Funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Intellectual Output 4
Handbook of the Project

Cooperatively Transmediate (aCT)

This Intellectual Output is the last of four outputs of the Erasmus+ Project **Cooperatively Transmediate** - **aCT**, co-funded by the European Union and with the following partnership:

- ✓ Università degli Studi di Genova Italia (coordinator)
- ✓ Universidad Complutense de Madrid España
- ✓ Instituto Politécnico de Bragança Portugal
- ✓ Associazione San Marcellino Genova Italia
- ✓ Federación Red Artemisa Madrid España
- ✓ Centro Ciência Viva de Bragança Portugal

January 2022

INDICE

INTRODUCTION **3**
PRESENTATION OF THE PROJECT AND ITS PARTS **6**
PREMISES AND DEVELOPMENT **9**
THEORETICAL AND METHODOGICAL ASPECTS **14**
PRACTICAL PART **69**
WHAT WAS ACT FOR ME? **104**
SPANISH VERSION **108**
INTRODUCCIÓN **109**
PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y DE SUS PARTES **112**
PREMISAS Y DEVENIRES **114**
ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS **128**
PARTE PRÁCTICA **187**
PARA MÍ ACT HA SIDO **231**

INTRODUCTION

Cooperatively Transmediate aCT has been characterised by complexity. Interdisciplinary, intergenerational, international, and interlinguistic teams have been interacting for more than two years, and in pandemic times. This complexity turned out to be both an asset and a drawback, as you will read in this output.

In this IO, the reader will find results of the works carried out during nine months (April 2021-January 2022) to co-build this product. According to the funded application, the IO4 is a handbook outlining the whole aCT process and collecting the data that could be disseminated both as a future state-of-the-art reference on peer and community mediation, and as a reflective narration on the activities that have led to the outputs. It presents data gathered throughout the aCT Learning/Training/Teaching Activities and Multiplier Events that resulted in the project outputs. The activities and the Multiplier Events were based on cooperative learning, action research, and other methods that are widely used in mediation.

This Handbook, then, is not only meant as a kind of written memory and log of the whole process, but in future it will be used to adjust the general contents (theoretical and methodology framework, data collected, analysis of data, etc.) to other Countries, experiences, and fields that were not addressed by aCT (i.e., linguistic mediators, health and other care professionals and students, etc.).

The Handbook targets students, researchers, and professionals who want to know more about the reflective process that led the different working groups to set up, co-design and develop the project outputs and relevant activities. It can also be used as a self-study reference for further research and to enhance the transferability potential of the project outcomes and outputs.

Since the specific sectorial and practical techniques and tools are often highlighted in mediation literature and training (as well as in the aCT Intellectual Output 3-Toolkit for Trainers), an element of innovation is the focus on the essential value of the (self-)reflective practice and the theoretical background which has emerged from the aCT project, according to the principles of Grounded Theory. Originally, this IO was supposed to include an analysis of some communicative settings where mediation is often required (such as hospitals, courts, social services, schools, etc.), and of their communicative features. Yet, since the project brought to light the potential of reflective and peer practice, and since this proved to be one of the most innovative tenets of aCT, the partnership decided to focus on three theoretical axes instead: pluri- and multilingualism, peer groups and reflexivity.

These axes are then presented as practical experiences, thanks to the data gathered during the Learning/Training/Teaching Activities and the Multiplier Events.

A “reflecting-by-doing” approach was a constant of aCT which was articulated according to the following structure:

- National Working Groups: made up of Higher Education Institution (HEI) partnership's students enrolled in different courses, HEI partnership's researchers/teachers, and non-academic partnership's association professionals. They worked constantly throughout the aCT process both in plenary and subgroup sessions and meetings.
- Steering Committee: it was initially supposed to be made up of one person for each partner, but, with time, especially for the Portuguese and the Spanish partners, it turned into an enlarged meeting point consisting of more than ten people. Except for one Transnational Meeting in Genoa, at the end of September 2021, all meetings were held online.
- Learning/Teaching/Training Activities (LTTAs): four of them were scheduled. The first one was carried out online for pandemic reasons, but part of the Italian Working Team attended face to face (see IO1 for more info); the second one was a Summer School where national teams met and worked together, sharing the same space, while the international sessions were held online. After this three-day event in July 2021, Genoa hosted a first face-to-face international event (Fall School) that accounted for the first transnational mobility from aCT HEIs partners. The last LTTA was carried out in Madrid at the end of October 2021 and saw the attendance of representatives for all the partners (except one).
- Multiplier Events (MEs): four of them were scheduled. We were forced to condense them because of the pandemic. Since we preferred to carry them out in a face-to-face setting, we resorted to the warmest months of 2021: the MEs took place in Cesena, in Madrid and in Bragança from June until the first week of November.
- Testing IOs contents: from March 2021 on, the aCT project's outputs have been tested in many online and, also, face-to-face occasions, both within HEIs and non-academic organisations. These experiences were something that went well beyond LTTAs and MEs and gave aCT an added value that was not foreseen when the application was forwarded almost three years ago.

The first IO4 proposal was meant to include video/audio/written "pills" (short excerpts taken from the above-mentioned meetings) that would be contextualised and linked to the relevant theoretical axes, asking questions to potential readers as well as to the very people that were involved in that specific meeting. This would form a kind of self-reflective spiral that could highlight mediating or non-mediating attitudes and communication patterns.

At the beginning, the idea was to analyse the following materials (all gathered throughout the aCT duration):

- Data collected during the Fall School in Genoa (September 21).
- Videorecording of one locally-held focus group for each Country (with students from the aCT Working Groups), following the Fall School in Genoa.
- Written and video-recorded data of a post-Summer School (July 2021) activity carried out by the students who had attended it.

- Video recordings of some Zoom meetings (National Working Groups/MEs/LTTAs/Steering Committee).
- Audio recordings of the National Working Groups working to complete the Summer School activities.
- Video recordings of Sharing-Reflection sessions during the Summer School.

Another valuable material are the video recordings of meetings carried out during the lockdown period (March-May 2020).

Nevertheless, time was running out and other outputs (IO2 and IO3) had to be finished. In some way, this last IO has always been "sacrificed" during aCT meetings, because of specific issues had emerged and required priority. The practical section of this IO4 will describe what was analysed out of all the data that we collected. It is a pity that not all the material was used and analysed, but it is also true that we are willing and ready to use it in the future.

As in the other IOs, in this output there are two key aspects that seem the most relevant to us: all the Countries involved in the project carried out some of the tasks, and this IO saw the participation of all the key people involved in aCT: HEI teachers and researchers, students and professionals.

PRESENTATION OF THE PROJECT AND ITS PARTS

The Cooperatively Transmediate aCT project is a pilot experience promoting multidisciplinary learning and social inclusion under the key topic of peer and community mediation. For “community mediation” we do not only mean mediation taking place in neighbourhoods, but a wider process consisting of various actions (cultural, social, educational, etc.) whose objective is to work for a specific community (being it a prison, a hospital, a University, a private organisation, etc.) and, within it, to move from mere coexistence to a life made of sharing spaces, resources, and commitment to the well-being of the group or the community. These actions create the conditions by which such communities can explore new ways of preventing, managing, and transforming conflicts, not only thanks to the intervention of an external third party (a professional mediator), but empowering themselves in the process of being trained in peer mediation and acting as peer mediators. Peer mediation is widely known and applied in schools where children and young people help their peers manage conflicts in a constructive and non-violent way (although not so much in the Countries participating in aCT). There are, though, other kinds of peer mediation being experimented, for example in prisons, also by the Coordinator Unige and partner San Marcellino.
The project results in four Intellectual Outputs that could be further tested and used for transversal mediation modules in future educational and training settings, also for lifelong learning.
The general objective is to promote mutual awareness on the part of both university students, faculty and organisations of the sector in order to develop competences and skills in community and peer mediation; such development could help current and future professionals to foster their own employability, as well as their interpersonal and socio-educational development.
Specific objectives are the following:

- To design, develop, test and readjust a learning-teaching module in community and peer mediation that could be used both as a transversal University module or as a lifelong learning course.
- To promote the development of flexible, learning-teaching and student-centred environments and materials, based on the main pillars of peer and community mediation, in a continuous collaboration circle between University and in-service professionals, connecting all the activities carried out in the project and the surrounding communities, also facilitating the participation of disadvantaged groups.
- To promote learning and training cooperations between public Higher Education Institutions, also within themselves, and non-profit and non-academic partners belonging to the private sector, nurturing a civic and social responsibility among students and recognising the importance of voluntary and community work.

- To connect education and training with applied research and innovation, fostering multidisciplinary competences and skills to support educators and learners in their mutual engagement and to co-create content of courses in creative and collaborative ways; also, in the future, in conflictual working environments.

The project is in its essence international and transnational: two of the main pillars are, first, community mediation as a transversal concept, and, second, a special emphasis on the empowerment of people and the importance of developing peer mediation skills. Although carried out mostly during a pandemic, over its 29-month duration aCT was carried out in local interdisciplinary groups, continuously negotiating and mediating between languages and cultures, in an international and transnational environment, translating into a theoretical and practical experience.

Tangible as well as intangible results stemmed out of the project.
In general, the following intangible outcomes were produced:

- A close synergy among students from different Countries and different curricula, not only using English as a vehicular language, but also using Romance languages within the working groups, thanks to the linguistic similarities between Spanish, Italian, and Portuguese. This increased the reflective skill on the importance of linguistic and cross-cultural mediation regarding the interaction with some of the target groups of our project, such as migrants, refugees, ethnic minorities and foreign students; this importance is sometimes underestimated by professionals or students who are not linguists or translators.
- Interdisciplinarity within all the activities of the project and a close relationship between faculty, students, and professionals throughout the project.
- Innovative teaching experiments, enhanced by the presence of professors and international experts on mediation.
- An increased participation, empowerment, and awareness towards disadvantaged people so as to favour the development of intercultural, non-discriminating attitudes and skills, as well as civic and social competences.

