



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA

**La mediación lingüística según el Volumen
Complementario del MCER y su integración en las aulas de
bachillerato.**

**Linguistic mediation according to the Complementary Volume
of the CEFR and its integration in the baccalaureate classroom.**

Alumno/a: Ana Isabel Sánchez Peralta

Especialidad: Lenguas Extranjeras

Director/a: Jesús Ángel González

Curso académico: 2023/2024

Fecha: Septiembre 2024

RESUMEN

El *Marco Común Europeo de Referencia* ha servido durante años como guía para el aprendizaje, enseñanza y evaluación de idiomas. Este libro ha supuesto un referente para innumerables personas a la hora de aprender una nueva lengua. Su versión más novedosa, llamada *Volumen Complementario*, incorpora nuevos descriptores ilustrativos y modos de aprendizaje que han ido ganando relevancia a lo largo de los años, entre ellos la mediación. Por tanto, este Trabajo de Fin de Máster define el concepto de la mediación dentro del contexto del aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras e incorpora una propuesta didáctica aplicable al curso de primero de bachillerato en la que se trabaja la enseñanza de mediación a través de actividades de carácter dinámico.

Palabras clave: Propuesta didáctica, MCER, Volumen Complementario, Mediación.

ABSTRACT

The *Common European Framework of Reference* has been used for years as a guide to language learning, teaching and assessment. This book represents a reference for countless people when learning a new language. Its latest version, called *Complementary Volume*, incorporates new illustrative descriptors and modes of learning that have become increasingly relevant over the years, including mediation. Therefore, this Master's Thesis defines the concept of mediation within the context of foreign language learning and teaching and incorporates a didactic proposal applicable to the first year of baccalaureate in which the teaching of mediation is worked on through dynamic activities.

Key words: Didactic proposal, CEFR, Complementary Volume, Mediation.

A mis estrellas, mis abuelos, que no pudieron ver terminado este trabajo pero forman parte de todas y cada una de las partes que lo conforman. Gracias por ser una fuente inagotable de amor y cariño durante toda vuestra vida y gracias por hacerme sentir la mejor nieta del mundo todos los días de la mía. Os llevo en el alma.

Y a mis padres, los grandes amores de mi vida, que no han soltado mi mano ni han dejado de apoyarme en ningún momento. La persona que soy os la debo a vosotros, como todo en esta vida, así que este mérito es tan mío como vuestro.

Ojalá os sintáis tan orgullosos de ser mis padres como yo me siento de ser vuestra hija.

Índice

1. Introducción	5
1.1. Justificación del tema	5
2. Objetivos	6
3. Marco Teórico	7
3.1. <i>Marco Común Europeo de Referencia</i>	7
3.2. <i>Volumen Complementario</i>	14
3.3. Descriptores ilustrativos en el <i>Volumen Complementario</i>	16
4. Mediación	19
4.1. Mediación textual	25
4.2. Mediación conceptual.....	27
4.3. Mediación comunicativa	29
4.4. Estrategias de mediación	30
5. Propuesta Didáctica.....	32
5.1. Justificación.....	32
5.2. Objetivos	33
5.3. Desarrollo de las actividades	35
5.4. Criterios de evaluación	40
6. Conclusión	41
Bibliografía.....	43
Anexos.....	46

1. Introducción

La enseñanza y aprendizaje de idiomas tiene una gran relevancia en la formación de los estudiantes, fomentando la comunicación y desarrollando el entendimiento intercultural. El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) proporciona y mantiene una base estandarizada a la hora de aprender, enseñar y evaluar las competencias lingüísticas presentes en una lengua.

Una de las habilidades incluidas dentro del *MCER* es la mediación, cuyo desarrollo y descripción de manera más amplia tiene lugar dentro de la ampliación del *MCER*, conocida como *Volumen Complementario*. Dentro de este volumen se refuerza la función del aprendiz de una lengua como agente social.

La propuesta didáctica de este trabajo se encuentra basada en la integración de estrategias de mediación incluidas en el *Volumen Complementario* del *MCER* para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes. La mediación, entendida como la capacidad de actuar como intermediario en situaciones comunicativas complejas, no solo mejora habilidades comunicativas y lingüísticas de los usuarios, sino que también fomenta habilidades sociales de gran relevancia en la vida cotidiana.

El objetivo de la propuesta es, por tanto, diseñar una serie de actividades cuyo foco se encuentra en el uso de la mediación para la enseñanza de idiomas, facilitando así el desarrollo de las competencias mencionadas y el uso de diferentes lenguas, permitiendo a los aprendices la actuación como mediadores en situaciones cotidianas y/o interculturales.

Con esta propuesta se pretende tanto cumplir con los estándares de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera presentes en el *MCER* como preparar al alumnado para situaciones de mediación comunicativas. A su vez, le aporta a los docentes un ejemplo de mediación en el aula en el que inspirarse y/o apoyarse a la hora de su enseñanza.

1.1. Justificación del tema

A la hora de aprender o enseñar una lengua extranjera, es complicado mantener un registro de los avances realizados o seguir unos pasos concretos que faciliten su adquisición. Estancarse o no saber cómo continuar aprendiendo

una lengua son situaciones que pueden darse con facilidad, sobre todo para aquellos cuyo aprendizaje se da de manera autónoma.

Con el objetivo de establecer unos criterios comunes que proporcionen tanto a aprendices como a profesores una guía en el aprendizaje de una lengua, el Consejo de Europa crea en 2001 lo que hoy se conoce en español como *Marco Común Europeo de Referencia*. A partir de ese momento, este libro sirvió como orientación con respecto a las lenguas extranjeras. Sin embargo, debido a la evolución no solo de las lenguas sino también del aprendizaje, se vio modificado en 2021 para incorporar todos aquellos cambios y modificaciones que surgieron con el paso de los años. A esta modificación se la conoce como *Volumen Complementario* e incorpora entre sus páginas aquellos cambios y adiciones consideradas de relevancia. Dentro de ellas se encuentra el concepto de mediación, el cual ha ganado una alta relevancia desde su primera incorporación en el *MCER*.

Debido a esta novedosa incorporación, las leyes educativas españolas han implementado entre sus páginas su enseñanza y han considerado relevante su aprendizaje en las distintas etapas educativas. Las Escuelas Oficiales de Idiomas, en particular, han incorporado entre sus páginas la mediación de manera más completa, centrándose especialmente en la enseñanza y la evaluación de la misma a través de todas las etapas de enseñanza de una lengua extranjera. Esta nueva adición ha resultado una tarea complicada en ambos ámbitos educativos debido a la falta de recursos educativos y de investigación relacionados con la mediación presentes en el momento de su integración. Es por ello que este trabajo pretende crear una propuesta didáctica que aporte recursos educativos dinámicos y que ayude a los docentes a incorporar la mediación en las aulas de bachillerato de los centros educativos y al alumnado a desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas relevantes en su vida cotidiana.

2. Objetivos

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es sugerir la utilización de la modalidad de mediación recogida en el *MCER* dentro de los centros educativos de secundaria para la enseñanza de una lengua extranjera,

utilizando para ello una propuesta didáctica destinada a la etapa educativa de Bachillerato, más concretamente para el curso primero. Para ello, se proponen los siguientes objetivos:

- Explorar las modificaciones realizadas el *MCER* con el paso del tiempo.
- Describir el concepto de mediación presente en el *Volumen Complementario*, así como las actividades y estrategias que lo conforman.
- Analizar la importancia del concepto de mediación para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.
- Crear recursos didácticos y actividades de carácter oral y escrito que ayuden a trabajar la mediación en el aula.
- Proporcionar al profesorado un recurso didáctico dinámico y entretenido que lo ayude a trabajar la mediación en su aula.

La finalidad principal de estos objetivos es aportar herramientas y recursos educativos prácticos a los docentes para fomentar e integrar el concepto de mediación dentro de las aulas de lengua extranjera de secundaria. En consecuencia, se ayuda a los estudiantes a desarrollar capacidades lingüísticas y comunicativas útiles que pueden poner en uso en situaciones cotidianas.

3. Marco Teórico

3.1. Marco Común Europeo de Referencia

El *Marco Común Europeo de Referencia* o *MCER*, acorde con su página web y propia introducción, es un documento internacional creado para establecer una base común cuando se trata de elaborar y crear programas de lenguas, exámenes, orientaciones curriculares, manuales, etc... Su uso está especialmente implementado en Europa y detalla de manera completa y minuciosa los elementos a tener en cuenta por los estudiantes a la hora de aprender una lengua para comunicarse, considerando los conocimientos y destrezas para utilizar dicha lengua de manera eficaz y correcta. Adicionalmente, y con el objetivo de incluir todos los aspectos posibles, considera el aspecto y contexto cultural en el que se sitúa la lengua. Por último, proporciona escalas y/o

niveles de adquisición de la lengua, con los cuales los alumnos tienen acceso a su progreso dentro de cada etapa del aprendizaje y pueden revisarlo cuando ellos consideren adecuado.

Ofrece, a su vez, los medios necesarios para incitar a la reflexión sobre el avance individual del alumno, con el objetivo de facilitar y asentar el progreso del mismo. Proporciona una guía común a los estudiantes de una lengua sobre la consecución de objetivos y los contenidos, ofreciendo así la misma igualdad de oportunidades a todos ellos y estableciendo una base a seguir.

El *MCER* fue creado por el Consejo de Europa (2001) con el objetivo de “conseguir una mayor unidad entre sus miembros, adoptando una acción común en el ámbito cultural” (p. 2). Esto se planteó en torno a tres principios básicos, los cuales pretenden dotar al marco de coherencia y continuidad, siendo estos los siguientes:

- La protección y el desarrollo del valioso patrimonio cultural que constituyen las diferentes lenguas y culturas europeas, con la finalidad de facilitar la comunicación teniendo en cuenta la diversidad entre culturas, enriqueciéndola.
- Generar un mayor conocimiento y entendimiento sobre las lenguas modernas de Europa que favorezca la interacción y comunicación entre europeos cuyas lenguas maternas difieren unas de las otras.
- Adoptar una mayor convergencia a nivel europeo de los estados miembros, creando políticas nacionales relacionadas con las lenguas y su aprendizaje y enseñanza.

Para poder entender y enunciar las utilidades del *MCER*, es fundamental hablar primero sobre la necesidad de su creación, la cual tuvo su primera mención en el Simposio Intergubernamental «Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas en Europa: objetivos, evaluación, certificación» que tuvo lugar en Suiza en noviembre de 1991.

