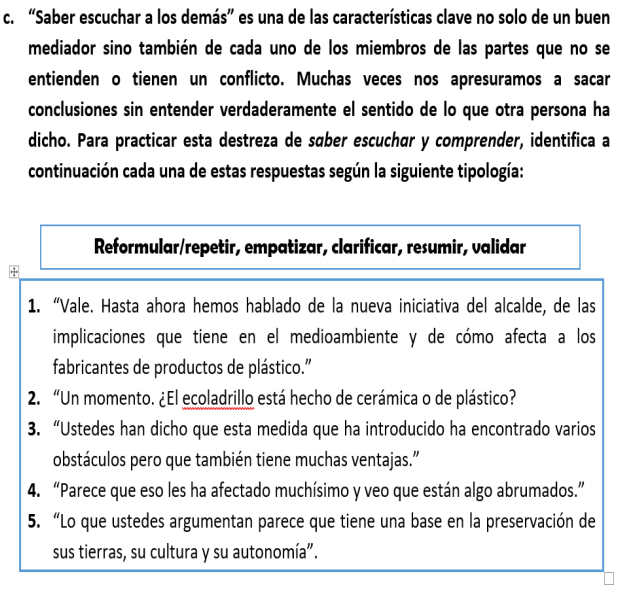
Fase 1: Presentación. Como medida práctica para la implementación eficaz del proyecto, se organizó una sesión informativa con el resto de los profesores participantes en la que se les familiarizó con el concepto de mediación, los descriptores y los objetivos y pasos de la actividad[4].

Con relación a los estudiantes, antes de la primera sesión se les facilitó un artículo informativo sobre la decisión, por parte del alcalde de la ciudad maya de San Pedro La Laguna (Guatemala), de prohibir los plásticos en respuesta a los residuos de este tipo que amenazan la supervivencia del lago Atitlán y las comunidades circundantes. Además de la mejora en el medio ambiente, esta prohibición implica también una vuelta al uso de materiales tradicionales, como servilletas hechas a mano y hojas de plátano, en lugar de bolsas de plástico, lo que también amplía las oportunidades para las mujeres indígenas. Con el fin de aumentar la conciencia sobre la importancia del aspecto cultural de este debate, se proporcionó a los estudiantes un primer enlace a un breve video sobre los mecanismos existentes para proteger los derechos de los pueblos indígenas (*Los*

4 Agradezco a Rubén Peinado Abarrio y a Rubén Manuel Oronich toda su ayuda con este proyecto y el *feedback* dado.

Pueblos Indígenas En América Latina, 2014) y un segundo enlace a un caso práctico de mediación como ayuda para comprender el concepto y proceso de mediación (*Caso Práctico de Mediación*, 2016).

Fase 2 (50 minutos): Comprensión. Esta sesión preparatoria se dedicó a la discusión del artículo inicial y a una serie de actividades para, por una parte, familiarizar a los estudiantes con el concepto de mediación y con las características de un buen mediador y, por otra, practicar ciertas estrategias como la de la escucha activa y la interpretación de enunciados con respuesta improvisada. Esta etapa de sensibilización del proceso de mediación, que Piccardo y North (2019) defienden tanto para profesores como alumnos, se consideró fundamental para el éxito de la actividad y está respaldada en la afirmación de que "la adquisición de las destrezas que se necesitan para la mediación requiere que el alumnado se involucre en fases de verbalización y reflexión" (Council of Europe, 2016, p. 56). Veamos, a continuación, un ejemplo de actividad preparatoria, diseñado de acuerdo con los distintos puntos de vista de los personajes implicados en la mediación final.



c. "Saber escuchar a los demás" es una de las características clave no solo de un buen mediador sino también de cada uno de los miembros de las partes que no se entienden o tienen un conflicto. Muchas veces nos apresuramos a sacar conclusiones sin entender verdaderamente el sentido de lo que otra persona ha dicho. Para practicar esta destreza de *saber escuchar y comprender*, identifica a continuación cada una de estas respuestas según la siguiente tipología:

Reformular/repetir, empatizar, clarificar, resumir, validar

1. "Vale. Hasta ahora hemos hablado de la nueva iniciativa del alcalde, de las implicaciones que tiene en el medioambiente y de cómo afecta a los fabricantes de productos de plástico."
2. "Un momento. ¿El ecoladrillo está hecho de cerámica o de plástico?
3. "Ustedes han dicho que esta medida que ha introducido ha encontrado varios obstáculos pero que también tiene muchas ventajas."
4. "Parece que eso les ha afectado muchísimo y veo que están algo abrumados."
5. "Lo que ustedes argumentan parece que tiene una base en la preservación de sus tierras, su cultura y su autonomía".