Interprofessional and intersectoral exchanges of competences and skills as the ones of this project could help future and present workers to tackle and prevent conflicts (as peer mediators), to communicate in a positive way, and to consider diversity (generational, cultural, gender, etc.) as an asset.

The aCT Project produced the following tangible results:

- Mediation needs' Research Study (IO1, but also contributing to all IOs, particularly IO4): The outcomes of the study (carried out in phase 1, in each Country and in each partners' place of activity) were used as the starting point to co-construct IO2 and IO3[1].
- Peer and Community Mediation Online pilot course (IO2): In line with the aims of the project, this output is the core of the whole proposal. It is a theoretical and practical educational tool for HE education and in lifelong learning. It includes references of relevant literature in peer and community mediation, concerning the specific domains involved in the project as well as cross-domain references; video lessons on some of the main topics (community mediation, communication-related skills, and competences developed in peer mediation); a wide range of exercises, such as real-case mock simulations that are likely to highlight the characteristic features and challenges of mediated dialogic discourse (different languages and cultures, atypical idiolects due to mental health disorders or issues of addiction, etc.). Reflexivity emerged as one of the main axises of this output[2].
- The Training-for-trainers Toolkit (IO3): The toolkit includes an outline of the pedagogical framework; a section for mediation trainers including guidelines for working with IO2 materials; a section explaining on how to adapt the IO2 teaching material to different contexts and students (lifelong learning or University students, for example). The toolkit builds on the main characteristics and topics from IO1 and IO2[3].
- Digital Handbook (IO4). Not only is it a kind of written memory and log of the whole process, but it can be used in future for adjusting the general contents (methodology, sectors involved, etc.) to other Countries and analogous experience and fields not directly included in aCT (e.g., linguistic mediators, other health and medicine students, etc.)[4].
- A booklet on best practices in peer and community mediation which will be the result of the aCT process, including synergies with other realities that are not directly involved in the process[5].

[1] https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf
[2] https://ipb-mediacion.herokuapp.com/
[3] https://act.unige.it/Risorse
[4] https://act.unige.it/Risorse
[5] https://act.unige.it/Risorse

PREMISES AND DEVELOPMENT

The mediation process

At this stage of the project, and as a way of re-reading our whole journey, we are interested in highlighting the multi-faceted nature of mediation, the several possible ways of interpreting this concept-practice. We will focus on the theoretical frameworks already explored in the IO1. Then as well as now, a reflection on the definitions and ideas around (community and peer) mediation is relevant, since different views have constantly been put into play within the project. The specific experiences of the participants (condensed in the so-called "national groups") account for the visions that were met and faced during the development of the aCT project.

In any mediation process, it is important to make emerge the premises that are at the base of each position in such a way that any dialogue between the people involved becomes an exchange of meanings. This allows for any level of conflict to be identified and overcome thanks to a restorative dynamic. The tensions revolving around the main meaning of mediation that occurred during the project can be linked to the very concept of "mediation" and in the approaches that every participant – as an individual and as part of their "national group" – has put in the field.

Community and peer mediation involves all actors in a process where conflicts emerge and it is necessary to mitigate them or to come to a solution, whichever it could be. For this reason, all the actors in a community, society, group or organisation should know some mediation tools and how to use them, even though they are not professional mediators.

Making the premises emerge

A first aspect of divergence can be identified within the approaches and the definitions of (community and peer) mediation, as mentioned in the *Research Study*: mediation is defined in relation to who performs it.

Two positions are identified: on the one hand, the Italian national group understands mediation as a social function that can/should emerge in a group. Mediation is seen as part of a process where the mediator is not necessarily a "professional" but rather a set of actions pointing at an increased sensitivity towards the care of relationships (and, consequently, of the context). Indeed, after an *in-progress* development of their definition (see, for this case and for the following, some of the extracts in the appendix in the spanish version), the Italian "national group" concludes:

We can define [mediation] as caring for the context that **makes possible and gives direction to all actions aiming at protecting, nourishing, and preserving the community**. These actions need not be defined as mediation: we can think of active citizenship, negotiation, dialogue facilitation, promotion of intercultural values… Caring means, among other, to nurture, tu use, to bring to light, to develop and give access to the know-how, skills, talents, and knowledge of each and every one of us. In this way,

everyone will feel part of and will take part to a process of acknowledgment, contributing as they can and feeling rewarded by it; they will be able to create deep, meaningful relationships; they will open new possibilities to acts that can become part and parcel of a life led together. Caring means giving legitimity to the different skills and competences of the mediators acting within the specific domains of a community (family mediation, intercultural mediation, judicial mediation, restorative mediation…); it means raising awareness of the need for including such skills within an interdisciplinary and orderly framework, in order to avoid possible fragmentation, and for making use of them at the right time and place. (IO1: 28, translation and bold are ours).

According to this definition, community and peer mediation is positioned as a territory/instrument that tries to go beyond the difficulties of systemic atomization by various types of actions, among which are different "mediations".

In the other two national cases, Spanish and Portuguese, following the legislative and European approach, mediation is presented as a function that must be carried out by a professional in the field. Thus, although the evolution of the concept of mediation takes into account the different nuances and possibilities[6] of this practice, there is a convergence in the fact that mediation is condensed in the figure of the mediator as a professional:

"Nowadays there is a growing appreciation of networking and the participation of individuals and communities in the search for solutions to their problems, promoting the emergence of new social practices that promote social cohesion (Silva, Caetano & Freire, Moreira, Freire, Ferreira, 2010) and, in this context, there is a resurgence of mediation. In fact, and according to the same authors, formal mediation had its resurgence in the 1970s, due to its ability to identify models more directed to the co-construction and recognition of the individuality and autonomy of each person or, even, other models more directed to social transformation through a critical awareness. **They state that mediation, as a socio-professional practice, as well as the figure of the mediator as an "... actor intervening in the restoration of non-existent or fragile ties and interactions, or even in conflict prevention enhancing a culture of non-violence... and responsible participation"** (Xáres, 2002, cit in Silva *et al.*, 2010: 120), have acquired a particularly relevant and symbolic action, acquiring a growing expansion. Regardless of the contexts and practices used, they all assume a social and educational character. The reality achieved in the late 1990s in Portugal led to "... the development of experiences and actions to contribute to greater social cohesion and more harmonious social development, in particular through the promotion of a culture of participation and citizenship..." (Silva, 2016: 35-36), while asserting the "right to have an idea and be able to express it... to practice the full exercise of civil, political and social rights" (Madrigal, 2016: sp). In this sense, citizenship is a process that is permanently built in social and public life, put into action in the coexistence that is established in relations with others

[6] For Portugal, an emphasis is given the socio-cultural, linguistic and artistic aspects; Spain articulates mediation with the formative and meaningful development of the world of social work.

and that can address, among others, themes such as solidarity, democracy, human rights." (IO1: 81, translation and bold are ours).

And then:

These themes may constitute reasons for conflict in the community/society to which the individual(s) belong and, as reported by Neves, Guedes and Araújo (2009: 48): "Considering mediation as a form of social intervention requires not losing sight of its fundamental origin: conflicts. Mediation requires the parties involved to consider a particular situation to be conflicting and to try to resolve it **by intervening in a third neutral element**". (IO1: 84, translation and bold are ours).

For its part, the Spanish "national group" describes the evolution of mediation in their Country and its interrelation with social work, and concludes:

"The mediating action focusses on the **provision of a service, the service of a professional mediator, who offers his/her "know-how", his/her knowledge and techniques to achieve a priority objective, that is an adequate management of the conflict and an agreement**. Social Work has among its functions the establishment of a relationship of close and involved help in order to accompany in the processes of social inclusion and increase the well-being of users. That is, the intervention of the social worker does not necessarily have to be neutral and impartial, it can go further. But undoubtedly the main difference lies in the methodology used. According to Martín (2001), when a social worker intervenes to resolve a conflict, he/she does so as one more activity within an intervention plan that he/she has designed for the case, and this without prejudice to the fact that he/she incorporates certain techniques from other disciplines, such as mediation. However, mediation does not use the methodology of Social Work, but its own and specific methodology in order to achieve its only objective, resolving the conflict. Mediation and Social Work share the search for the empowerment of people drawing from the principles of equality, justice, and social equity; they also share the search for consensus and understanding among people, groups and communities; both professional actions seek respect for Human Rights and the ideals of Equality and Social Justice (General Council of Social Work, 2014: 22)". (IO1:108, translation and bold are ours).

This two-pronged and – at first sight irreconcilable – perspective has determined the ways in which the "national groups" have promoted – more or less consciously – the respective positions during group interactions and in view of the intellectual outputs, with friction ensuing. This situation can be described through the PIN (Positions, Interests, Needs) pyramid of Acland, where the positions are at the top of the pyramid, while the interests are in the middle and the needs at the base, sustaining the positions. This framework makes us still think that the collaborative and utilitarian interest, with a view to the fulfillment of the task, has prevailed and it was possible to mediate to obtain the results that the project had envisaged.

References

Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid (2014). *Mediación y Trabajo Social. El valor añadido del trabajo social en Mediación*. Madrid : Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid.

De Luise, D., Morelli, M. (2016). *Longitudini e latitudini. Esperienze di mediazione*. Genova: Editrice Zona.

De Robertis, C. (2007). *Méthodologie de l´intervention en travail social*. Paris : Bayard.

Duarte Martinho, T. (2013). "Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional". *Análise Social*, 207, XLVIII (2), pp. 422-444.

FITS. (2014). "Definición global de trabajo social". Obtenido de Ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work.

Freynet, M.-F. (1995). *Les médiations du travail social*. Lyon : Crinique Sociale.