En resumen, el principal objetivo del Simposio Intergubernamental de 1991 era fomentar y facilitar la colaboración y coordinación de las distintas instituciones situadas en diferentes países, necesitando para ello la recopilación de unas bases que recogiesen las diferentes necesidades lingüísticas que

podieran ir teniendo lugar a lo largo del aprendizaje del alumnado de lenguas. Estos criterios lingüísticos debían ayudar a los profesores y examinadores a enseñar los distintos aspectos lingüísticos englobados en una lengua. Con la creación de estas bases se conseguiría que se estableciera una serie de criterios necesarios para la evaluación de los distintos niveles que se alcanzan a la hora de aprender una lengua. Estos fueron los objetivos que llevaron a la creación del *MCER*.

En cuanto a las posibles utilidades del *MCER* (2002), son varias las que se pueden encontrar entre sus páginas, siendo estas las siguientes:

... la planificación de los programas de aprendizaje de lenguas en función de:

- Sus planteamientos con respecto al conocimiento previo y su articulación con el aprendizaje anterior, sobre todo en los tramos de contacto entre la educación primaria, el primer ciclo de secundaria, el segundo ciclo de secundaria y la educación superior o posterior.
- Sus objetivos.
- Su contenido. (p. 6)

Es decir, uno de los posibles usos del *MCER* es la creación de programas de aprendizaje de lenguas considerando el conocimiento que los estudiantes ya puedan haber adquirido en etapas anteriores, como puede ser tras el paso de primaria a la primera etapa de la educación secundaria. A su vez, tiene en cuenta los objetivos de dichos conocimientos y su contenido:

La planificación de los certificados de lenguas en función de: La descripción de los contenidos de los exámenes. Los criterios de evaluación sobre la base del rendimiento positivo más que de las insuficiencias. (p. 6)

El siguiente uso del *MCER* está relacionado con los certificados de nivel de lenguas, los cuales recogen el nivel adquirido por el alumno tras la superación de un examen. Para ello se toma en consideración aspectos como los contenidos que puedan encontrarse en dicho examen y los criterios de evaluación, partiendo desde los aspectos positivos del mismo en lugar de los negativos.

La planificación del aprendizaje independiente, que supone:

- Despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos.
- El establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno. La selección de materiales.
- La autoevaluación. (MCER, 2002, p. 6)

Los estudiantes que deciden aprender una lengua de manera independiente también se ven beneficiados por el *MCER*, puesto que este incluye entre sus posibles usos la creación de unos objetivos que los estudiantes de lenguas independientes pueden ir siguiendo, aportando luz al estudiante sobre sus propios conocimientos. Contribuye a este aprendizaje también con la aportación de una selección de materiales que el alumno puede utilizar durante su aprendizaje.

El *MCER*, debe cumplir ciertos criterios de relevancia significativa para su correcto funcionamiento; es decir, ha de ser integrador, transparente y coherente.

El término *integrador* dentro del *MCER* hace referencia a la completitud del mismo. En otras palabras, debe incluir tantos aspectos, conocimientos y destrezas como sea posible. Para ello, se ha de considerar el hecho de que las diferentes competencias dentro de una lengua no se limitan a cuestiones exclusivamente lingüísticas, sino que engloban muchísimos otros aspectos de igual relevancia como puede ser el entorno sociocultural o las relaciones afectivas del estudiante, entre otros.

En cuanto a la *transparencia*, hace alusión a la forma en la que la información ha de ser presentada a los usuarios. Esta información y contenidos deben ser presentados de manera clara y concisa, asegurando así que todos los usuarios del *MCER* puedan acceder a ella.

Por otra parte, el término *coherente* hace referencia a la claridad con la que está escrito el *MCER*. No debe contar con contradicciones que puedan resultar confusas para los usuarios.

Sumado a los criterios mencionados en los párrafos anteriores, el *MCER* ha de ofrecer cierta flexibilidad dentro de sus objetivos y competencias, puesto

que no supone la imposición de un único método a seguir cuando aprendemos una lengua, sino que ha de dejar espacio a posibles adaptaciones que puedan resultar necesarias por parte de sus usuarios. En concreto, el *MCER* (2002) ha de ser “de finalidad múltiple: que se pueda utilizar para la amplia variedad de fines relacionados con la planificación y la disponibilidad de medios para el aprendizaje de idiomas” (p. 7). Lo que implica que su utilidad no se encuentra restringida a un único uso, sino que está dotada de una variedad polifacética.

A su vez, el *MCER* (2002) ha de ser “flexible: que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas” (p. 7). Puesto que las necesidades que puedan ir surgiendo son impredecibles y numerosas, el *MCER* ha de ajustarse y acomodarse al mayor número de ellas que sea posible.

El *MCER* (2002) ha de ser, a su vez, “abierto: apto para poder ser ampliado y mejorado” (p. 7). Como más adelante será descrito, el *MCER* ha de dejar espacio para poder ser modificado y extendido, pudiendo integrar entre sus páginas nuevas incorporaciones.

Relacionado con este aspecto se encuentra la siguiente característica que ha de cumplir el *MCER* (2002), la cual es ser “dinámico: en continua evolución como respuesta a la experiencia derivada de su uso” (p. 7). El *MCER* ha de ajustarse a las necesidades que puedan ir surgiendo a lo largo del uso, derivando así en la incorporación de nuevos aspectos o en la modificación de los ya incluidos, como se ha mencionado anteriormente. Por ello, su dinamismo, apertura y flexibilidad van de la mano en este aspecto.

Por último, el *MCER* (2002) ha de ser “no dogmático: no sujeto, irrevocable y exclusivamente, a ninguna de las teorías o prácticas lingüísticas o educativas que rivalizan entre sí” (p. 7). Dicho de otra forma, el *MCER* ha de mantenerse neutral y flexible, abierto a posibles modificaciones que puedan surgir a lo largo de su uso, puesto que este no es rígido ni fijo. Es decir, ha de incorporar nuevas ideas y perspectivas que puedan adaptarse a los diferentes puntos de vista o necesidades del usuario.

El *MCER de referencia* contempla a los aprendices de una lengua como un agente social y activo dentro de la lengua, lo cual significa que este se encuentra comprendido dentro de un contexto social en el que los aprendices

tienen que resolver una serie de tareas. Esto conlleva la adaptación del *MCER* de un enfoque activo, orientado a la acción, que incluye la resolución de dichas tareas para poder adquirir los conocimientos del contexto y entorno. Cuando se habla de tareas, el *MCER* (2002) las describe como “«tareas» [...] las acciones las realizan uno o más individuos utilizando estratégicamente sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto” (p. 9).

Las competencias de una lengua resultan de gran relevancia a la hora de componer el enfoque orientado a la acción del *MCER*, las cuales se describen como “la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones” (MCER, 2002, p. 9). Sin embargo, las competencias por sí solas no componen el enfoque completo, sino que es necesaria la diferenciación entre las competencias generales y las competencias comunicativas. Las competencias generales difieren de las demás al no encontrarse restringidas por un sentido concreto, es decir, pueden ser aplicadas en cualquier acción o contexto, incluyendo el lingüístico. Mientras que, por otro lado, las competencias comunicativas sí que se encuentran delimitadas por un uso más concreto de las mismas, puesto que su objetivo es ser utilizadas en medios estrictamente lingüísticos.

Las competencias generales de una persona están compuestas por cuatro elementos principales: sus conocimientos, sus destrezas y/o habilidades, la competencia existencial y, por último, su capacidad para aprender.

En cuanto a los conocimientos, se comprenden como aquello que se origina tanto de la experiencia práctica y cotidiana, conocido como conocimientos empíricos, como de un proceso de aprendizaje más estructurado y sistemático, usualmente asociado al ámbito académico. Los conocimientos empíricos son adquiridos a través de la observación directa, la práctica y la interacción con el entorno, mientras que los conocimientos académicos se obtienen mediante el estudio formal, la instrucción en instituciones educativas y la investigación teórica y metodológica. Del mismo modo, el *MCER* (2002) establece que “toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo” (p. 11). En cuanto a la adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera, los conocimientos necesarios en el proceso no son exclusivamente lingüísticos, sino que han de estar conformados por múltiples

aspectos que no tienen por qué estar relacionados de forma directa con una lengua, como pueden ser aspectos relativos a la vida cotidiana que nos acercan a la cultura de dicha lengua o aspectos más científicos que nos ayudan a comprender un texto escrito en otra lengua. Estas múltiples áreas de conocimiento pueden presentar variaciones significativas de un individuo a otro, reflejando así las experiencias personales, el entorno y la formación específica de cada persona.

Las destrezas y habilidades de un individuo, por su parte, dependen en mayor medida de su propia capacidad para desarrollar y aplicar procedimientos prácticos, en lugar de basarse únicamente en conocimientos teóricos. Esta destreza puede ser mejorada a través de la adquisición de conocimientos interiorizados de manera efectiva por el individuo. La repetición constante y la vivencia propia fomentan la transformación de los conocimientos en procesos semiautomáticos, es decir, aquellos a los que se recurre de manera consciente pero que se realizan de manera inconsciente. Un ejemplo muy claro de estos procesos es la conducción, puesto que las acciones que se realizan al conducir se producen de manera consciente, como cambiar de marcha o frenar, y, a su vez, de forma interiorizada, como saber en qué lugar se encuentra posicionada cada una de las marchas o el lugar que ocupa el pedal de freno.

La competencia existencial se encuentra estrechamente relacionada con el *saber ser* y considera la integración de las características individuales, los rasgos distintivos y las actitudes de personalidad relacionados con la autoimagen y la percepción que tenemos de los demás. A su vez, abarca la disposición y la voluntad de propiciar y mantener interacciones sociales con otras personas. Estos elementos, en conjunto, conforman una visión integral de cómo nos percibimos a nosotros mismos, cómo interpretamos a los demás y nuestra disposición social. Estos aspectos, aunque difíciles de delimitar, forman parte del aprendizaje de una lengua puesto que influyen en gran medida a la hora de establecer una relación con la cultura de una lengua. Asimismo, estos parámetros afectan al aprendizaje de una lengua al modificar las características personales de un individuo.

Por último, la capacidad de aprender afecta de manera directa tanto a la competencia existencial como a las destrezas y habilidades y conocimientos

declarativos y afecta a la hora de aprender una lengua puesto que nos ayuda a diferenciar las singularidades y peculiaridades presentes en una lengua y su cultura que pueden no encontrarse presentes en la primera lengua del usuario. La capacidad de aprender permite al individuo establecer una amplia combinación y variación en el uso de las habilidades y las destrezas. Estas variaciones han de considerarse dentro del “perfil del alumno” de cada persona, es decir, como algo que no es fijo y que se ven alterados en el caso de distintos individuos, considerándose entonces como algo personal y único.