Imagen 1 - Actividad de escucha activa

Esta fase finalizó con la selección de los roles para la próxima sesión por parte de los estudiantes, dedicando a las misma los últimos cinco minutos.

Fase 3 (50 minutos): Práctica y evaluación. Inicialmente se agrupó a los alumnos con el mismo rol (en nuestro caso hubo dos mediadores por grupo) y se les dio entre diez y quince minutos para que así expusieran sus puntos de vista a modo de ensayo y acordaran su estrategia. A continuación, se realizó la tarea final (treinta minutos) seguida por la evaluación de la misma por medio de un cuestionario de *Google*. En los casos en los que la mediación se alargó algo más del tiempo previsto, se procedió a enviar el enlace del cuestionario tras la sesión para que lo completaran.

2.4. EVALUACIÓN

De setenta y siete alumnos que participaron en la actividad, cuarenta y dos completaron el cuestionario de evaluación, lo que significa que la tasa de respuesta fue del 54,5%. Según los resultados, la mayoría de los encuestados dijeron que tenían una cierta idea de qué era la mediación antes de completar la tarea. Cuando se les preguntó sobre la utilidad de las tareas, los encuestados dijeron que habían sido especialmente útiles para practicar y mejorar la expresión y comprensión orales, y estrategias de debate como tomar la palabra y saber facilitar la comunicación en desacuerdos. Como era de esperar, los resultados muestran que las tareas fueron menos útiles para practicar las destrezas escritas, lectoras, gramaticales y la traducción. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes señalaron que, de cara al aprendizaje, la parte de investigación (que curiosamente incluía la lectura de un artículo), junto con el debate final, fueron lo más útil, y un buen número de ellos declaró que no podían identificar ninguna actividad que no les hubiera ayudado a mejorar su competencia lingüístico-comunicativa en la L2.

Si bien los datos recopilados apuntan a la necesidad de poner más énfasis en los aspectos formales de la L2, este proyecto se llevó a cabo durante la clase oral y no solo el aporte léxico del artículo-estímulo que se dio a los estudiantes era considerable, sino que la precisión lingüística no constituía la prioridad.

Finalmente, como muestran los siguientes gráficos, en una escala de 6, la respuesta promedio sobre si habían disfrutado de las tareas en general fue de 4,8 y de 4,1 cuando se les preguntó si les gustaría hacer más actividades de mediación.

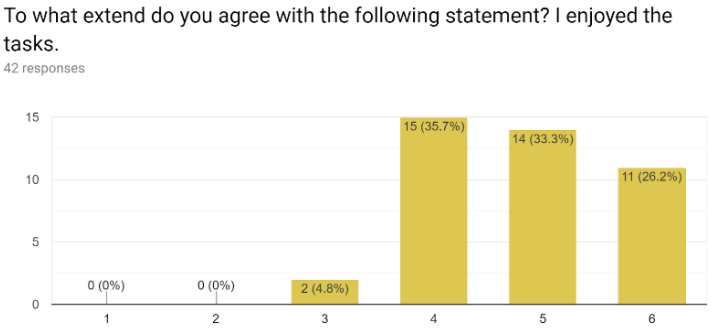


Imagen 2 - Resultados encuesta (pregunta sobre las actividades hechas)

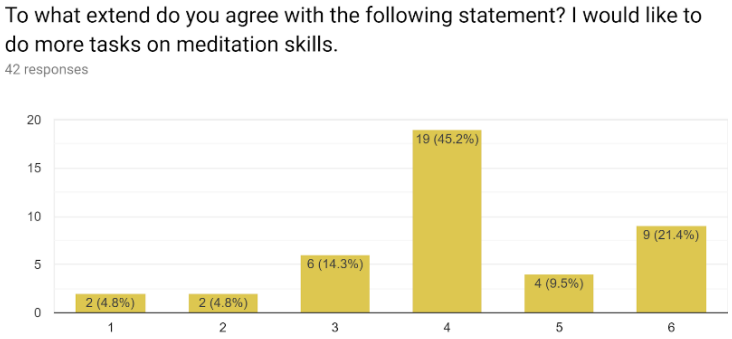


Imagen 3 - Resultados encuesta (pregunta sobre futuras actividades de mediación)