García Villaluenga, L. (2014). "La enseñanza de la mediación en la universidad: La CUEMYC. Un testimonio". En, *Simposio Tribunales y Mediación en España*. Barcelona: HUYGES. 149-153.

García Villaluenga, L. (2012). "Comentarios a la Ley de mediación Disposición Final 8". En L. García Villaluenga, C. Roge y C. Fernández, *Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles. Comentarios a la Ley 5/2012*. Reus. 577-587.

García Villaluenga, L. (2009). "Mediation in university communities: the experience of the Complutense University". *Conflictology*, 1, pp. 63-69.

García Villaluenga, L., y Rosales del Álamo, M. (2020). "Las competencias para la formación de la persona mediadora". Andavira. Recuperado de: http://cuemyc.org/wp-content/uploads/2020/06/Las-competencias-para-la-formacio%CC%81n-de-la-persona-mediadora.pdf

Madrigal, A. (2016). "O exercício da cidadania no desenvolvimento da sociedade". Obtido de Jus. Com.br: https://jus.com.br/artigos/48124/o-exercicio-da-cidadania[1]no-desenvolvimento-da-sociedade.

Marques Cebola, C. (2015). "Regulamentar a mediação: um olhar sobre a nova lei de Mediação em Portugal". *Revista Brasileira de Direito*, 11(2), pp. 53-65.

Martín Muñoz, A. (2001). "Trabajo Social y mediación". *Trabajo Social hoy*, 63, pp. 17-21.

Matos, P. (2009). "Da Intervenção comunitária à Mediação comunitária". *Educação, Sociedade & Culturas*, 29, pp. 175-189.

Morais Carvalho, J. (2011). "A consagração legal da mediação em Portugal". *Julgar*, 15, pp. 271-290.

Moreno González, M. A. (2010). "La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte". *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 52/2, pp. 1-9.

Munuera, P. (Abril 2013). "Trabajo social en la historia de la resolución de conflictos y la mediación". Vol. XXX, 101, pp. 25-36.

Neves, T., Guedes, M., & Araújo, T. (2009). "Mediação comunitária e mudança social". *Cadernos de Pedagogia Social*, 3, pp. 45- 60.

Oliveira, A., Galego, C. (2005). *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção*. Lisboa: ACIME.

Santi, J.P. (ed.) (2018). *Mediazione comunitaria in ambito penitenziario. L'esperienza tra pari nella II Casa di Reclusione di Milano Bollate*. Genova: Editrice Zona.

Silva, A. M. Costa, Machado, C. (2009). "Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal". In B. Silva, A. Almeida, A. Barca, M. Peralbo, *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 274-287.

Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, 23 (2), pp. 119-151.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

As indicated in the Introduction, three main axes emerged during the aCT process: plurilingualism/multilingualism, peer groups experiences and a reflecting-by-doing approach. These turned up to be the cornerstones of the IO4 design and realisation, also taking into account previously-funded EU projects, the experiences and competencies of each aCT partner and those of the aCT partnership as a whole.

The starting point for this IO4 was another Erasmus+ project called Intercultural Reflection on Teaching (IntRef Project, see appendix to this section for further information) and, particularly, the Peer Observation Reflective Cycle they forwarded as a methodological proposal:

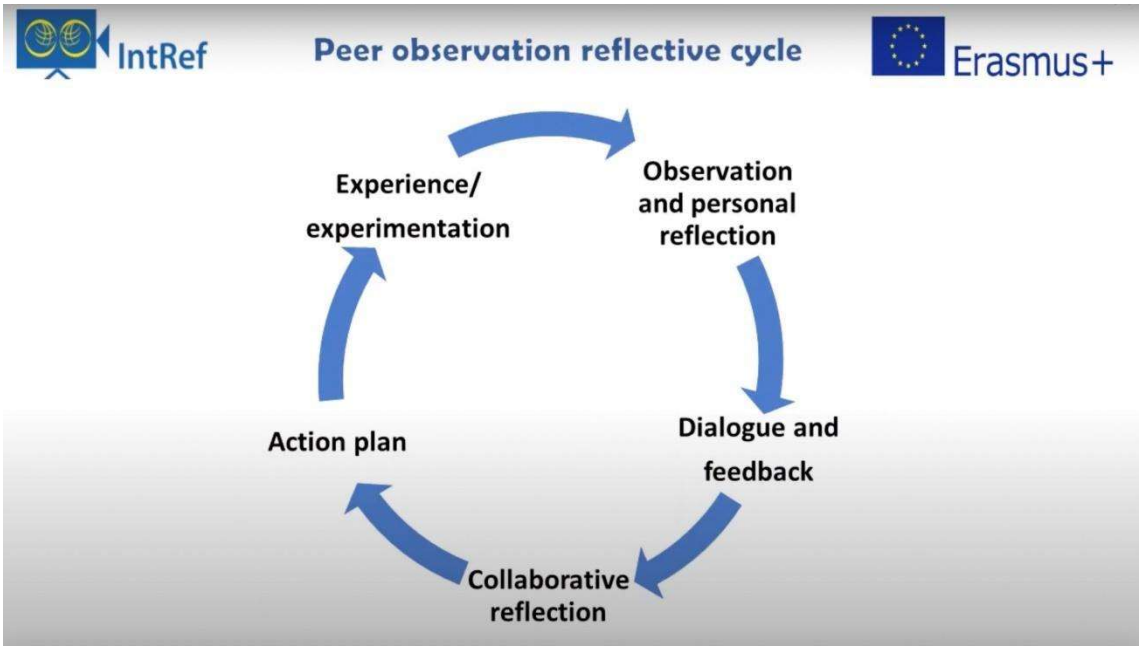

Figure 1: Peer observation reflective cycle, IntRef.

Originally, the Peers in our aCT project were meant to be HEI Students, but with time passing by, it was clear that Peers' processes and dynamics also invested and implied teachers, researchers, and all the professionals involved in the Working Groups. Nevertheless, being an Erasmus+ project within HEIs, a specific focus remains on Students, also in the data collected and analysed in this IO.

A second reference point was another Erasmus+ project which became a milestone for the aCT Intellectual Output 2 design (*Curso de mediación comunitaria entre pares*)[7]. Its

[7] For this IO2, see https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

title is “Learning and Interacting to Foster Employability” (eLene4Life) and aims at improving the relevance of HE curricula in a VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) world, through a focus on soft skills. Active learning is one of the basic tenets of this project, addressing teachers, trainers and students. The idea of supporting and improving all teaching-learning actors and engaging them in a collaborative experience is in line with the aCT project theoretical and methodological approach. For this reason, one of the aCT members enrolled in the MOOC Active Learning for Soft Skills Development[8] so as to draw materials and ideas for aCT IOs’ design and realisation. The following soft and digital skills are also relevant for aCT: Positively and effectively engage with others and Share and exchange knowledge, resources and experiences with colleagues and peers.

A third EU project which became a navigation light in the aCT route was the Erasmus+ Project Development of Interdisciplinary skills for cooperation and conflict management (DISCOM) where the aCT Coordinator Università degli Studi di Genova is currently engaged as a partner. Teamwork, cooperation, conflict management within multicultural communication settings are among the main topics of this project and relevant for aCT. Also in this case, interdisciplinary study materials and tools for students and teachers are being designed and tested: indeed, the main aim of the project is to develop and implement innovative practices, interdisciplinary study materials and tools (including a mobile application) for students and teachers of different curricula.

The results of the project are obviously intended to remain accessible even after the project has ended, and can certainly also be used within the framework of courses and training opportunities outside the project, in particular by researchers involved in the aCT project, due to the partial commonality of topics.

It is fundamental to underline that, once those projects are completed, it will be evident that their results include not only the constitution of an international and interdisciplinary network between scholars with different backgrounds, but also the creation of a contact, within the University of Genoa itself, between researchers from different Departments (linguists, psychologists, sociologists and jurists) who have found a way to share their competences.

[8] https://www.pok.polimi.it/courses/course-v1:Polimi+SSD101+2021_M6/about

Appendix

About the Erasmus+ projects mentioned in the text:

Erasmus+ project Intercultural Reflection on Teaching IntRef, 2019-2021.

The Intercultural Reflection on Teaching (IntRef) project aims to stimulate reflective dialogue and collaborative problem-solving between academics across different Countries, institutions, departments and disciplines, facilitated by technology.

The project is underpinned by research on reflection on teaching and aims to enhance participants' teaching, self-efficacy and intercultural competence.

The IntRef project combines the development of innovative methods that enhance and internationalise reflection on university teaching with evaluation and research. Academics are linked across institutional and national boundaries through technology such as video recordings and video conferencing to facilitate communication and exchange about learning, teaching and assessment. Participants are involved in one or more of the reflective methods.

Funded by Erasmus+, IntRef is made of a consortium of Durham University, United Kingdom (project coordinator), Goethe University Frankfurt, Germany, and the University of Padova in Italy.

https://intref.webspace.durham.ac.uk/

Erasmus+ project Learning and Interacting to Foster Employability eLene4Life, 2018-2021.

eLene4Life is an Erasmus+ KA2 project (2018-2021) supporting curriculum innovation in higher education through the development of active learning approaches for soft skills, with the ultimate aim of improving students' employability.

The main objectives of eLene4Life are to:

- develop new innovative curricula and educational methods integrating active learning, at the same time addressing commonly encountered barriers such as large class sizes and physical spaces,
- improve the relevance of HE curricula in a VUCA (Volatile, Uncertain, Complex, Ambiguous) world, through a focus on soft skills.

Active learning refers to a broad range of teaching strategies which engage students as active participants in their learning. Typically, these strategies involve students working together during class, but may also involve individual work and/or reflection, as well as group work outside the classroom. The focus is on how to learn rather than what to learn, placing the learner at the heart of the process. Active learning can be on a spectrum of learner and teacher control of the learning process and learning environment.