La competencia comunicativa, por otro lado, se encuentra compuesta por tres elementos principales, que son el componente lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Las competencias lingüísticas hacen referencia a la comprensión y el dominio de los componentes fundamentales y estructurales del lenguaje sin considerar las diferencias sociales o contextuales en su uso, almacenando los conocimientos y permitiendo su accesibilidad; las competencias sociolingüísticas, por su parte, hacen referencia a las condiciones sociolingüísticas del uso de una lengua y condicionan en gran medida el uso de esta; por último, las competencias pragmáticas guardan relación con el uso funcional y eficaz de los recursos lingüísticos, lo cual incluye la capacidad de producir funciones del lenguaje y actos de habla.

3.2. Volumen Complementario

A pesar de la gran cantidad de aspectos y elementos que se abordan en el *MCER*, la necesidad de modificar algunos de dichos aspectos y ampliar algunos otros ha ido creciendo de manera exponencial a lo largo de los años. Pasados 20 años tras su primera publicación, y a pesar de que ha sido traducido a más de cuarenta idiomas, los usuarios expresaban que el volumen creado por el Consejo de Europa empezaba a quedarse obsoleto y manifestaban el requerimiento de nuevos cambios en el *MCER*. Por ello, el Consejo de Europa, respondiendo a las demandas y necesidades de los beneficiarios, publicó en 2018 un nuevo volumen titulado *CEFR Volumen Complementario with New Descriptors*, el cual se encontraba disponible en inglés y en francés. Unos años más tarde, en 2020, este volumen sería publicado en español bajo el título *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen Complementario*. Con este nuevo volumen, el Consejo de

Europa respondía a las demandas por parte de los usuarios del *MCER* sobre la dificultad del mismo, esclarecía las dudas que habían surgido con el paso del tiempo y prestaba mayor atención a aquellos elementos que habían ganado relevancia a lo largo de los años y que no se consideraban tan significativos en la época de la primera publicación.

Un aspecto de gran relevancia a destacar es que, aunque las nuevas definiciones para los descriptores ilustrativos actualizan y amplían las encontradas en el volumen de 2001, estas modificaciones no afectan a la estructura del *MCER* ni a sus niveles de referencia.

En la introducción del *Volumen Complementario (2020)* se explica la gran importancia que el *MCER* ha ido ganando con el paso del tiempo. Aquí se describe cómo el *MCER* se concibe como algo mucho más integral que un simple conjunto de niveles comunes de referencia. A su vez, explica como el *MCER* amplía significativamente la perspectiva de la enseñanza de lenguas en múltiples dimensiones. En particular, destaca por su visión del usuario o aprendiente como un agente social activo que construye el significado a través de la interacción. Además, introduce las nociones de mediación y de competencias plurilingües y pluriculturales. El éxito del *MCER* reside precisamente en su capacidad para integrar valores educativos, proporcionar un modelo claro de competencias lingüísticas y su aplicación, y ofrecer herramientas prácticas, como descriptores ilustrativos, que facilitan el desarrollo de currículos y orientan tanto la enseñanza como el aprendizaje de lenguas.

Como objetivo principal, tal y como se ha comentado en párrafos anteriores, el *Volumen Complementario* se centra en actualizar los descriptores ilustrativos del *MCER*. Para poder lograr este objetivo, se tomaron en cuenta las siguientes consideraciones:

- Realzar y recalcar ciertas áreas dentro de los descriptores ilustrativos a las que se les había proporcionado la suficiente relevancia en 2001 pero que, con el paso del tiempo, han cobrado importancia, como la mediación o la pluriculturalidad.

- Ampliar y describir de manera más precisa el nivel «pre-A1», el cual supone una nueva incorporación en este volumen, y los niveles «de signo más».
- Atender las solicitudes para una descripción más detallada tanto de la comprensión oral como de la comprensión de lectura en las escalas ya existentes, así como para la incorporación de descriptores destinados a otras actividades comunicativas. Estas incluyen la interacción en línea, el uso de telecomunicaciones y la expresión de reacciones en textos creativos.
- Ampliar y perfeccionar la descripción del nivel A1, así como de los niveles C, poniendo énfasis en el nivel C2. Este énfasis proporciona una caracterización más precisa y completa de las competencias y habilidades asociadas a estos niveles, facilitando así una mejor comprensión y evaluación del progreso en el aprendizaje de idiomas.
- Fomentar la inclusividad dentro del *MCER*, por lo que el lenguaje de los descriptores se ve modificado por el uso de un lenguaje neutro, haciendo referencia a su vez al uso de lengua de signos y signantes.

De manera general, y con respecto a los descriptores ilustrativos, las modificaciones que se pueden encontrar en el *Volumen Complementario* y que serán comentadas con mayor detalle más adelante son las siguientes:

- El *Volumen Complementario* proporciona nuevas escalas de descriptores ilustrativos, las cuales se añaden a las escalas ya presentes.
- Presenta nuevos cuadros esquemáticos en los cuales se encuentran agrupadas todas las escalas pertenecientes a una misma categoría.
- Incluye una explicación concisa para cada escala, en la cual se incluye la argumentación que ha propiciado su categorización.

3.3. Descriptores ilustrativos en el *Volumen Complementario*

Como ha sido mencionado en la sección anterior, la creación del *Volumen Complementario* del *MCER* tuvo lugar debido a la necesidad de responder a ciertas peticiones que tenían lugar por medio de sus usuarios. Esta sección será

dedicada a mencionar y explicar brevemente cuáles fueron las modificaciones que se introdujeron en el volumen publicado en 2018.

Los cambios comentados a continuación se encuentran descritos de manera general en una tabla dentro del volumen, aunque son comentados en más profundidad en secciones posteriores.

Como se ha mencionado en la sección anterior, uno de los cambios más significativos dentro del nuevo volumen es la incorporación del nivel «pre-A1», para el cual se establecen una gran cantidad de escalas a pesar de considerarse una iniciación al aprendizaje de una nueva lengua. Otro de los cambios ya mencionados es la modificación y ampliación en las descripciones de los descriptores ya presentes, así como la utilización de un lenguaje neutro en cuanto a género para su elaboración. El último cambio ya mencionado es la reformulación de las afirmaciones categóricas presentes en el nivel C2 para considerar la naturaleza de los usuarios de dicho nivel.

En la tabla en la cual se sitúan las modificaciones llevadas a cabo, se puede encontrar que los descriptores ilustrativos en los niveles A1-C1 reflejan avances que han tenido lugar durante los 20 años que se ha dado uso al *MCER*, más concretamente avances de carácter tecnológico. A su vez, se han incorporado modificaciones en el lenguaje de los descriptores con el objetivo de hacerlos más inclusivos en relación con el uso y aprendizaje de la lengua de signos. El término «hablante nativo/a» ha sido extraído de algunos de los descriptores debido a la controversia generada a lo largo de los años por su uso e implicaciones. La descripción de los descriptores considerados «+» ha sido perfeccionada y ampliada.

En cuanto a la fonología dentro del *MCER*, se han modificado escalas y descriptores tales como «Control fonológico», haciendo énfasis principalmente en la «Articulación de sonidos» y los «Rasgos prosódicos».

Con respecto a la mediación, el enfoque adoptado ha evolucionado de manera significativa desde su primera inclusión en el *MCER* de 2001. A pesar de que antes se encontraba limitado al uso de actividades para la mediación de textos, el *Volumen Complementario* de 2018 incluye nuevas escalas para la mediación de conceptos y la mediación de la comunicación o comunicativa,

consiguiendo así la suma de diecinueve escalas destinadas a actividades relacionadas con mediación. En cuanto a las estrategias, las cuales cuentan con un total de cinco escalas, se centran principalmente en las estrategias utilizadas durante el proceso de mediación en sí mismo más que en las necesarias para la preparación de la mediación.

La pluriculturalidad y plurilingüismo son otro aspecto objeto de diversas modificaciones y novedades. En lo referente a la pluriculturalidad, la escala titulada «Aprovechamiento del repertorio pluricultural» describe el uso práctico de las competencias pluriculturales dentro de un contexto de carácter comunicativo, haciendo especial énfasis en el desarrollo de las habilidades más que en la adquisición de conocimientos. Aunque muestra ciertas similitudes con la escala de «Adecuación sociolingüística», ambas son desarrolladas de manera independiente. Con respecto al plurilingüismo, en la escala de «Aprovechamiento del repertorio plurilingüe», el nivel de cada descriptor se encuentra ajustado al nivel de competencia lingüística que demuestra el usuario en la combinación de idiomas específica.

Al adaptar el uso de los descriptores a un contexto específico, es necesaria también la especificación sobre las lenguas empleadas en relación a la mediación interlingüística, la comprensión plurilingüe y el aprovechamiento del repertorio plurilingüe, las cuales son incluidas en este volumen.

La literatura dentro el *MCER* cuenta con la incorporación de tres nuevas escalas orientadas a los textos creativos, las cuales se encuentran bajo el título de: «Leer por placer», considerando el proceso de comprensión exclusivamente; «Expresar una reacción personal a textos creativos», orientado a niveles inferiores; y «Analizar y criticar textos creativos», orientado, por el contrario, a niveles más altos.

Debido al apabullante crecimiento del uso de las tecnologías hoy en día, el Consejo de Europa se vio en la necesidad de incluir nuevas escalas y descriptores referentes al uso del lenguaje en línea. Estas dos escalas son «Conversaciones y discusiones en línea» y «Colaborar y realizar transacciones en línea para alcanzar un objetivo» y hacen referencia a todas las interacciones y/o uso de lenguaje inherente al lenguaje encontrado al hacer uso de la web.

«Usar las telecomunicaciones» y «Dar información» son las categorías en las cuales se incluyen nuevos descriptores que no aparecen en el *MCER* de 2001 y que se encuentran basados en otra serie de descriptores.

El *Volumen Complementario* incluye catorce nuevas escalas referentes al uso concreto de la lengua de signos, formulando así una manera inclusiva en cuanto a modalidad.

A pesar de los numerosos e interesantes cambios e incorporaciones que ha sufrido el *MCER* en este nuevo volumen publicado en 2018, este proyecto estará basado exclusivamente en el concepto de mediación, cuyo enfoque ha sido ampliado de manera exponencial en este volumen. Para ello, además de una sección dedicada exclusivamente a la explicación del concepto de mediación, sus implicaciones y escalas, se incluirá una sección dedicada a realizar una propuesta didáctica orientada a dicho concepto y en la que se incluirá una serie de actividades que la respalden.