Muy significativo es el hecho de que el 88,1% dijo haber disfrutado del trabajo en colaboración, lo cual no siempre ocurre. Los comentarios realizados resaltan el ambiente neutral creado por el proceso de mediación y la oportunidad de hablar sin interrupciones y de escuchar el punto de vista de otras personas. También se mencionó la idea de integración y de que fue una de las pocas veces en la que todos los miembros del grupo se involucraron en la discusión al mismo nivel. Lo anterior resulta muy interesante desde el punto de vista pragmático. Por una parte, se puede argumentar que el alto grado de participación en la discusión podría deberse al formato más estructurado e inclusivo del proceso de mediación, en contraste con cualquier otro tipo de simulación o *role-play*, y que se podría sostener que va más a la par con la cultura anglosajona según

el modelo contextual de Edward T. Hall (1976), quien establece que en las culturas de contexto bajo, como la anglosajona, la negociación tiende a ser más lineal y se dan menos ambigüedades en los mensajes.

Asimismo, el trabajo preparatorio de práctica de escucha activa y empática, y de familiarización con determinadas estrategias de mediación comunicativa para resumir, clarificar, mostrar empatía, etc., significó que todos los estudiantes podían aplicarlas en el debate, ya fueran o no mediadores, lo que tuvo un efecto muy positivo en la dinámica de los grupos.

Por nuestra parte, para llevar a cabo una evaluación holística de la actividad de mediación ya al final del proceso, recurrimos a los descriptores anteriormente mencionados. En el caso de aquellos referidos a facilitar el espacio pluricultural, el rendimiento de los estudiantes estaba dentro de un nivel B2 bajo, según la mayoría de los profesores participantes. De acuerdo con estos también, y con respecto a los descriptores para facilitar la comunicación en situaciones delicadas y desacuerdos, los estudiantes se situaban más en un B1 alto. Por un lado, se consideró que la cobertura de los temas no fue del todo equilibrada y que la concienciación sobre la importancia de preservar las culturas indígenas podría haberse abordado mejor. Hay que tener en cuenta, no obstante, que a pesar de que algunos alumnos tuvieran un rol que implicaba una cultura diferente, a saber, la indígena guatemalteca, al fin y al cabo, la actividad no dejaba de enmarcarse en un entorno artificial, y que lo interesante sería ver el proceso en situaciones reales y con hablantes de la lengua meta.

Pese a lo anterior, los alumnos contribuyeron a la facilitación del espacio multicultural de otras maneras que además reflejaron su motivación. Como evidencia, uno de los tutores involucrados destaca en sus observaciones el hecho de que, habiendo llegado a la clase unos minutos antes para la sesión final, su grupo ya había reorganizado el espacio del aula y los estudiantes se habían asignado asientos específicos para facilitar el buen funcionamiento de la mediación.

Para resumir, la actividad de mediación fue uno de los aspectos más positivamente valorados por los aprendices en los cuestionarios de evaluación del curso al final del año. En líneas generales, los estudiantes tomaron un papel muy activo en su preparación sintiéndose responsables de lo que sucedería en

la última sesión. La asistencia fue particularmente alta en la sesión dedicada a la tarea de mediación y prácticamente todos los estudiantes, incluidos los más reticentes a la hora de hablar en público, trataron de participar en la discusión. Por su parte, los tutores implicados apreciaron que la actividad de mediación potenciara enormemente su papel como facilitadores del aprendizaje y estuvieron de acuerdo en señalar que dos elementos que habían contribuido al éxito del proyecto fueron (a) el carácter interdisciplinario del artículo y que los temas giraran en torno a un caso real, y (b) el hecho de que a los estudiantes se les diera más tiempo de preparación del habitual para la tarea final.