The main characteristic of active learning is that students are engaged in activities which involve more than just listening and note-taking (e.g. reading, discussing, writing).

eLene4Life brings together a group of five European universities, two higher education associations and a Foundation specialised in university-corporate cooperation.

http://elene4life.eu/

Erasmus+ project Development of Interdisciplinary skills for cooperation and conflict management Discom, 2019-2022.

In September 2019 Turiba University (Latvia) in cooperation with 5 partner Universities from Italy, Lithuania, the Netherlands, Poland and Austria has started to implement the Erasmus+ Strategic Partnership project which aims to elaborate different study and teaching materials for development of interdisciplinary and soft skills of students.

Nowadays communication, teamwork, cooperation, conflict management, also called soft skills are very important for any professional in all fields. Experience shows that very often students lack those interdisciplinary skills. Only rarely there are specific courses tackling those topics and skills and also there is a lack of training materials which academics can use in the study process in order to train those skills of students.

This ERASMUS+ project focusses on the ability of students to cooperate for team work, set professional and academic goals, time management skills and efficient planning, multicultural communication, conflict diagnostics and conflict management. These skills are crucial for the ability to study efficiently in universities of the modern world. Curriculums of universities do not offer separate courses to tackle these problems. Moreover, these skills are required not only during academic studies, but even after graduation, to be prepared for professional life challenges. Therefore, a goal is set to create inter-faculty study materials for the students from Law, Business, Communication and other Social science faculties in order to increase these skills and the university teachers could widely access such study materials.

The main aim of the project is to develop and implement innovative practices, elaboration of interdisciplinary study materials and tools (including a mobile application) for students and teachers of different faculties.

The main results are video lectures, study materials, a mobile phone application for daily studies, reading materials and self-study materials. Within the frame of the project partners will also train students and teachers.

http://skills.turiba.lv/

Orality, plurilingualism and multilingualism: mediations between individual repertoires and group interactions

On plurilingualism

Diversity, plurality and hybridisations: these three words point to concepts and conceptions that demand a complete upturning of one's perspective, in theory as well as methodology. Languages play a vital role in this process and, as such, they can be seen as opportunities and challenges – or they can equally be perceived as obstacles and sources of unmanaged conflicts. The two scenarios can take place within an individual's linguistic repertoire (that is, a condition of plurilingualism) as well as in situations where different languages coexist (what is termed "multilingualism").

The main theoretical framework for this contribution is the Common European Framework of Reference for Languages 2001 (CEFR) and, in particular, the Companion Volume (2018; shortened into CV in what follows). This choice is based on several criteria that suit the approach of the aCT project. First of all, the CEFR is a language policy tool that promotes the co-operation between educational systems across different Countries and different educational levels; it offers a framework for a common terminology, inspired to shared theoretical models that have been tested on the field during the last twenty years; its learner-centred approach sees the learner as a social agent and actor; it favours an action-oriented approach where the focus is placed on things the learners are able to do, and not only on the gaps to be filled or the mistakes made. A framework, then, that takes up the challenge of looking at languages as actions carried out within a specific context, where meaning(s) evolve, are adapted and co-constructed during the interaction.

The CEFR (2001) defines plurilingualism as:

> … the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is […] seen as […] the existence of a complex or even composite competence on which the user may draws. (CEFR 2001: 205)

From the very beginning, then, the two concepts of language and culture are brought closer; the integration of different experiences of multilinguistic/multicultural (and, possibly, intercultural) interactions makes it possible for these two concepts to enter a dialogue. Moreover, they can get beyond the former borders and aim at transculturality and translanguaging (for more details, see below). Thus, a language repertoire is said to

develop where different languages can coexist and cohabit and, what is more, where different levels of competence can find their place.

The CEFR'S plurilinguistic approach focusses on the integration between different repertoires: from those that are created within a formal educational context to those that are used in informal life experiences. The ultimate goal is expanding one's language practice from one's family to the larger context of socialization within a community. In this way, one's experiences are enriched with and within communities and languages that belong to other Countries and people.

When this happens, the experienced languages and cultures are not arranged in separated mental compartments; rather, they mix, and "build up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact" (CEFR 2001, section 1.3).

In the CV, this perspective is operationalized and updated (CV 2018: 157-8); yet, some key concepts are maintained that can be relevant for the theoretical and methodological framework of aCT.

- languages are interrelated and interconnected especially at the level of the individual;
- all knowledge and experience of languages contribute to building up communicative competence; balanced mastery of different languages is not the goal, but rather the ability (and willingness) to modulate their usage according to the social and communicative situation;
- barriers between languages can be overcome in communication and different languages can be used purposefully for conveying messages in the same situation.

Moreover, the following capacities can be developed:

- the capacity to deal with 'otherness' to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc., in order to enable communication and collaboration;
- the proactive capacity to use knowledge of familiar languages to understand new languages, looking for cognates and internationalisms in order to make sense of texts in unknown languages – whilst being aware of the danger of "false friends";
- the capacity to respond in a sociolinguistically appropriate way by incorporating elements of other languages and/or variations of languages in his/her own discourse for communication purposes;

- the capacity to exploit one's linguistic repertoire by blending, embedding and alternating languages at the utterance level and at the discourse level;
- a readiness and capacity to expand linguistic/plurilinguistic and cultural/pluricultural awareness through an attitude of openness and curiosity that helps in communicative interactions to show mediation skills.

These elements contribute to train and to co-construct the bilingual and plurilingual competence that in the CV is shown as follows:

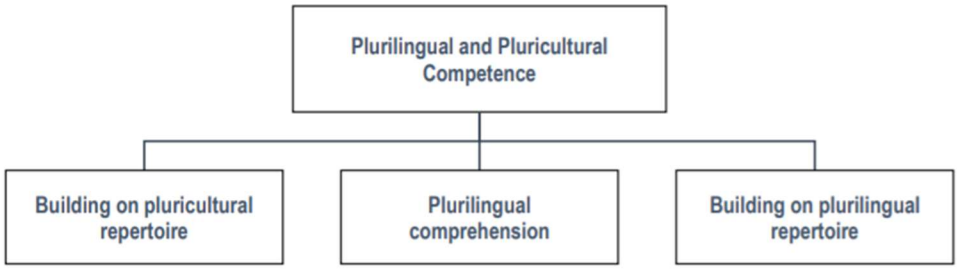

Figure 2: Plurilingual and Pluricultural Competence and its branches according to the CV, 2018: 157.

As witnessed by the chapters that precede this image in the CV, nothing is more distant from the goal of acquiring mastery in more than language, with the native speaker as the ultimate ideal. On the contrary, this approach is close to the fundamental concepts of the aCT project, even though neither language learning nor intercultural mediation[9] were at the core of the project.

Other kinds of knowledge and skills that seem to be vital for an effective use of plurilingual repertoires in pluricultural contexts are the following (CV 2018: 158, 160):

- the need for understanding that different cultures may have different practices and norms, and that actions may be perceived differently by people belonging to other cultures;
- the need to take into consideration differences in behaviours (including gestures, tones and attitudes), discussing over-generalizations and stereotypes;

[9] At a European level, "[t]his area is the subject of FREPA (Framework of Reference for Pluralistic Approaches)" or CARAP (*Cadre de référence pour des approches plurielles - Framework of Reference for Pluralistic Approaches*. "FREPA lists different aspects of plurilingual and intercultural competences in a hypertextual structure independent of language level, organized according to the three broad areas: Knowledge (*savoir*), Attitudes (*savoir-être*) and Skills (*savoir-faire*). Users may wish to consult CARAP for further reflection and access to related training materials in this area" (CV 2018: 158). For the English version, see https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-version3-EN-28062010.pdf

- readiness to offer and ask for clarification: anticipating possible risks of misunderstanding;
- openness and flexibility to work with different elements from different languages.

Plurilingualism as defined by Piccardo can be then considered as the cornerstone of the project:

> In the Nineties, the notion of plurilingualism as intended by the CEFR marked a turning point. The choice of making a neat semantic distinction between multilingualism and plurilingualism was ahead of the times, once again one of the seeds of CEFR that germinate slowly. (Piccardo 2020: 575, our translation)

On multilingualism

The term "multilingualism" indicates the presence in an area, whatever its size, of more than one language variety.

In 2008, with the communication "Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment" (and with the following Resolution in 2009), the European Union established the transversal nature of the European language policy. This was meant to affect all other Community policies in the support given to every language spoken in the EU Countries, including languages spoken by minorities. Moreover, the Resolution highlighted the importance of complying with the principle of language equality and reminded that "the importance of multilingualism is not confined to economic and social aspects and that attention must also be paid to cultural and scientific creation and transmission and to the importance of translation, both literary and technical, in the lives of citizens and for the EU's long-term development" (2009: 3). At the same time, the Resolution called on the Member States to "to mainstream multilingualism in policies other than education, such as lifelong learning, social inclusion, employment, media and research" (2009: 3)[10].

The connection between plurilingualism and multilingualism seems apparent in our highly-dynamic societies where the concepts of language and culture undergo constant revision – sometimes in a willing, conscious manner, sometimes unconsciously and unwillingly. In both cases, the outcome are meetings and clashes, and experiences of

[10] In the same years, the works of Coste D., Moore D., Zarate G. (1997/2009) are republished and given new attention. In particular, see *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Republished in English (2009) as *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Council of Europe, Strasbourg: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages/documents

hybridization. We can talk about meetings, if we welcome these conditions as an opportunity, even though loaded with difficulties and conflicts; and about clashes whenever this "medley" only triggers a feeling of being threatened, and such reactions as building new borders, be they linguistic, cultural, or material. With time, these borders become hard to overcome.