4. Mediación

El término mediación, acorde con el *MCER* y el *Volumen Complementario*, hace referencia a una de las cuatro formas en las cuales se encuentra dividida la comunicación dentro de estos volúmenes siendo el resto de ellas la recepción, la producción y la interacción. Así mismo, North and Piccardo (2017) describen la mediación como “el uso de la lengua para crear el espacio y las condiciones para la comunicación y/o el aprendizaje, para construir y co-construir nuevos significados, y/o para facilitar la comprensión simplificando, elaborando, ilustrando o adaptando de otro modo el original” (p. 87).¹

Sin embargo, el significado asignado por el *MCER* y el *Volumen Complementario* al término «mediación» no fue siempre ese, puesto que en los años previos a los 70 la mediación se encontraba dotada de una connotación de carácter político. Fue debido a la migración que tenía lugar a nivel mundial que empezó a ser necesaria la presencia de una figura que actuase como facilitador

¹ Mediation involves the use of language in creating the space and conditions for communication and/or learning, in constructing and co-constructing new meaning, and/or in facilitating understanding by simplifying, elaborating, illustrating or otherwise adapting the original.

de información y comunicación entre las personas inmigrantes y las personas pertenecientes a la población del lugar, las cuales se encontraban en innumerables situaciones en las que no compartían el mismo lenguaje ni la cultura (Pérez Vázquez, 2010, pp. 47-61). Es en un artículo de Cassany escrito en 1996 en el que se presenta por primera vez la mediación lingüística como una profesión rentable y en desarrollo debido a los cambios socioeconómicos que se estaban produciendo a nivel global:

No cabe duda de que la mediación lingüística pertenece conceptualmente al ámbito de la lingüística aplicada, aunque en la práctica pueda ubicarse en la intersección entre la filología tradicional, la lingüística, el periodismo e incluso las relaciones públicas. El mediador lingüístico profesional debe tener una formación superior interdisciplinaria que incluya el dominio activo oral y escrito del idioma propio y varios extranjeros, conocimientos de lingüística teórica (generativa, computacional, análisis del discurso, pragmática) y aplicada (terminología, corrección, traducción, interpretación, redacción, lexicografía), y algunas nociones fundamentales de documentalismo e informática (nuevas tecnologías). (Cassany, 1996, pp. 62)

Este artículo supuso un antes y un después en la perspectiva del concepto de mediación, puesto que se le dotó de un nuevo contexto y características lingüísticas no contempladas hasta el momento. Con el paso del tiempo, la mediación ha ganado relevancia y evolucionando hasta considerarse un modo de comunicación, tal y como contemplan el *MCER* y el *Volumen Complementario*.

En esta forma de comunicación, el aprendiz de una lengua es considerado y actúa como un agente social. Al ser considerados agentes sociales, los usuarios del *MCER* son partícipes de actividades receptivas, interactivas, perceptivas y de mediación, o incluso en la combinación de varias de ellas. De hecho, el *Volumen Complementario* (2020) describe a sus usuarios/as como:

... 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). (p. 103)

La mediación se focaliza, tal y como indica el *Volumen Complementario* (2020), 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. (p. 103)

Teniendo en cuenta estos aspectos, la mediación puede considerarse un agente facilitador del aprendizaje de lenguas, propiciando y dando lugar a nuevos espacios comunicativos en los cuales la adquisición o aprendizaje de una lengua se ve facilitada por los mismos aprendices.

Para que la mediación se produzca, se han de tener en cuenta los procesos presentes en la *Figura 1*. Para ello, un receptor recibe información, la cual, como ya se ha mencionado anteriormente, es reformulada para hacerla accesible para otra persona o personas.

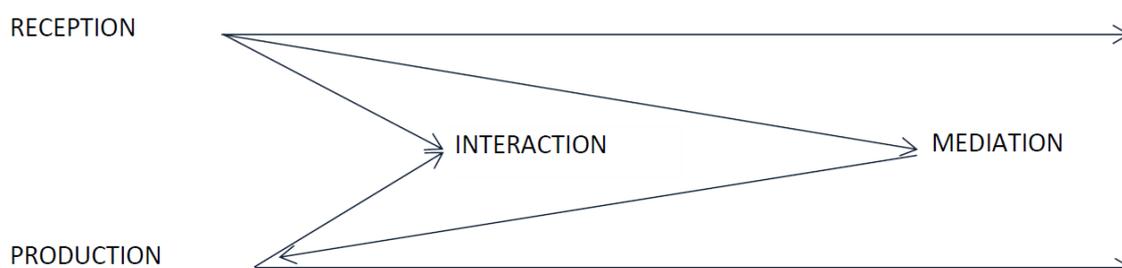


Figura 1. Adaptado de *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR* (p. 5), por North, B. y Piccardo, E., 2016, Consejo de Europa.

Estos cuatro modos de comunicación (recepción, producción, interacción y mediación) presentes en la *Figura 1* nacen con la introducción en el *Volumen Complementario* de actividades y estrategias comunicativas de la lengua y sustituyen al modelo tradicional presente en el *MCER* de las cuatro destrezas, siendo estas la comprensión oral, expresión escrita, comprensión de lectura y expresión oral. Estas dejan de ser funcionales a la hora de asimilar la realidad

de la comunicación y, como resultado, se proponen los modos de comunicación, los cuales se acercan de manera más próxima al uso de la lengua en la vida real.

Es por ello que, según Sánchez Cuadrado (2022), la mediación se percibe como la reconstrucción del significado de un mensaje o el reprocesamiento de información que llega a un receptor, que actúa como mediador, y que ha de ser transmitido a otra persona. Ejemplos de esto podrían ser resumir un texto, ayudar con una tarea o ejercicio y actuar como intermediario entre dos personas de diferente cultura, entre otros, tal y como se indica en su presentación, la cual forma parte de un conjunto de talleres patrocinados por el Consejo de Europa con el objetivo de difundir y facilitar la llegada a las aulas del concepto de mediación. Es por ello por lo que este lingüista hace una distinción entre tres tipos de mediador, que se entiende como la persona encargada de reformular la información y hacerla entendible para el receptor. Entre estas distinciones se encuentra al mediador como facilitador, donde la persona mediadora recibe una información que ha de transmitir a otra persona o personas, es decir, media por otros, aportando así una dimensión informativa al acto de la mediación. Ejemplo de esto sería, como se ha mencionado anteriormente, resumir un texto para otra persona. Se encuentra también al mediador como co-constructor de información, mediando con otros en una dimensión cognitiva. Ejemplo de esto sería un profesor transmitiendo su conocimiento a sus alumnos, creando así un conocimiento común entre ambos. Por último, aparece el mediador como intermediario, en el que, en una dimensión social, el mediador se encarga de mediar entre otros, facilitando así su comunicación. Ejemplo de esto podría ser una persona ayudando a dos personas que hablan un idioma distinto a llegar a un acuerdo.

Como se puede ver en la distinción entre mediadores realizada por Sánchez Cuadrado, la mediación puede darse en distintos contextos. Estos contextos incluyen el contexto social, el pedagógico, el cultural, el lingüístico y/o el profesional.

En el contexto social, el punto de mira se sitúa en la intervención del agente mediador a la hora de resolver conflictos en los cuales será necesario el uso de habilidades sociales (North, B. y Piccardo, E., 2016). Los mismos autores describen la mediación social como:

la idea de ayudar a comunicarse a dos o más personas que no pueden hacerlo solas porque no se entienden. Pero el idioma no es la única razón por la que las personas no pueden entenderse. La dificultad puede deberse a perspectivas o expectativas diferentes, a interpretaciones distintas del comportamiento, de los derechos y de las obligaciones: el «mediador» puede ayudar a salvar estas diferencias y superar estos malentendidos.² (p. 10)

El contexto pedagógico, por su parte, hace referencia a “aprovisionar las circunstancias y el conocimiento para que las personas que aprenden de la cultura, junto a los grupos de personas en las instituciones, construyan mutuamente su conocimiento y creatividad (entre el/la docente y los estudiantes)” (Castellanos Martínez, 2022, p. 15). North B. y Piccardo, E. (2016) establecen una serie de acciones necesarias para que la mediación pedagógica tenga lugar, las cuales son:

- facilitar el acceso al conocimiento, animar a otras personas a desarrollar su pensamiento.
- co-construir de forma colaborativa el significado como miembro de un grupo en un entorno escolar, seminario o taller.
- crear las condiciones para lo anterior creando, organizando y controlando el espacio para la creatividad.³ (p. 11)

En cuanto al contexto cultural, se considera que “un proceso de mediación lingüística que intenta facilitar la comprensión es también inevitablemente un proceso de mediación cultural”⁴ (North B. y Piccardo, E., 2016, p. 9). Como se ha mencionado anteriormente, la cultura de una lengua se encuentra estrechamente relacionada con su aprendizaje, por lo tanto, es considerada

² the idea of helping two or more persons to communicate who are unable to communicate alone because they cannot understand each other. But language is not the only reason why people cannot understand one another. The difficulty may be caused by different perspectives or expectations, different interpretation of behaviour, of rights and obligations – the ‘mediator’ may help to bridge these gaps and overcome these misunderstandings.

³ facilitating access to knowledge, encouraging other people to develop their thinking. Collaboratively co-constructing meaning as a member of a group in a school, seminar, or workshop setting. Creating the conditions for the above by creating, organizing and controlling space for creativity.

⁴ A process of linguistic mediation that tries to facilitate understanding is also unavoidably a process of cultural mediation.

esencial para la correcta adquisición de la lengua. Así mismo, tiene un rol relevante dentro de la mediación, ya que:

La conciencia cultural, por supuesto, se aplica tanto dentro de una lengua como entre lenguas y culturas, teniendo en cuenta los idiolectos, los sociolectos y los vínculos entre estilos y géneros textuales. También se refiere a la relación entre las distintas subculturas: social y profesional, dentro de la cultura general de una sociedad.⁵ (North B. y Piccardo, E., 2016, p. 9-10)

Por último, en el contexto lingüístico el enfoque se sitúa en la inspección y análisis de textos en relación con su entorno cultural, teniendo en cuenta la relación entre estudiante y profesor, así como el material utilizado en clase (North, B. y Piccardo, E., 2016). Así mismo, North B. y Piccardo, E. (2016) dividen la mediación lingüística de la siguiente forma:

la dimensión interlingüística, sobre todo en el sentido de saber traducir e interpretar, de manera más o menos formal, o transformar un tipo de texto en otro. [...] dimensión intralingüística, que puede ser en la lengua meta (por ejemplo, resumir un texto de L2 en L2) o en la lengua origen, incluida la lengua materna.⁶ (p. 9)

Siguiendo este tipo de división, la mediación interlingüística se puede describir como la traducción y/o interpretación en la cual el objetivo es crear un ambiente de convivencia en el que personas de diferente cultura o idioma se entiendan, considerando a su vez los posibles dialectos dentro de una misma lengua; en concreto, mediar información de una lengua A a una lengua B para hacer el contenido entendible para el receptor. En cuanto a la mediación intralingüística, tiene lugar en la misma lengua y se entiende como:

⁵ Cultural awareness, of course, applies within a language as well as across languages and cultures, with consideration of idiolects, sociolects and of the links between styles and textual genres. It also concerns relating different sub-cultures: social and professional, within the umbrella culture of a society.