Finalmente, en general se consideró que los mediadores debían ser más conscientes de lo que se esperaba de ellos. Por poner un ejemplo, hubo algún caso en el que a los estudiantes con este papel se les tuvo que hacer una señal antes de que acabara el tiempo para recordarles que involucraran a todos en la conversación. Por todo lo anterior, aunque este proyecto podría haberse beneficiado de una preparación más sólida para que los estudiantes obtuvieran una mejor comprensión del proceso de mediación, su éxito como actividad de comunicación mediadora llevada al aula por primera vez fue evidente.

CONCLUSIONES

Los nuevos descriptores para la mediación se enmarcan en un enfoque orientado a la acción que enfatiza el proceso de negociación de significados y co-construcción del conocimiento en interacción. Es por esto que, como hemos querido mostrar con el ejemplo dado, pueden inspirar actividades de clase más integradoras y colaborativas, y facilitar lo que en palabras de Piccardo y North (2019, p. 239) es una "visión dinámica del aprendizaje de lenguas que fomenta la ausencia de barreras entre y dentro de las mismas por medio de su integración, así como de multiliteracidades y multimodalidades". Asimismo, estos descriptores nos abren las puertas a nuevas líneas de investigación en el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas. Por ejemplo, en el contexto cada vez más plurilingüe y pluricultural en el que nos hallamos, sería interesante investigar más sobre el perfil lingüístico de cada aprendiz con el fin de estudiar otros casos de idiomas en contacto y cómo influyen en la interlengua, la comunicación no verbal y el proceso de mediación.

Por otra parte, se nos plantean ahora importantes desafíos en áreas como el de la evaluación: ¿cómo y cuándo evaluar el proceso de mediación y las estrategias asociadas a la misma? ¿Es posible evaluar las varias vertientes de la competencia mediadora de todos los alumnos? ¿Qué peso darle a esta en la evaluación sumativa? Se necesitan igualmente docentes que sean competentes en las destrezas de mediación y sepan transmitirlas, es decir, se hace preciso revisar nuestras ideas y creencias como educadores con el fin de poder incorporar al aula prácticas que le ayuden al alumnado a entender otras visiones de mundo y desarrollar, así, su empatía y adaptabilidad tan necesarias en una sociedad cada vez más globalizada.

Para concluir, el VC nos presenta las múltiples caras de la mediación que con los nuevos descriptores se convierte en un componente de la comunicación de pleno derecho junto con la recepción, la producción y la interacción. Es más, la mediación que ahora se nos plantea y sus correspondientes descriptores nos brindan un marco metodológico para fomentar y desarrollar la competencia intercultural y para integrar el componente afectivo en el aula de lenguas extranjeras, y es por ello que deberíamos promover un mayor protagonismo de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barkai, B. J. (2008). What's a cross-cultural mediator to do? A low-context solution for a high-context problem. *Cardozo Journal of Conflict Resolution*, *10*, 43-89. Recuperado de https://ssrn.com/abstract=1434165

Bhabha, H. K. (1992). Post-colonial authority and post-modern guilt. En L. Grossberg, C. Nelson y P. A. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 56-66). London: Routledge.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2014/09/22). Los pueblos indígenas en América Latina [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=IZE9q4Akly8&feature=youtu.be

Coste, D. y Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness: The mediation functions of schools*. Strasbourg: Council of Europe. Recuperado de https://rm.coe.int/education-mobility-otherness-the-mediation-functions-of-schools/16807367ee

Council of Europe (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Recuperado de https://doi.org/10.1017/S0267190514000221

Council of Europe (2016). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Recuperado de https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621

Council of Europe (2018a). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado de https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

Council of Europe (2018b). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*. Recuperado de https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c

Hall, E. (1976). *Beyond Culture*. Garden City, N.Y.: Anchor Press/Doubleday.

Harris, R. y Lázár, I. (2011). Ways to bring about change. En J. Huber y P. Mompoint-Gaillard (Eds.), *Teacher education for change: The theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme* (pp. 105-116). Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Jiménez-Ramírez, J. (2018). Cultura e interculturalidad. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 243-257). London/New York: Routledge.

MEDIF RTV (2016/02/26). Caso práctico de mediación [Archivo de vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_b6IedPE_XQ

Piccardo, E. y North, B. (2019). *The Action-Oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Rodríguez, J. (29 de junio de 2018). Rebeldía indígena contra los envases de plástico. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/06/14/planeta_futuro/1528982053_961659.html