As Piccardo states,

> A possible answer to all this is trying to reduce somehow the diversity, for example by introducing an impoverished version of lingua franca – in this case, English; this is due to the misgiving that communication is a mere transfer of information from a language to another, rather than a shared process of meaning-making that is collective and created for a specific context (Orman 2013). Or again, another answer is imposing a linguistic and cultural uniformity as a *conditio sine qua non* for social integration. At the other end of these simple, monolingual, and linear options there is a complex solution that sees an asset in diversity and an opportunity in imbalance; moreover, this solution understands change and transformation as the natural condition for language use and learning. (Piccardo 2020: 563, italics in the text, our translation)

Change and transformation are two basic conditions for the holistic and integral approach of community peer mediation that is at the core of the theoretical and methodological framework of aCT.

In the same work (2020), Piccardo asserts her argumentation by drawing on Complexity Theories (among those cited by the author, de Bot *et al*. 2007; Larsen Freeman 2011, 2017; Piccardo 2005, 2010, 2016) that are consistent with our perspective on community mediation and suitable as theoretical and practical framework in research-training[11] projects.

The experiences of translanguaging (García, Wei 2014) show that practices of mixing and coexistence of different languages can support all the people involved in these processes (not only, then, bilinguals) in the creation of shared meanings that imply the ability to mediate among diversity and also chaos. Thus, translanguaging is not only a method, but also an approach to language teaching and to teaching in general. As in community

[11] Within the aCT project, we have underlined in the IO1 Research Study the risk of reducing a complex phenomenon to an analysis that treats it as merely complicated: "The aim of investigating a phenomenon in its complexity, with no starting hypothesis, following the Grounded Theory approach (Bryant e Charmaz 2007) was undertaken beyond code analysis. This was meant to prevent a complex phenomenon from being dealt with an analytic approach. To be treated as such, complex phenomena should be addressed through a systemic approach, without losing sight of a global outlook of the connections and their possible evolution within the system; analytic approaches are appropriate when dealing with complicated phenomena, since they presume the breaking down of the problem, the analysis, and a subsequent reorganization of the single elements into a whole (Ceruti 2018; De Luise e Morelli, unpublished training material)". IO1 Research Study 2020: 42, https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf

peer mediation, this systematic approach aims at going beyond the idea that the capacities, skills and knowledge of a group or a community can be equated to the sum of individual knowledge and abilities. Rather, what comes to mind here is the intermingling of interactions – even casual and unconscious ones – that become interwoven in a set of relationships (Remotti 2021). In the meeting-clash of multilingual communication, multiple perspectives and nuances cannot be summed up in a rough synthesis: instead, they make it possible for the complexity to emerge among people who have different life stories. Thus, key themes come up and promote reflection on the concepts of language, borders, interlanguages, mother language, crossing, and more[12], on a theoretical as well as practical aspect.

Multilingual practices have come to the fore in the last ten years thanks to the research carried out on the linguistic landscape[13], defined as:

> The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration […]. [LL] refers to the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region. It is proposed that the linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory (Landry, Bourhis 1997: 23-25).

Signs and signals occupy and claim spaces where groups and communities with different languages, cultures, stories, and origins coexist or cohabit, even across conflicts; these groups express themselves with multi- and translanguages which acknowledge the importance of performative values and inhabit different genres, canals, and modalities.

This perspective may guide a theoretical and applied research as they can be applied to community peer mediation. In this sense, Santi (2020) suggests:

> Narrating and enacting mediation: the whole performative sequence. An issue having to do with epistemology and ontology (and, as such, also with methodology) is understanding how to act and to describe an experience that

[12] The design and implementation of aCT's Intellectual Output 2 revolved around these concepts: see https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

[13] For an experience on this topic, see the project "'Paesaggi e Lingua': criteri, applicazione e sfide nello studio del Paesaggio Linguistico" ("'Landscapes and Languages': criteria, application and challenges in the study of Linguistic Landscape"), one of the branches of the project "Lingua e migrazioni. Lessico, discorso e paesaggio linguistico (PSR 15-17, Linea 2" ("Language and migrations. Lexis, discourse and linguistic landscape. PSR 15-17, Line 2), co-ordinated by Maria Vittoria Calvi within the Department of Sciences of Linguistic Mediation and Intercultural Studies, University of Milan.

> aims at triggering reflection in a group of people – the members of a (possible and desired) community. Here, reflection aims at transforming the intra- and interpersonal relationships, so to promote cohabitation. In short: how do we conceive and live the 'living-togetherness'? When we are part of a process (in community mediation projects) that strives to change perceptions and social rapports (that is, "reality"), this involves a risk: when we read (for a second, a third time) the experience, when we try to give a meaning to it and to assess its outcomes. This point is central, since on-going reflection on one's actions is one of the staples of community mediation (2020: 98).

According to this general framework, one of the difficulties of community and peer mediation projects lie in the reflection on the people involved in the process and their actions, as well as on the biases that each one embodies and reproduces (i.e. the occupied relational position and the ways of self-perceiving). To think of oneself as part of a "peer" community or group (or aiming at building equality dynamics) implies a new effort highlighted by different types of resistances that are carried out during interactions. Meeting the other in a community and peer mediation process supposes a reflective approach that deconstructs some of the typical relational dynamics that every one reproduces in order to facilitate a kind of relationship that goes beyond borders that "separate" people and things.

These approaches start from multilingualism; yet, they go beyond multilingualism, and encompass intersemiotic and multimodal performativity. They are hermeneutic approaches that affirm the need to establish a dialogue among and with texts and discourses. They find fertile ground in community peer mediation where training and awareness-raising can be experienced that aim at the application of the relational skills needed to listen, understand, interpret, reformulate and express different points of view. Theatre techniques come to mind as powerful learning tools, but also musical, pictorial, poetical languages, and many more[14]; teaching practices can equally foster these approaches. This is the case with the author's experience within a project of literary education and intercultural mediation:

> "The proposed approach is made of four steps:
>
> - encounter with the 'other': the students 'enter' the fictional world through the narrative pact they make with the author and they enter a 'relationship' with the author's perspective and with the characters;

[14] See aCT's Intellectual Output 2 where some activities of this kind have been designed, tested and implemented: https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

- encounter with the 'self': through the process of identification with the author and the characters, the students understand their choices; on a moral level, they feel close to the characters' choices or move away from them;
- sharing with 'others': the students 'get out' of the fictional world and 'come back' into the real one. They discuss the work with the other users, that is, their classmates;
- restructuring self: the students integrate to their identity what they have learnt from the encounter with the text and with the classmates: their identity is thus redefined" (Spaliviero 2021: 65, our translation).

Mariottini *et al.* (2020) propose a communicative competence conception which is not only composed of 'traditional' components: linguistic, sociolinguistic, pragmatic and interactional, but also of a 'mediative' component which refers to:

> The capacity to undertand and made understable the linguistic, discourse and/or cultural contents of own's own and other's discourse. It is a metapragmatic skill, based on the concept of languaging, that is, talking the idea through and hence articulating the thoughts to facilitate understanding and cultural recognition (2020: 40, our translation).

On dialogic orality

The Cooperatively Transmediate project was mainly carried out during the emergency period of the Covid-19 pandemic. The communication that was carried out within the project, both within the national teams as well as the steering committee and the transnational mobility events, was essentially oral, with the main exception of working documents and e-correspondence.

The interactions within aCT have usually taken place in groups (4-8 people), during on-line or in-presence meetings. This is the reason why we deem it important to address dialogic orality and its characteristics, as opposed to written communication or monologic orality. Due to textual constraints, we will not take into consideration the topic of on-line communication and mediation[15].

[15] On this topic, see Elisa Venticinque, "Mediación en línea y comunicación virtual durante la pandemia de Covid-19: entrevistas y observación de un grupo de mediadores y mediadoras" in *Voces y silencios de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias. Voci e silenzi della mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti*, Austin Ferreira, Graciela Frías Ojinaga, Elvia Salazar, Mara Morelli & Silvia Vecchi (eds.), Editrice Zona, Genova, 2022. The work includes a paragraph on on-line communication and mediation. Another reference on on-line mediation during the pandemic is: *Mediación en el mundo III. Reinvención en tiempos de pandemia. La adecuación circular de la gestión en mediación y relatos de casos*, Daniela Patricia Almirón, Gabriel Tubio (eds.), Fundación Editora Notarial, La Plata, 2021.

A key reference for this theoretical and practical contribution is the Erasmus+ project SHIFT in Orality (see the Appendix), in particular Report 1, *Characteristic features of remote discourse* (2017). In the report as well as in a published text of the same year, San Vicente sums up some of the features of orality that can be analysed following a set of criteria. Among these, there are:

- Production.
- Reception.
- Function.
- Context.

On the topic of reception of spontaneous oral texts, the author enlists some of their basic features:

- they develop along an interaction that cannot be left pending: the interaction has a beginning and an end[16].
- They are usually bidirectional.
- They are organised along an alternate turn-taking (free or structured/programmed turns, in the remote or presence mode).

The multidimensional analysis of interactions takes into consideration the contextual aspects (participants to the interaction and their relationships, physical environments, social factors, etc.) and favours a holistic approach based on pragmatic Linguistics when analysing data. Different plans and levels (micro-, macro- and supra- dimensions) are taken into account within a dynamic perspective (Fuentes Rodríguez 2016). Transcripts are seen as a "necessary evil", as López García-Molins points out:

> Como ocurría con la temperatura corporal, la oralidad es algo que afecta al conjunto de textos analizados, pero que se da por un tiempo limitado. Y es que realmente las transcripciones más o menos afortunadas del discurso ya no son oralidad, son escritura. (2016: 358).