⁶ ...the interlinguistic dimension, particularly in the sense of knowing how to translate and interpret, more formally or less formally, or transforming one kind of text into another. However, it also includes the intralinguistic dimension, which could be in the target language (e.g. summarise an L2 text in L2) or in the source language, including mother tongue.

la que requiere transmitir en una lengua una información de un input oral, visual, escrito o multimodal, en esa misma lengua y hacerla llegar al/a destinatario/a que no la ha entendido o no ha tenido acceso a la información por el motivo que sea. (Cañada, Fantauzzi y Trullàs, 2019, pp. 106)

Según el *Volumen Complementario* (2020), la mediación se puede dividir en actividades de mediación y estrategias de mediación, tal y como se muestra en la siguiente tabla presente en la página 104 de dicho volumen. Esta tabla, a su vez, desglosa los diferentes tipos tanto de actividades como de estrategias de mediación presentes en el volumen.

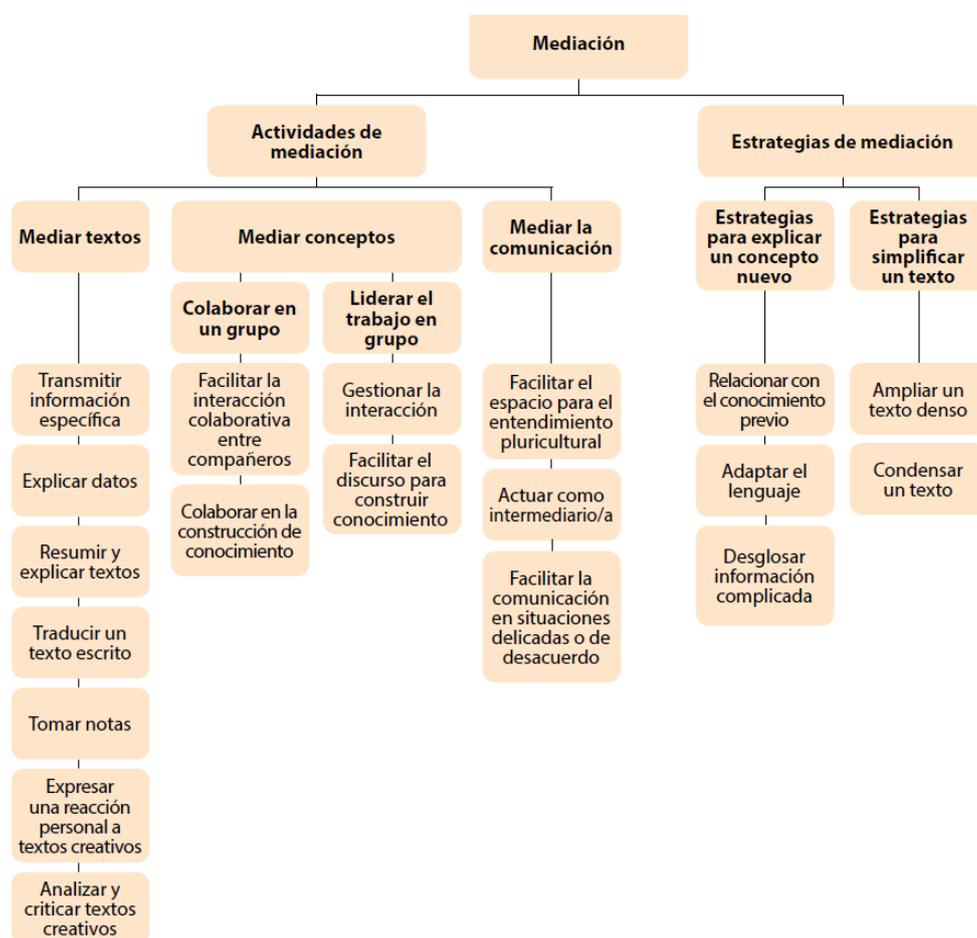


Figura 2. Adaptado de *Volumen Complementario* (p. 104), por Consejo de Europa, 2020.

4.1. Mediación textual

La mediación textual, o mediación de textos, se entiende como la transmisión del contenido presente en un texto a una persona que no tiene acceso al mismo, ya sea por barreras culturales, lingüísticas o semánticas

(North, B. y Piccardo, E., 2016). Esta era la principal interpretación de la mediación textual dentro del MCER de 2002, la cual tenía más bien un carácter interlingüístico. Sin embargo, esta interpretación fue adaptada más adelante en el *Volumen Complementario* de 2020, incluyendo en ella los textos mediados para uno mismo, así como las reacciones a textos de carácter literario o creativo. Debido a su carácter textual, relacionado con la traducción e interpretación de textos, este tipo de mediación se asocia principalmente a la mediación cognitiva, centrada principalmente en la transmisión de información.

Este tipo de mediación puede implicar el uso de una o varias lenguas para su realización, así como diferentes modalidades o variedades de la misma lengua, tal y como indica el *Volumen Complementario* (2020):

Para todos los descriptores en las escalas de esta sección, la lengua A y la lengua B pueden ser lenguas diferentes, variedades o modalidades de la misma lengua, diferentes registros de la misma variedad, o cualquier combinación de lo anterior. Sin embargo, también pueden ser idénticas: el MCER de 2001 es meridiano en cuanto a que la mediación también puede darse dentro de una única lengua. Por otro lado, la mediación puede implicar varias lenguas, variedades o modalidades, por lo que puede haber una lengua C, o incluso una lengua D... (p. 106)

Como se menciona en esta misma página del *Volumen Complementario* (2002), las escalas de los descriptores ilustrativos para este tipo de mediación no están diseñados para englobar las competencias de traductores e intérpretes de ámbito profesional, sino que se centran principalmente en el posible uso que un aprendiente de una lengua pueda darles a dichas competencias en situaciones cotidianas.

Dentro de este tipo de mediación, se distinguen los siguientes tipos de actividades:

- Transmitir información específica. La información importante es extraída del texto y comunicada a otra persona.
- Explicar datos. Figuras (gráficos/tablas...) son explicadas y desglosadas de manera verbal al receptor.

- Resumir y explicar textos. Basada en la condensación o reformulación de la información presente en un texto.
- Traducir un texto escrito. Comunicar un texto escrito en su idioma original a la lengua deseada.
- Tomar notas. Identificar y extraer información clave de un texto y reescribirla de manera corta.
- Expresar una reacción personal a textos creativos. Realizar comentarios sobre los pensamientos o sentimientos despertados al leer un texto de carácter creativo y/o literarios.
- Analizar y criticar textos creativos. Centrado en la enseñanza, incluye comentarios más formales y educativos que la actividad anterior, dejando de lado los sentimientos y reacciones del mediador.

4.2. Mediación conceptual

La mediación conceptual se describe como el reflejo del uso de la lengua no solo para comunicar, sino también como una herramienta utilizada para razonar y analizar un tema. Hace referencia, a su vez, al proceso mediante el cual se facilita el acceso al conocimiento y a los conceptos a otras personas, especialmente a aquellas que no pueden acceder de manera directa a dicha información por sí mismos. Esta mediación implica una participación activa para interpretar, explicar o adaptar el contenido, de modo que se haga comprensible y accesible para los destinatarios, superando posibles barreras cognitivas o de comprensión. Esta reflexión es realizada de forma colaborativa y dinámica, motivo por el cual este proceso es denominado coconstrucción del conocimiento. Para la mediación conceptual, es de gran relevancia la representación de esta función del lenguaje (*Volumen Complementario*, 2020, p. 105).

Mediar conceptos implica dos aspectos complementarios entre sí, los cuales son: la construcción de un significado común, por la cual el mediador ayuda a otras personas a comprender y dar sentido a ideas e información asegurándose no solo de que se transmita la información sino de que sea comprendida y útil para el receptor; y facilitar las condiciones para que el intercambio de información tenga lugar, creando un ambiente propicio para que las personas compartan sus ideas de manera efectiva, fomentando así que el conocimiento sea compartido y expandido por los participantes.

Este tipo de mediación, al igual que la mediación comunicativa, se encuentra estrechamente relacionada con la mediación relacional, la cual consiste en la construcción y gestión efectiva de relaciones interpersonales con el objetivo de crear un entorno de colaboración y armonía positivo en el cual se genera una confianza mutua entre participantes. A su vez, esta mediación se encuentra relacionada con la inteligencia emocional debido a esa confianza y entorno que surge al usar este tipo de mediación.

Un ejemplo claro de este tipo de mediación es la función que realizan tanto padres como profesores al tutorizar y formar a sus hijos o alumnos. Estos tienen acceso a cierto tipo de conocimientos que son proporcionados por figuras parentales y/o educativas en un entorno colaborativo, comunicativo y de confianza como puede ser el hogar o su propia aula.

Para poder ayudar a otros a acceder a dichos conocimientos y/o conceptos, se plantean dos métodos: el trabajo colaborativo, por el cual el conocimiento se forma gracias a la participación activa de los miembros que conforman el grupo; y el rol de facilitador/a, profesor/a o formador/a, por el cual una persona ayuda a otros a entender y asimilar los conceptos y conocimientos, asumiendo así el papel de mediador y/o de guía, utilizando explicaciones y clarificaciones.

Debido al planteamiento de estos dos métodos, es necesaria una división de escalas que engloben esta distinción. La primera escala, llamada «Colaborar en un grupo», está involucrada con la mediación relacional y establece las condiciones necesarias para la realización de un trabajo de manera efectiva. La segunda escala, «Liderar el trabajo en grupo», se centra en el desarrollo y elaboración de ideas, por lo cual se encuentra involucrada con la mediación cognitiva. Tanto para una escala como para la otra, es necesario un ambiente positivo en el cual los usuarios han de mostrarse sensibles a los puntos de vista del resto de miembros del grupo.

En este tipo de mediación, debido a su carácter colaborativo, se distinguen dos tipos de actividades.

Colaborar en grupo:

- Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros. El aprendiente coopera de manera efectiva y positiva en el alcance de objetivos grupales.
- Colaborar en la construcción de conocimiento. Aportar y modificar ideas presentes en el grupo.

Liderar el trabajo en grupo:

- Gestionar la interacción. Guiar y contribuir en la correcta realización de objetivos grupales e interacciones entre miembros.
- Fomentar el discurso para construir conocimiento. Proporcionar los pasos a seguir por los miembros del grupo y facilitar su seguimiento para la obtención de objetivos.

4.3. Mediación comunicativa

La mediación comunicativa está principalmente focalizada en su aspecto social y hace especial referencia a situaciones en las cuales un usuario de la lengua interpreta el papel de intermediario entre personas que intentan comunicarse (North, B. y Piccardo, E., 2016). Este tipo de mediación no solo implica el uso del lenguaje, sino que también incluye aquellos factores por los cuales las personas tienen problemas para entenderse o comunicarse. Es por ello que, en ocasiones, la dificultad para comprender a otra persona no se encuentra en el lenguaje en sí sino en la falta de información o conocimiento sobre el tema del que se trata.

Sin embargo, para poder entender a otra persona, es necesario adoptar una perspectiva distinta a la propia, considerando así la perspectiva de la persona a la que se intenta comprender. Para ello, en ocasiones es necesaria la presencia de una tercera persona. La función principal del mediador es, por lo tanto, la de intentar influir de manera positiva en la dinámica de interacciones que tienen lugar entre los participantes. Para ello, el mediador observará cómo se relacionan los participantes entre sí y hará lo necesario para que la comunicación tenga lugar de manera efectiva y positiva, fomentando así que las relaciones sean fluidas y comunicativas.

La mediación comunicativa no solo facilita la comprensión lingüística, sino que también se centra en la resolución de tensiones o circunstancias complicadas que puedan dificultar la comunicación efectiva, creando un entorno favorable para la comunicación. Es por ello por lo que este tipo de mediación resulta de especial relevancia para usuarios cuyo objetivo es desarrollar su competencia comunicativa, especialmente en entornos pluriculturales (*Volumen Complementario*, 2020, 121). A su vez, esta mediación puede darse en aspectos de la vida cotidianos como puede ser el ambiente de trabajo o interacciones sociales cotidianas.

Este tipo de mediación presenta tres tipos de actividades distintas:

- Facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural. Se crea un espacio compartido para aquellas personas cuya lengua o cultura difieren y en el cual ha de tener lugar una comunicación efectiva.
- Actuar como intermediario/a en situaciones informales. En ambientes de carácter no formal, el aprendiz actúa como mediador para personas que no comparten la misma lengua o cultura.
- Facilitar la comunicación en situaciones delicadas o de desacuerdo. En situaciones problemáticas, el aprendiz busca un punto común entre dos o más personas que no llegan a un acuerdo.

4.4. Estrategias de mediación

Para poder mediar de manera efectiva, no solo es necesario ser competente lingüísticamente en la lengua en la que se media, sino que también es necesaria la obtención y manejo de algunas estrategias de mediación que faciliten el proceso. Estas estrategias, consideradas como técnicas utilizadas para aclarar el significado y facilitar la comprensión, han de adaptarse al contexto comunicativo en el que son necesarias. Según el contexto en el cual sucede la mediación, las estrategias han de ayudar a los implicados en el proceso de mediación a entenderse entre ellos. Por este motivo, las estrategias se encuentran estrechamente relacionadas con la forma en la que el contenido original es procesado, presentado y facilitado al destinatario, respondiendo así a las necesidades de los usuarios. Dentro de estas estrategias, se diferencia entre

estrategias para explicar un concepto nuevo y estrategias para simplificar un texto.

Dentro del primer grupo encontramos, a su vez, varios tipos de estrategias: relacionar con el concepto previo, estrategia basada en establecer conexiones entre el conocimiento previamente adquirido y el que se quiere comprender usando comparaciones o realizando preguntas; adaptar el lenguaje, usando diferentes registros y estilos para facilitar la comprensión de conocimientos; y desglosar información complicada, fragmentando o dividiendo la información en partes más sencillas de comprender.

Por otra parte, el segundo grupo se encuentra conformado por: ampliar un texto denso, basado en la utilización de ejemplos o parafraseo para mejorar la comprensión de los conceptos complicados; y condensar un texto, al contrario que el método anterior, este se basa en la reducción del mismo a sus elementos esenciales, destacando los aspectos relevantes y dejando de lado todo aquello no considerado importante.

Una vez realizado este repaso teórico de los aspectos más importantes de la mediación según el *MCER* y el *VC*, se planteará una propuesta de intervención pedagógica en la que intentaremos aplicar de manera práctica los principales puntos estudiados hasta el momento.

5. Propuesta Didáctica

La siguiente propuesta didáctica está pensada para llevarse a cabo principalmente en el curso de 1º Bachillerato, aunque con los recursos y materiales necesarios es posible su adaptación a otros niveles, tanto de Educación Secundaria Obligatoria como de 2º Bachillerato. Esta propuesta pretende ofrecer al alumnado una experiencia diferente y dinámica en el aula, favoreciendo el uso de material y situaciones que pueden encontrar en su vida cotidiana y cuyo uso pueden poner en práctica en diversos momentos de su vida. A su vez, les ofrece la posibilidad de salir de la rutina y de aprender de una manera divertida y colaborativa.

5.1. Justificación

A pesar de que la mediación ya aparece mencionada en el *MCER* de 2002, no es hasta la publicación de su *Volumen Complementario* de 2020 donde gana especial relevancia. Es en este volumen, tal y como se ha mencionado anteriormente, donde se incluyen descriptores ilustrativos que describen las diferentes características de esta modalidad de la lengua. Debido a la ampliación realizada en este nuevo volumen, la ley educativa presente en España se vio modificada para adoptar en su currículo las nuevas actualizaciones sobre la mediación en las lenguas extranjeras. La Ley Orgánica de Educación Española, también conocida como LOMLOE, incorpora entre sus páginas la mediación como nueva actividad de la lengua extranjera y como parte de las competencias específicas propias.

Concretamente, son los Reales Decretos los que desglosan las características de la mediación en los currículos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Es el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el que regula la enseñanza de la mediación en las aulas de Educación Primaria. Este decreto incorpora la le mediación entre sus competencias específicas, describiéndola como “mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación” (p. 84).

En cuando a la Educación Secundaria, la mediación aparece entre las páginas del Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria, describiendo la competencia específica como “mediar en situaciones cotidianas entre distintas lenguas, usando estrategias y conocimientos sencillos orientados a explicar conceptos o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable” (p. 41717).

Finalmente, el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, incorpora la mediación en sus competencias específicas como:

Mediar entre distintas lenguas o variedades, o entre las modalidades o registros de una misma lengua, usando estrategias y conocimientos eficaces orientados a explicar conceptos y opiniones o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable, y crear una atmósfera positiva que facilite la comunicación. (p. 46306)

Puesto que la incorporación de la habilidad de mediación, tanto en el *Volumen Complementario* de 2020 como en la Ley Educativa Española, es un suceso reciente, no se encuentra disponible una amplia variedad de propuestas didácticas para Bachillerato que la implementen entre sus páginas. Es por ello por lo que la siguiente propuesta didáctica se focaliza en la mediación dentro de las aulas de enseñanza de lengua extranjera, más concretamente en la lengua inglesa, para los alumnos que conforman los grupos de bachillerato en los centros, más concretamente para el curso de primero.

5.2. Objetivos

El objetivo principal de esta propuesta didáctica es favorecer la comunicación y transmisión de información con personas que no hablan su mismo idioma, utilizando para ello la mediación. Debido a esto, uno de los objetivos de esta propuesta es aprender a mediar textos de extensión corta de manera escrita, así, los alumnos aprenderán a resumir y reconocer los conceptos claves de un texto. Por otro lado, esta propuesta fomentará la destreza de

recepción oral, así como la producción de esta, utilizando para ello videos cortos que tendrán que explicar a otras personas.

La elección de estos objetivos se encuentra respaldada por las siguientes competencias clave y específicas presentes en Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

Competencias clave:

- Competencia en comunicación lingüística. “Interactuar de forma oral, escrita [...] de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos, con diferentes propósitos comunicativos. Implica movilizar, de manera consciente, [...] conocimientos, destrezas y actitudes que permiten comprender, interpretar y valorar críticamente mensajes orales, escritos...” (p. 46066).
- Competencia plurilingüe. “Utilizar distintas lenguas, [...], de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. [...] reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas” (p. 46067).
- Competencia en conciencia y expresiones culturales. “Comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales” (p. 46073).

Competencias específicas:

- Competencia específica 1: Comprender e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales básicas de textos expresados en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias de inferencia y comprobación de significados, para responder a las necesidades comunicativas planteadas.
- Competencia específica 2: Producir textos originales, de creciente extensión, claros, bien organizados y detallados, usando

estrategias tales como la planificación, la síntesis, la compensación o la autorreparación, para expresar ideas y argumentos de forma creativa, adecuada y coherente, de acuerdo con propósitos comunicativos concretos.

- Competencia específica 3: Interactuar activamente con otras personas, con suficiente fluidez y precisión y con espontaneidad, usando estrategias de cooperación y empleando recursos analógicos y digitales, para responder a propósitos comunicativos en intercambios respetuosos con las normas de cortesía.
- Competencia específica 4: Mediar entre distintas lenguas o variedades, o entre las modalidades o registros de una misma lengua, usando estrategias y conocimientos eficaces orientados a explicar conceptos y opiniones o simplificar mensajes, para transmitir información de manera eficaz, clara y responsable, y crear una atmósfera positiva que facilite la comunicación.
- Competencia específica 5: Ampliar y usar los repertorios lingüísticos personales entre distintas lenguas y variedades, reflexionando de forma crítica sobre su funcionamiento, y haciendo explícitos y compartiendo las estrategias y los conocimientos propios, para mejorar la respuesta a sus necesidades comunicativas.