Beyond those essentially linguistic elements, the analysis of orality involves other criteria: paralinguistic (intonation, volume, rhythm, etc.) as well as kinetic (gestures, postures, occupation of space, etc.). In remote communication, kinetic indexes are

[16] As happened within the aCT project, on-line communication can be marred by a poor connection making it impossible for the participants to achieve adequate closure according to the rituals that regulate conversation within the languages and cultures involved. This can be a source of incomprehension and friction, and it is not to be underestimated.

reduced and clearly harder to detect, while paralinguistic ones remain available for study. For instance, the perception of (dis)satisfaction felt by the interactants during the conversation, and the conversational mechanisms used to express it, are one of the objects of study that can orientate the participants, the possible observers, and the teacher-facilitators to evaluate the degree of (dis)satisfaction during a conversation; consequently, they can understand whether an agreement or partial disagreement has been achieved that might ensure the success of a goal-oriented interaction. Indeed, one should not forget that face-to-face conversational interactions[17] are a communicative exchange between two or more speakers that obeys to the cooperative principle. As highlighted by Grice (1975) in his seminal work, the participants to the interaction presuppose that any of their conversational moves is followed by a reaction that is consistent with the conversational development and adapted to the specific communicative situation. Expressing agreement is one of the ways speakers have to show cooperation.

Going deeper into the structure of conversation, San Vicente underlines that:

> A pesar de la sensación de desorden e incluso de caos que pueden suscitar algunas experiencias de conversación, resulta bastante evidente que en términos de macroestructura se divide en tres partes o secuencias conversacionales que en principio son comunes a otros actos comunicativos: parte inicial o apertura, parte central o cuerpo de la interacción, parte final o cierre. (2017: 35).

This implies that even in short, everyday interactions, whether goal-oriented or not, the communication can be interrupted or become tense; this may be due to the coexistence of different linguistic repertoires and to the actual possibility to use them in a specific situation, or to the understanding and interpretation of speech in its micro-, macro- and supra- dimension. Some aspects or elements that can be clear in writing turn into ephemeral traits in dialogic orality and can lead to misunderstandings that can be interlinguistic and intercultural as well as intralinguistic and interpersonal.

When accurate analysis of (non-)cooperative potentials of (mediated) interactions is due, the sensitivity and the skills of the analyst can vary and possibly depend on their skills, capacities and knowledge; equally important, though, are individual inclinations and the willingness to come back to what was heard, observed or experienced. This kind

[17] "Conversation" is a spontaneous oral genre that is characterized by a greater variability and unpredictability than institutional genres (e.g., medical discourse), where norms and procedures regulate the exchange. For instance, the only regulated, ritualized phases in conversations are the opening and the closure (where greetings can be found; greetings are language- and culture-specific, but few variations are possible); the choice of topics is free and not necessarily consistent with what said before; every participant can select a relevant topic for conversation.

of line of research favours a (self)reflexive approach, even when the reflection is "cold", that is, after some time from the communicative event. Yet, this can give some interesting cues on mediation (see, for instances, the works on mediated orality in Anfuso, Morelli 2014; Morelli 2018).

On mediation between languages in interactions

Cooperatively Transmediate was a project on mediation between different (Romance) languages in communicative interactions. While the project did not deal with formal language learning, nor with translation and interpreting, it is worth reminding that, in the last years, thanks to the CV 2018 (see above), interaction and mediation have "conquered" the centre of stage among the activities and the strategies to be implemented in order to co-construct linguistic competence. These processes are shown in the figure below (CV 2018: 30) that might help to better illustrate this perspective:

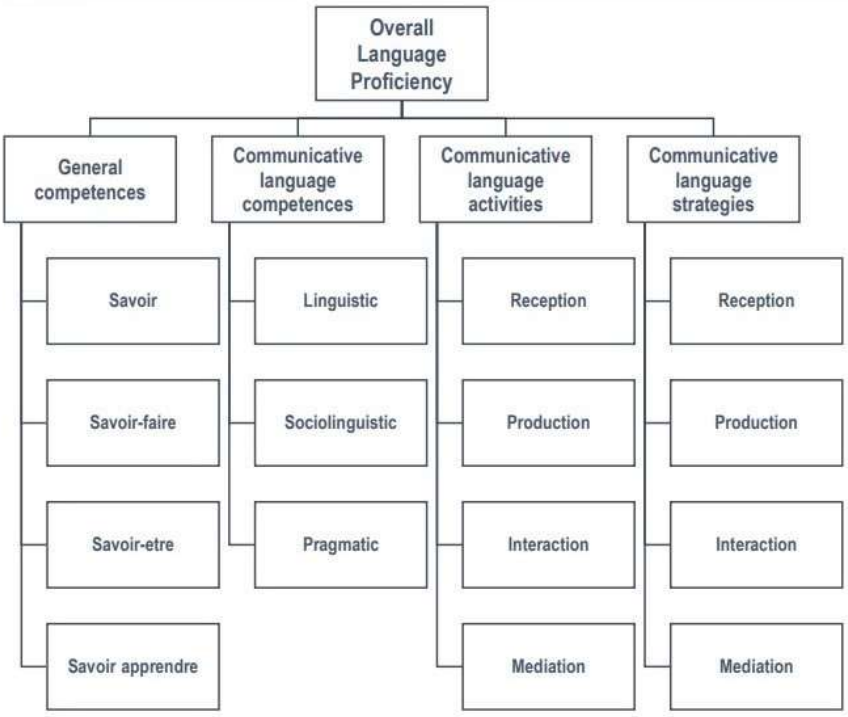

Figure 3: The structure of the CEFR descriptive scheme.

As one can see, the interaction involves linguistic-communicative activities and strategies that are linked with Attitudes (*savoir être*, that is, knowing how to be; or rather, in our perspective, knowing how to be-have) and pragmatic knowledge and skills, while mediation has the analogous space within the *savoir apprendre* (knowing how to learn). Moreover:

> … mediation combines reception, production and interaction. Also, in many cases, when we use language it is not just to communicate a message, but rather to develop an idea through what is often called 'languaging' (talking the idea through and hence articulating the thoughts) or to facilitate understanding and communication. (CV 2018: 33; quotes in the text).

The conception of the learners-speakers as social agents and actors that interact with others in order to carry out collaborative tasks (a key element in aCT) seems fully consistent with an idea of mediation where everybody is involved in the co-construction of meaning(s), the alleged "experts" along with those who are "minor experts": during the process, they bear in mind the set goals and planning, and contribute with their willingness to mediate with what was planned according to the actual development of the process and the activities to be carried out.

The scales of descriptors for oral interaction (one of the main features of the whole aCT project, as stated before) involve three macro-functions: interpersonal, transactional and evaluative. In the case of the aCT process, the interaction was often carried out in an on-line environment and during a pandemic, two factors that may nurture reflection. The data show many instances of practical enactments and languaging of mechanisms of support, help, facilitation, interpreting, translation – that is, of mediation in all its forms – aiming at creating spaces where isolation and loneliness could be mended, in a collaborative context, through mutual encouragement and with a common goal in view. In this case, the educational and pedagogical setting was the prevailing framework over the linguistic one.

The updated CEFR is particularly relevant for the conception of mediation: the CV acknowledges that:

> The term mediation is also used to describe a *social and cultural process* of creating conditions for communication and cooperation, facing and hopefully defusing any delicate situations and tensions that may arise. Particularly with regard to cross-linguistic mediation, users should remember that this inevitably also involves social and cultural competence as well as plurilingual competence. This underlines the fact that one cannot in practice completely separate types of mediation from each other. In adapting descriptors to their context, therefore, users should feel free to mix and match categories to suit their own perspective. (2018: 106, italics in the text).

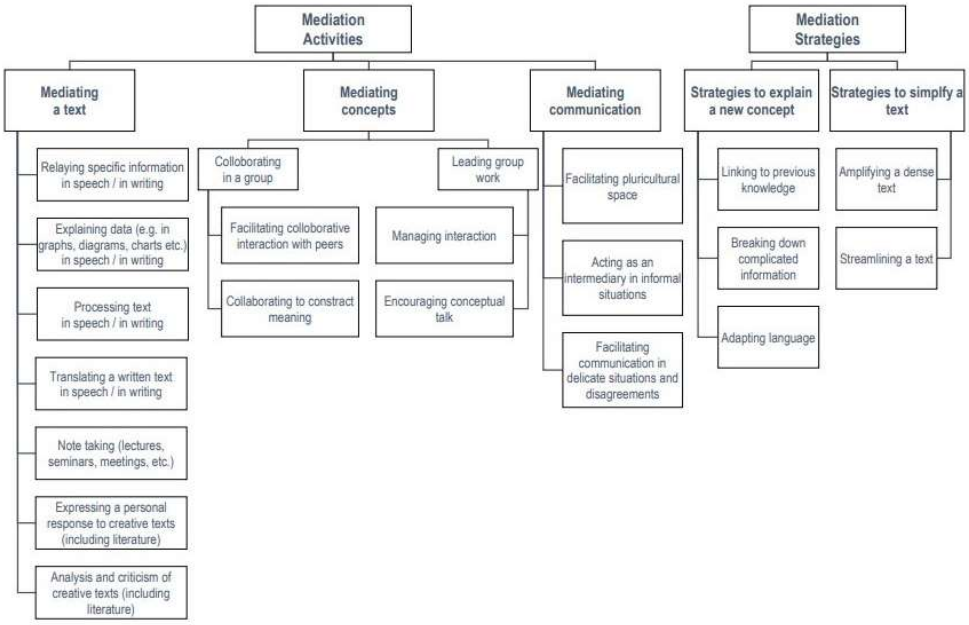

Figure 4: Mediation according to the CV, 2018: 104.

While mediating a text is a typical feature of interlinguistic mediation activities that was already included in the CEFR (2001), this has had only a minor role in aCT and, in general, in the training and self-training of present and future professionals within the helping professions. On the contrary, the scales and descriptors for mediating concepts and communication seem particularly relevant. The first deal with the construction and elaboration of meanings, with facilitating and fostering the conditions for exchange and conceptual development. Meaning-making and facilitation are intertwined aspects that are turned into practice by some figures (mentors, facilitators, mediators, teachers, etc.) that make access easier to meanings and concepts for people who cannot directly access them.