5.3. Desarrollo de las actividades

Las actividades principales de esta propuesta didáctica serán, primero, la redacción de un email en el que los alumnos explicarán a un estudiante de intercambio un evento festivo que tiene lugar en su ciudad a partir de un cartel y, después, la explicación de manera oral de un anuncio de corta duración presente en televisión española. Así, en la misma propuesta, encontraremos mediación textual, mediación comunicativa y mediación conceptual, a la vez que fomentaremos la producción y recepción escritas y la producción y recepción orales. Puesto que estas dos actividades suponen un ejemplo de los tres tipos de mediación, suponen, a su vez, ejemplos de mediación cognitiva y relacional al transmitir e interpretar información y crear un entorno colaborativo y positivo de comunicación.

Actividad de introducción

Para poder llevar a cabo de manera correcta y dinámica estas actividades principales, será necesario la inclusión de una actividad de introducción.

Como ejercicio de introducción al email, los alumnos responderán de manera oral a preguntas formuladas por el profesor/a similares o idénticas a las siguientes:

How do you usually communicate with friends?

Have you ever written an email to a friend?

Do you like writing emails?

If so, how long was the email? Was it formal or informal?

*What topics do you usually discuss through email?*⁷

Una vez que los alumnos han respondido a estas preguntas de manera oral, es el momento de proporcionarles una ficha en la cual aparecerán una serie de instrucciones y de fórmulas lingüísticas a usar a la hora de escribir un email de carácter informal. Esta ficha facilitará al profesor/a la tarea de explicar cómo escribir un email informal, puesto que el alumnado contará con un apoyo visual al que recurrir para comprender y complementar la explicación del profesor/a. Ha de quedar claro al alumnado que esta guía solo es utilizable a la hora de comunicarse a través de emails con amigos y personas con las que se tiene un mínimo de familiaridad, y que no han de seguir estas instrucciones a la hora de dirigirse a una persona de carácter relevante o a una institución. Ejemplo de esta guía es el Anexo 1.

Para la realización de esta actividad y explicación se dedicará la totalidad de una sesión, dejando siempre espacio al final para la resolución de las posibles dudas que puedan surgir a lo largo de la clase.

⁷ ¿Cómo sueles comunicarte con tus amigos?

¿Has escrito alguna vez un correo electrónico a un amigo?

¿Te gusta escribir correos electrónicos?

En caso afirmativo, ¿cómo de largo era el mensaje? ¿Era formal o informal?

¿Qué temas sueles tratar por correo electrónico?

➤ **Mediar un cartel a través de un email**

En esta actividad, para la cual se dedicarán un mínimo de dos sesiones, el alumnado recibirá dos elementos: una tarjeta en la cual se le presenta una situación hipotética según la cual unos alumnos de intercambio provenientes de una ciudad inglesa viajarán pronto a su ciudad, donde permanecerán durante una semana coincidiendo con la presencia de un famoso festival lleno de eventos, y un cartel en el cual se desglosan los eventos que tendrán lugar durante dicho festival y el horario en el que se producirán.

Los alumnos habrán de leer atentamente la tarjeta introductoria del alumno/a de intercambio (Anexo 2) y rellenar un cuestionario (Anexo 3) utilizando la información principal presente en la tarjeta. El objetivo de este pequeño cuestionario es recoger la información personal relevante del alumno/a de intercambio de manera concisa y resumida, lo cual no solo ayudará al alumnado con la escritura posterior del email, sino que además los introducirá en la mediación textual.

Una vez leídas las tarjetas de presentación y rellena la ficha de información sobre el estudiante de intercambio, es hora de escribir el email. Ayudándose de la ficha técnica, el estudiante deberá sugerir posibles eventos a los que el estudiante podría acudir teniendo en cuenta sus gustos. El email deberá estar compuesto por al menos 125 palabras y estar bien estructurado. En él, el alumnado deberá sugerir al menos un evento presente en el festival que podría gustarle al estudiante y explicarle el horario y el día en el que tendrá lugar. Para la escritura del email, el estudiante podrá realizar un borrador antes de entregar el email definitivo.

Una vez escrito y enviado el email, el alumnado será emparejado en grupos conformados por dos parejas, siendo así un total de cuatro alumnos: dos alumnos del centro y dos alumnos de intercambio. El objetivo de esta agrupación es que el alumnado se reúna para comunicarse y colaborar entre ellos para llegar a un acuerdo sobre las actividades a las que podrían acudir en el festival. En caso de que el intercambio se lleve a cabo en la realidad, esta parte de la actividad podría realizarse de manera online. En el caso de no poder llevarse a

cabo, se podría realizar en formato roleplay, intercambiando los papeles para que todo el alumnado actúe como mediador.

Este tipo de actividad supone un ejemplo claro de mediación interlingüística que, como se ha mencionado en apartados anteriores, se entiende por la traducción y/o interpretación de información presente en una lengua A a una lengua B para hacerla entendible para el receptor.

El cartel informativo del evento se encuentra presente en el Anexo 4 y el documento donde han de escribir el email para su evaluación se encuentra en el Anexo 5.

La realización de esta actividad abarcará, como mínimo, dos sesiones, existiendo la posibilidad de una tercera considerando las dudas del alumnado y de su ritmo de trabajo.

➤ **Mediar un anuncio de televisión**

Para la realización de esta actividad, los alumnos serán provistos de una lista de anuncios cortos promocionando productos, los cuales se encuentran en español y que tendrán que visualizar individualmente. Una vez visualizados los anuncios, el alumnado será dividido en parejas. Por turnos, un miembro de la pareja mediará el anuncio que ha visualizado en inglés y su compañero deberá adivinar qué producto promociona el anuncio que se está describiendo. El objetivo de esta actividad es mediar de forma efectiva los anuncios para que el compañero adivine el máximo número posible de ellos, así como trabajar la mediación interlingüística y textual al tratarse de un ejercicio basado en el lenguaje audiovisual que ha de transformarse en producción oral.

Continuando con la actividad, el alumnado será dividido en grupos de un máximo de cuatro alumnos y cada grupo deberá seleccionar un portavoz. Una vez seleccionado este portavoz, cada grupo decidirá qué anuncio es el mejor y cuál el peor. Una vez han decidido, el portavoz de cada grupo comunicará su elección y los motivos para que, una vez se hayan puesto en común todas las elecciones, se discutan los resultados obtenidos y sus diferencias o similitudes. Así mismo, deberán exponer los posibles estereotipos de género, raza, etc...

reflejadas en los anuncios. Si los hay, el alumnado podrá escribir a la empresa responsable de dicho anuncio una carta exponiendo su opinión.

Para finalizar, el alumnado dividido en grupos podría elaborar un anuncio propio sobre un producto que consideren necesario y que no se haya construido en la actualidad y exponerlo a los compañeros, pudiendo hacer uso de recursos audiovisuales.

Esta actividad fomenta la producción y recepción oral, así como la mediación textual, comunicativa y conceptual puesto que presenta transmisión de información, gestión de interacción, así como construcción de conocimiento e interacción colaborativa, y actuación como intermediario entre grupo y profesor. Por su parte, deberá abarcar como mínimo cuatro sesiones, reservando una para la elaboración del anuncio y otra para su exposición.

Rúbrica de autoevaluación

Una vez completadas ambas actividades, los alumnos serán provistos de una rúbrica con la cual podrán evaluar su progreso y conocimiento, así como su desempeño en la realización de la propuesta.

Un ejemplo de rúbrica de autoevaluación para estas actividades sería la presente a continuación⁸. Esta rúbrica se encuentra en español para su mejor entendimiento. La rúbrica en inglés se encuentra presente en el Anexo 6 y será la rúbrica que el alumnado tendrá que completar.

⁸ Esta rúbrica es una adaptación de los ejemplos presentes en Sánchez Cuadrado, Adolfo, Caroline Shackleton and Nathan Turner (2022), «Procesos de evaluación de la mediación en lenguas extranjeras/segundas lenguas», in A. Sánchez Cuadrado (coord.), *Mediación en el aprendizaje de lenguas. Estrategias y recursos*. Madrid: Anaya. Págs.: 189-220

Autoevaluación MEDIACIÓN

- Nombre: _____
- Grupo: _____

Selecciona SÍ o NO si has utilizado las siguientes estrategias de mediación:

Diferenciar la información (relevante/irrelevante)	SÍ / NO	Notas:
Comprender puntos de vista opuestos	SÍ / NO	Notas:
Relacionar información nueva con conocimiento previo	SÍ / NO	Notas:
Adaptar el lenguaje	SÍ / NO	Notas:
Valorar enfoques alternativos	SÍ / NO	Notas:

En caso de haber seleccionado NO en algunas de las estrategias, escribe el motivo y algún cambio a realizar para mejorar el resultado.

La realización de la autoevaluación puede completarse en una sola sesión o incluso al final de la sesión anterior en caso de que sobre tiempo.

5.4. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación de esta propuesta se encuentran descritos en el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, concretamente en el apartado de competencias específicas y establecen lo siguiente:

- 4.1. Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y aprecio por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas,

variedades o registros empleados, y participando en la solución de problemas frecuentes de intercomprensión y de entendimiento, a partir de diversos recursos y soportes.

- 4.2. Aplicar estrategias que ayuden a crear puentes, faciliten la comunicación y sirvan para explicar y simplificar textos, conceptos y mensajes, y que sean adecuadas a las intenciones comunicativas, las características contextuales, los aspectos socioculturales y la tipología textual, usando recursos y apoyos físicos o digitales en función de la tarea y el conocimiento previo de los interlocutores e interlocutoras. (p. 46308 – 46309)

Estos criterios de evaluación, tal y como establece la ley, se encuentran basados en aquellos presentes en el *MCER* “La nivelación de los criterios de evaluación está basada en el *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas (*MCER*), aunque adecuados a la madurez y desarrollo del alumnado de la etapa de Bachillerato” (Gobierno de España, s.f.). Así mismo, lo describe como:

... pieza clave para determinar los distintos niveles de competencia que el alumnado adquiere en las distintas actividades y apoya también su proceso de aprendizaje, que se entiende como dinámico y continuado, flexible y abierto, y debe adecuarse a sus circunstancias, necesidades e intereses. (Gobierno de España)

6. Conclusión

Como se ha ido describiendo a lo largo de este trabajo, el *MCER* tiene un papel de enorme relevancia a la hora de aprender, enseñar y/o evaluar una lengua extranjera. En él, se describen los objetivos a superar, los contenidos a aprender y los niveles a adquirir cuando se trata de un nuevo idioma. Así mismo, establece unos descriptores ilustrativos para cada una de las competencias en las que se encuentra dividida una lengua extranjera para que cualquier persona que haga utilidad del *MCER* pueda mantener un seguimiento y registro de su propio aprendizaje.