Mediating communication aims at facilitating understanding with learners that have different perspectives in order to achieve successful communication. In both cases, these activities occur frequently in contexts where the participants have some goal in common. Language becomes a tool to discuss a topic within a meaning-making process. If the question is: "How can the user/learner facilitate access to knowledge and concepts through language?", the CV answers in this way:

> There are two main ways in which this occurs: one is in the context of collaborative work and the other is when someone has the official or unofficial role of facilitator, teacher or trainer. In either context, it is virtually impossible to develop concepts without preparing the ground for it by managing the relational issues concerned. (2020: 117).

Once again, we find the same underlying themes that are at the core of the aCT project: working groups and group work. As cornerstones of the experience and of the process[18], these factors made it possible for mediation to be considered as a prism:

> Mediation can work like a prism capable to reveal behaviours that would otherwise not be perceptible nor perceived in the performance of language and culture use and learning. Like a prism allowing us to break down light into the spectrum of its fundamental colours, mediation allows us to make visible the different aspects that come into play every time an individual/social actor makes use of the resources of their linguistic and cultural repertoire to co-construct knowledge and/or facilitate communication and, through such actions, to advance in their personal direction. (2020: 570, our translation).

Co-constructing means to develop the awareness as social actors of the people involved; and to move from essentially functional transactions to collective engagements to achieve specific goals and – as in the case of aCT – to create innovative intellectual outputs. In this effort, we need to summon every knowledge, capacity, and competence within the group to create meaning(s) together, renouncing to mere coexistence and hostility to try our hand at living together. To do so, one should be aware that a simple division of the tasks cannot meet the challenge of the complex system around us when we are part of a project and a process of this kind; in this case, relationships are interdependent: personal and interpersonal, individual and social intralinguistic and interlinguistic; in this case, process and project are in themselves a complex system in continuous evolution.

Let us leave to Piccardo some conclusive remarks that seem to suit the goals and the process of aCT:

> As a system at the edge of chaos[19] is able to maintain stability, thanks to a high level of flexibility and responsiveness (Larsen-Freeman, Cameron 2008), so in plurilanguaging[20] the whole of the interaction maintains its efficacy thanks to the high level of flexibility where the learner/social actor feels free to make use of all their resources and demonstrates a high level of tolerance towards ambiguity, as well as a capacity for mediation. (2020: 577, our translation).

[18] These themes are not made explicit nor analyzed into detail in this Intellectual Output IO4.

[19] In English in the text.

[20] In English in the text.

And, in conclusion:

> Plurilanguaging[21] allows for a perspective that is more flexible than the norm and opens to *in-between spaces*[22], promotes the overcoming of barriers and fosters creativity. Thus, plurilanguaging involves an emancipatory dimension for the social actor with respect to the norm seen as a constraint. Once again, the role of mediation seems crucial. (2020: 578, our translation).

[21] In English in the text.

[22] In English in the text.

References

Anfuso M., Morelli M. (2014). ""Oralidad y situación comunicativa en interpretación consecutiva: un estudio exploratorio". In Cuadernos AISPI *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales*, Félix San Vicente, Esther Morillas (eds.), pp. 62-79.

De Bot K., Lowie W., Verspoor M. (2007). "A dynamic systems theory approach to second language acquisition", in *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 1, pp. 7-21.

Calvi M.V., Bajni I., Bonomi M. (2015). *Lingue migranti e nuovi paesa*ggi, Milano: LED.

Consiglio d'Europa, *Common European framework of reference for languages* (CEF*). Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, available on http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

European Parliament resolution of 24 March 2009 on Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment (2008/2225(INI)) https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_EN.pdf

Fuentes Rodríguez C. (2016). "Dinámicas discursivas de focalización". En, A.M. Bañón Hernández, M. del Mar Espejo Muriel, B. Herrero Muñoz-Cobo, J.L. López Cruces (eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*, Almería: Universidad de Almería, pp. 239-256.

Cooperatively Transmediate aCT, Intellectual Output 1, "Mediation Needs' Research Study", available on https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf

García O., Wei L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York: Palgrave Macmillan.

Grice H. P. (1975). "Logic and Conversation". In P. Cole, J. L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*, Vol. 3, "Speech Acts", pp. 41-58.

Larsen-Freeman D. (2011). "A complexity theory approach to second language development/acquisition", in Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge: New York. 48-72.

Larsen-Freeman D., "Complexity theory: The lessons continue", in Ortega L., Han Z. H. (eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 2017. 11-50.

Larsen-Freeman D., Cameron L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*, Oxford: Oxford University Press.

López García-Molins A. (2016). "Metodología de estudio de la oralidad". In A.M. Bañón Hernández, M. del Mar Espejo Muriel, B. Herrero Muñoz-Cobo, L. López Cruces (eds.) *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*, Almería: Universidad de Almería, pp. 357-368.

Mariottini L., Tedeschi S., Sánchez Castellanos A. (2020). *La mediación lingüística-cultural*, Milano: Hoepli.

Calvi M.V., Bajni I., Bonomi M. (2015). *Lingue migranti e nuovi paesa*ggi, Milano: LED.

Morelli M. (2018). "Interpretación consecutiva y mediación comunitaria: un estudio de caso sobre intérpretes estudiantes y el facilitador", *Revista Signos Lingüísticos*, vol. XIV, no. 27, Ciudad de México: UAM, pp. 62-89.

Piccardo E. (2005). “Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma”, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (*RILA*), 37, 2-3, pp. 75-92.

Piccardo E. (2010). “L’enseignant: un stratège de la complexité “, dans G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma (dir.) *La formation des enseignants en Europe: Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck, pp. 79-98.

Piccardo E. (2016).”Créativité et complexité: quels modèles, quelles conditions, quels enjeux?”, dans I. Capron Puozzo (dir.), *La Créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, Bruxelles : De Boek, pp. 47-64.

Piccardo E. (2020). “La mediazione al cuore dell’apprendimento linguistico per una didattica 3.0”, in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 561-585.

Remotti F. (2021). “Non identità ma somiglianze”, Closing Conference Fall School Erasmus+ Cooperatively Transmediate Project, Genoa, 30th September 2021, disponibile su https://www.youtube.com/watch?v=M1Q2jbonlME&t=13s

Santi J.P. (2020). “Mediazione comunitaria in ambito penitenziario. Considerazioni a partire dalla teoria della performance”. In J.P. Santi (ed.), *Oltrepassare il muro. Percorsi di sensibilizzazione alla mediazione comunitaria in ambito penitenziario*, Genova: Editrice Zona, pp. 109-123.

San Vicente F. (2017). “Hablado/Parlato: aspectos linguísticos y discursivos de la comunicación oral in Oraliter. Formas de la comunicación presencial y a distancia, Félix San Vicente, Gloria Bazzocchi, Pilar Capanaga (eds.), Bologna: Bononia University Press, pp. 17-71.

SHIFT in Orality, Report 1, Characteristic Feature of Remote Discourse, 2017, available in: https://www.shiftinorality.eu/en/resources/2017/01/23/report-1-characteristic-features-remote-discourse

Spaliviero C. (2021). “Insegnare letteratura in prospettiva interculturale nella classe multilingue. La proposta di un approccio”. In S. Caruana, K. Chircop, P. Gauci, M. Pace (eds.), *Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Venezia: Edizioni Ca’ Foscari, pp. 63-71.

Appendix

About the Erasmus+ projects mentioned in the text:

Erasmus+ project DELCYME, Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe, 2018-2020.

The project "Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe" (DELCYME) aims to develop a multilingual e-learning preparation program for the mobility of young adults (linguistic and intercultural preparation). Moreover, DELCYME aims to develop skills and know-how in organizations working in a non-formal context which are in charge of preparing the mobility activity.

For these 31 months long project (Feb 2018 to Aug 2020) six organizations will be working together. DELCYME is coordinated by OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse), which has a long experience in organizing mobility as well as developing tools for linguistic and intercultural preparation. Two partners are active in the non-formal language training sector (CAVILAM, CDC), one is an actor which actively hosts and sends abroad participants of mobility activities in Poland (SEMPER AVANTI) and two partners are universities which train language teachers for different contexts (UCLM, CALCIF), they will contribute a scientific perspective to the project.

https://delcyme.org/about-the-project/welcome/

Erasmus+ project SHIFT in Orality Shaping the Interpreters of the Future and of Today, 2015-2018.

As a result of globalization and of the continuous development and improvement of Information and Communication Technologies, language travels through new devices and media. Similar trends can be observed in the field of spoken-language interpreting where, alongside traditional onsite interpreting - where interpreters and speakers share the same space - remote interpreting is spreading through the use of telephone and videoconferencing. There is therefore a strong need to re-think and re-frame theoretical models of oral communication and interpreter-mediated communication as well as current approaches to interpreter training. Against this backdrop, the goal of SHIFT project is developing a comprehensive solution for training in remote interpreting in Higher Education and Lifelong Learning, through the cooperation of a European network of universities offering interpreting programmes and interpreting service providers. This solution will be based on a thorough study of orality in remote monolingual communication (English, Spanish, Italian) and remote, interpreter-mediated multilingual communication (for Italian<->Spanish, English<->Spanish, Italian<->English). A market analysis will also be carried out to gain an insight of the current and future demand for remote interpreting and understand educational implications. Since the demand for remote interpreting is growing, in particular in public service and business, and its main mode is dialogue interpreting, the project will focus on the teaching of remote dialogue interpreting.

https://www.shiftinorality.eu/en/project

Peer groups: dynamics and training potential

Speaking of a group of peers, we mean a group of people who are united by some relevant aspect, such as: interests, socio-personal conditions, experiences, social status. Within the group it is possible that conditions of mutual influence are realized, both at the level of beliefs and behavior.