A pesar de la amplitud de contenidos presentes en el *MCER*, en 2020 fue necesaria una ampliación que incluyese todos los cambios que han tenido lugar

desde su creación. En este nuevo volumen, los descriptores ilustrativos se ven ampliados para añadir nuevas características y, además, se incluyen y/o describen de manera más amplia y detallada algunas modalidades de la lengua, siendo una de ellas la capacidad de mediación. Entre las páginas del *Volumen Complementario*, la mediación queda descrita como un agente facilitador del aprendizaje de lenguas, propiciando y dando lugar a nuevos espacios comunicativos en los cuales la adquisición o aprendizaje de una lengua se ve facilitada por los mismos aprendices.

Debido a su reciente ampliación en el *Volumen Complementario*, la ley de educación española se ha visto modificada, incluyendo entre sus páginas esta modalidad de la lengua. A partir de esta modificación, la ley destina una de las competencias clave y dos específicas especialmente a la mediación. Es por ello que uno de los objetivos de este trabajo ha sido diseñar una propuesta didáctica para la etapa educativa de Bachillerato en la que se incluyen tres modalidades distintas de mediación como son la mediación textual, la mediación conceptual y la mediación comunicativa y que se divide en una actividad de introducción y dos actividades principales. Esta propuesta puede modificarse y adaptarse para el uso en otras etapas educativas.

Aunque la propuesta presente en este trabajo no se ha podido llevar a la práctica, se entiende que la mediación es un aspecto fundamental para la comunicación, como se demuestra en la relevancia que ha adquirido en los documentos del Consejo de Europa. Por ello, es muy importante avanzar en la investigación y en la aplicación didáctica de la mediación a las aulas de inglés de enseñanza secundaria, así como proporcionar materiales auténticos y dinámicos a los docentes para que puedan hacer uso de los mismos.

Bibliografía

- Cañada Pujols, M., Fantauzzi, S., Trullàs Soler, M. (2019). «La mediació a les EOI de Catalunya: certificació, avaluació i docència», *InterEOI, Volum 15*, pp. 105-128. https://issuu.com/eoicat/docs/inter_eoi_n15
- Cassany, D. (1996). La mediación lingüística ¿Una nueva profesión? *Terminómetro, Volumen 2* [Número especial: La terminología en España], pp. 62-63.
- Castellanos Martínez, M. J. (2022). *La mediación lingüística y cultural en los cursos digitales de ELE para trabajadores de la industria de la región Bajío a través de una agenda intercultural para el ocio* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Valladolid.
- Clouet, R. (2010). El enfoque del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: unas reflexiones sobre su puesta en práctica en las facultades de traducción e interpretación en España. *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada, Volumen 48(2)*, pp. 71-113 <https://doi.org/10.4067/s0718-48832010000200004>
- Consejo de Europa. (1992). *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, (informe editado por B. North basado en el simposio celebrado en Rüschtikon en 1991), Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Consejo de Europa. (2020): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario*. Instituto Cervantes y Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/
- Coste, D. y Cavalli, M. (2015). *Education, mobility, otherness – The mediation functions of schools*. Estrasburgo: Language Policy Unit, Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807367ee>

Gobierno de España. (s. f.). *Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos: Primer curso - Lengua extranjera i*. Educagob. Recuperado 20 de julio de 2024, de <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/lengua-extranjera/criterios-eval-primer-curso-lengua-ex-i.html>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/dof/spa/pdf>

Nieto, D. C. (2022). La mediación lingüística en los nuevos currículos de enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de USITE*, Supervisión 21, pp. 1-27. <https://doi.org/10.52149/sp21/65.4>

North, B. y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR). *Language Teaching*, Volumen 49(3), pp 455-459. <https://doi.org/10.1017/s0261444816000100>

North B. and Piccardo E. (3-5 Mayo 2017), “Mediation and exploiting one’s plurilingual repertoire: exploring classroom potential with proposed new CEFR descriptors”, *Learning and assessment: making the connections: Proceedings of the 6th International ALTE Conference. Learning and Assessment: Making the Connections*. Bologna, Italy, pp. 87-95.

Pérez Vázquez, E. (2010). La mediación lingüística en Italia: origen, evolución y estado del concepto. Etimología de la mediazione universitaria en Italia. En M. Carreras i Goicoechea, & E. Pérez Vázquez (Edits.), *La mediación lingüística y cultural y su didáctica* (pp. 47-61). Bolonia: Bononia University Press.

Piccardo, E. (2019). *TIRF Language Education in Review – The Common European Framework of Reference (CEFR) in Language Education: Past, Present, and Future*. Monterey, CA & Baltimore, MD: TIRF & Laureate International Universities.

- Piccardo, E. and North, B. (2022) *Enriching 21st-Century Language Education: The CEFR - Companion Volume in Practice*. En Consejo de Europa. (2022) *Enriching 21st-Century Language Education: The CEFR - Companion Volume in Practice* (pp. 27–56) Council of Europe Publishing.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado. 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-3296-consolidado.pdf>
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado. 76, de 30 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/03/30/pdfs/BOE-A-2022-4975.pdf>
- Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado. 82, de 6 de abril de 2022. <https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5521.pdf>
- Sánchez Cuadrado, A. (2022). *Mediation in/for the Language Classroom: Learning Situations and Formative assessment* [Diapositiva Powerpoint]. Taller CEFR Online Workshop Series 2022 de Consejo de Europa. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/newsroom/-/asset_publisher/rg3sWjrNNmPK/content/mediation-in-for-the-language-classroom-learning-situations-and-formative-assessment?inheritRedirect=false&redirect=https%3A%2F%2Fwww.coe.int%2Fen%2Fweb%2Fcommon-european-framework-reference-languages%2Fnewsroom%3Fp_p_id%3D101_INSTANCE_rg3sWjrNNmPK%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dnormal%26p_p_mode%3Dview%26p_p_col_id%3Dcolumn-4%26p_p_col_count%3D1
- Sánchez Cuadrado, A., Shackleton, C., & Turner, N. (2022). Procesos de evaluación de la mediación en lenguas extranjeras/segundas lenguas. En *Mediación en el aprendizaje de lenguas: estrategias y recursos* (pp. 189-222). Grupo Anaya.

Anexos

Anexo 1



Writing an email



01 Greetings

The best way to start an email to a friend is using:

Hello name,
Hi name!
Dear name,



02 Body



The main content of the email is written here. Start the email referring to the person directly:

I hope you're well.

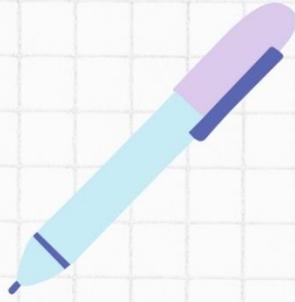
Then, talk about the topic of the email:

There is a festival in town...
Would you like to come to a festival?
Do you like festivals?

03 Ending

Time to say goodbye!

Let me know what you think.
I'm looking forward to hear from you.
See you soon.
Cheers.



Anexo 2

<p>Alex Smith</p> <p>Hello! My name is Alex. I'm 17. I really enjoy football, my favourite team is Nottingham Forest. However, I'm not a fan of anything related to photography.</p>	<p>Will Grayson</p> <p>My name is Will and I'm 16. I have a lot of hobbies like listening to music and drawing, but I'm not a fan of dancing.</p>
<p>Samantha Warner</p> <p>Hi! My name is Sam and I'm 16 years old. I'm really kind of concerts and acting. I dislike any kind of sports, I hate them!</p>	<p>Marie Conne</p> <p>I'm Marie. I'm 17 years old. I don't really like music. However, I'm a big fan of photography and filming.</p>

Anexo 3

<i>STUDENT</i>	
Age	<input type="text"/>
Likes	<input type="text"/>
Dislikes	<input type="text"/>
Notes	<input type="text"/>

FESTIVAL

SÁB 1 **CONCIERTO ESTOPA - AITANA**
19 pm - 21 pm
21:30 pm - 23:30pm

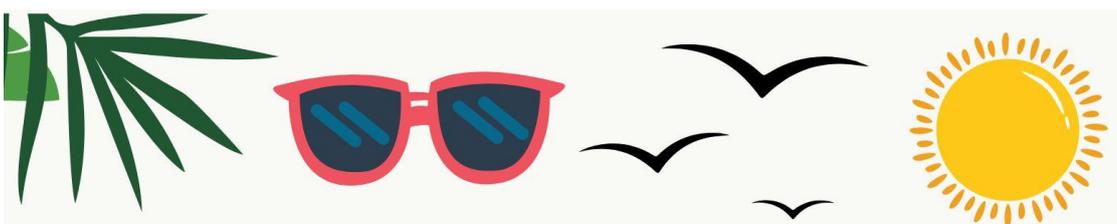
DOM 2 **CONCURSO FOTOGRAFÍA**
A partir de las 17 pm
Inscripción Fútbol: Domingo 2

LU 3 **TORNEO DE FÚTBOL**
Inscripción: Domingo 2 de 12 pm a 15 pm
20:30 pm

MA 4 **ZUMBA AL AIRE LIBRE**
17 pm - 18:30 pm
19 pm - 20:30 pm

MIE 5 **TALLER DIBUJO**
17:15 pm / 18:30 pm
19:45 pm

JUE 6 **TEATRO**
19:30 pm
21:45 pm



FESTIVAL

INFORMACIÓN



SÁB
1

CONCIERTO ESTOPA - AITANA

Los artista Estopa y Aitana presentarán sus nuevos discos en el escenario principal.

DOM
2

CONCURSO FOTOGRAFÍA

Los participantes que fotografíen los objetos solicitados ganarán un premio.

LU
3

TORNEO DE FÚTBOL

Mínimo: 5 jugadores por equipo.
El torneo tendrá lugar por fases.

MA
4

ZUMBA AL AIRE LIBRE

Profesores de zumba impartirán una maravillosa clase con música de actualidad.

MIE
5

TALLER DIBUJO

Se colocarán mesas y se proporcionará material a todo aquel que se apunte.

JUE
6

TEATRO

Un grupo de teatro profesional representará su nueva obra.

EMAIL

Name _____

Self-assessment MEDIATION

- Name: _____
- Group: _____

Select YES or NO if you have used the following mediation strategies:

Differentiating information (relevant/irrelevant)	YES / NO	Notes:
Understanding opposing points of view	YES / NO	Notes:
Relating new information to previous knowledge	YES / NO	Notes:
Adapting language	YES / NO	Notes:
Appreciating alternative approaches	YES / NO	Notes:

If you have selected NO for some of the strategies, state the reason and write any possible changes to improve the result.