Following the classification proposed by Forsyth (2010), we can list some common characteristics of peer groups, which help their understanding:

1. *Interaction*: the dynamics of interaction in peer groups are very variable and can concern both the verbal and non-verbal code, they can favour the construction of bonds, activate dynamics of collaboration or inhibition. Bales' (1951) research on the dynamics in groups is well-known, showing an alternation of two types of interaction: relational interactions (aimed at strengthening emotional and interpersonal bonds) and activity-focused interactions (aimed at optimizing resources to achieve the group's goal).
2. *Objectives*: peer groups are formed on more or less explicit objectives, which could be instrumental (e.g., performing a task), intellectual (producing and processing knowledge) or relational (building bonds). McGrath circumflex model (1984) is a tool that organizes the objectives that support a group: it defines four quadrants, within which two sublevels are articulated (fig. 4). The four quadrants are produced by the combination of two factors: the type of relationship, understood as cooperation/conflict and the type of content of the goal, understood as ideas/behaviors. The four quadrants are:

    - Generation objectives: activities of production of ideas and activities of production of action plans.
    - Objectives of choice: problem solving activities and decision-making activities
    - Negotiation objectives: activities of resolution of conflicts of points of view and activities of resolution of conflicts of interest.
    - Execution objectives: activities of resolution of power conflicts (e.g., competitions) and performance activities.

3. *Interdependence*: Peer groups may experience levels of interdependence of various degree. For example, if the group has a performance goal such as a project that sees everyone's contribution, interdependence will be high. Otherwise, if the group has more general objectives, such as an interest in a

certain area of knowledge, the interdependence will be weaker. In addition, some people may be more sensitive to mutual dependence, and others less so.

4. *Structure*: The structure of a group defines roles (what is expected of people) and norms (what is deemed acceptable within the group).
5. *Unity*: within the group there is a sense of collectivity that allows individuals to perceive the group as a different entity and greater than the simple sum of individuals.

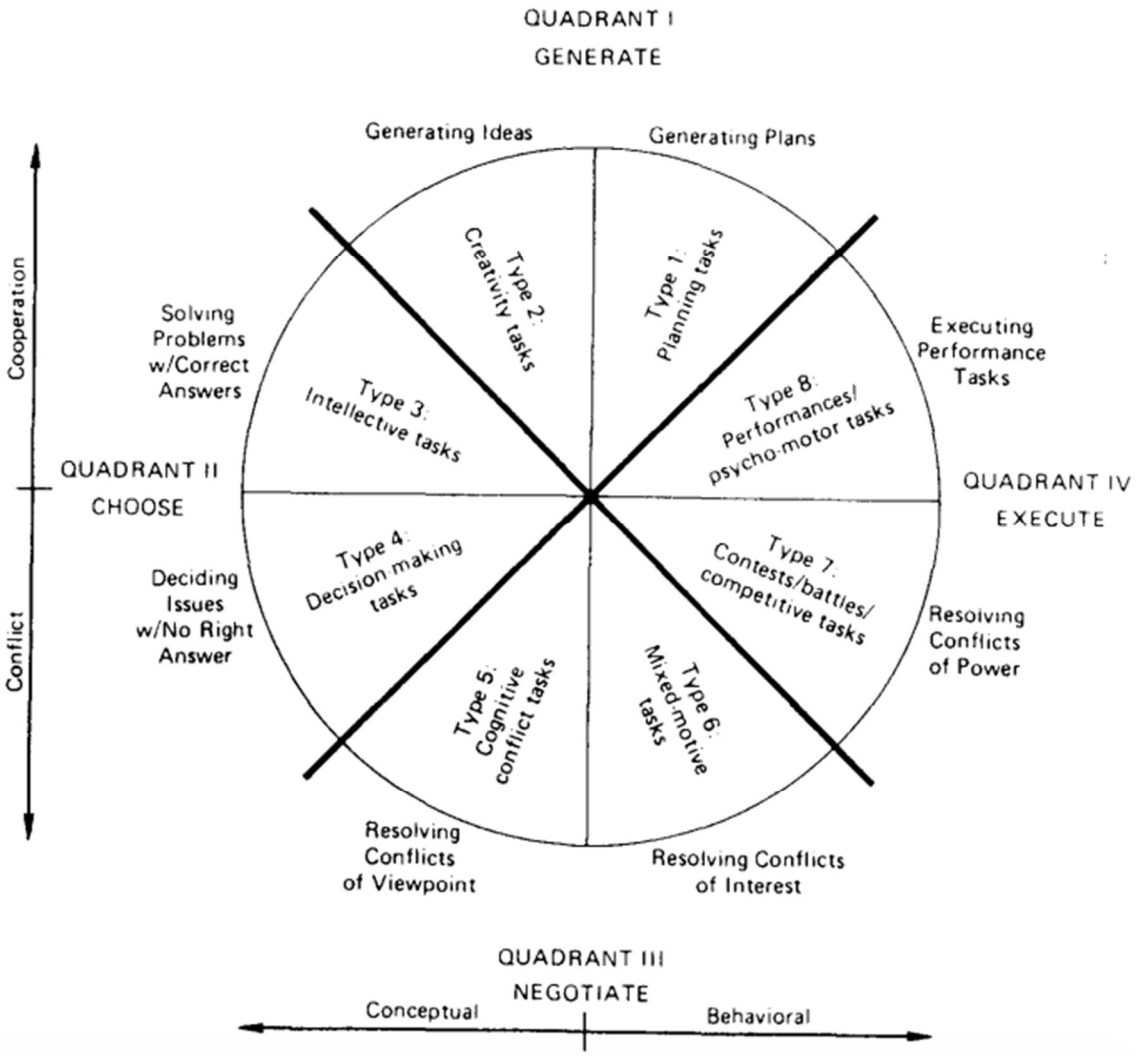

Figure 5: McGrath's circumflex model (1984: 61).

Communication dynamics in groups

The nature of the peer group favours communicative dynamics characterized by sharing experiences, opinions, ideas, feedback, and feelings (Trespalacios 2017; Bayley, Rico, 2015). Such dynamics can be understood by taking into account the processes of social influence that take place within the group. Studies on conformism and the effects of the group on individuals are now classics of psychology. Sherif (1935) has been one of the first authors to investigate this aspect. In an experiment in visual perception of movement he noted that the judgments of participants tended to converge at the group level. Equally well known is the study by Asch (1956), in which participants in a study on the perception of length of lines of various sizes tended to conform to the norm, despite the fact that this had been deliberately distorted by the researcher.

These studies have started a long series of research in social psychology, resulting in the formulation of two major types of influence: informative and normative. The informative influence concerns the conditions in which the members of the group make their own the opinion of the community and are convinced of the correctness of this point of view. The normative influence, on the other hand, concerns the conditions in which the members of the group can make their own the position of the majority without necessarily sharing it, but simply adhering to the norm.

In general, we can say that peer groups have positive effects regarding the possibility that individual members have to take a perspective that is external to their own, as well as allowing the development of social skills (Brown *et al*. 1986; Gormly 2013). One's fellows thus become important social referents for the learning of customs, norms, ideologies (Sherif, Wood, 1964; Youniss, Smollar, 1985; Clausen 1968).

Of course, dysfunctional dynamics can also occur in peer groups. Peer pressure could push towards choices and behaviors that are not always adequate and healthy. The need for conformism can therefore push people to align with the other members of the group, both with respect to appropriate and inappropriate behaviors (Hanes 2012; Spear, Kulbok, 2001; Durkin 1996; Steinberg, Monahan, 2007).

From the point of view of the productivity of the group, the numerous evidences of positive effects aside, we can mention the phenomenon of “social loafing” (Karau, Williams, 1993): that is, the fact that some people, when working in groups, tend to work less than they would have done if they had worked alone. This trend can be mitigated if it is possible to increase the identifiability of the contribution of each member, to have not too numerous groups, to allow all members to appreciate their own contribution, to strengthen the cohesion of the group and to set clear, stimulating, shared objectives.

The effects of culture in groups

The type of communication dynamics and interactions that take place within a peer group can also be influenced by cultural factors. One aspect that has received the interest of psychologists, anthropologists, and sociologists, is power distance (Mcray 2015; Hofstede 1997), i.e., the degree of acceptance, within a certain culture, that there are different degrees of power in a system. Cultures with high power distance are more inclined to accept an uneven distribution of power, where the system is organized according to a hierarchy that is not in question and that leads people of lower rank to have attitudes of greater respect towards people of higher rank. Conversely, in cultures with low power distance people will be less willing to accept a distribution of power on multiple hierarchical levels; instead, they will be more inclined to an egalitarian view of roles and functions. Unlike high power-distance culture, in this case people would have no difficulty in manifesting dissent towards others, even with more authoritative roles and higher hierarchical levels.

Within the theoretical corpus proposed by Hofstede (1997) there is another factor that can play a role in the dynamics of a peer group, namely the tendency to avoid uncertainty. Cultures can be more or less tolerant of ambiguous, uncertain situations with unclear rules. This can lead the group to be comfortable in activities with poorly defined rules or with high levels of uncertainty or exposed to constant changes. Conversely, if they belong to a culture with little tolerance of uncertainty, the group will show preferences for rules and structured systems.

Conflict dynamics in groups

Tensions and conflicts in groups are events that can indicate the presence of serious dysfunctions, but also represent a sign of health and openness. Therefore, the psychological health of a peer group lies not in the absence of conflicts, but in the way they are managed. The occasions of conflict are numerous: Bales (1951) had identified interactions aimed at protecting the relationships within a group, and interactions aimed at protecting the performance of the group. Sometimes, the two elements are not in tune and conflict can emerge. Conflicts can be related to needs or values. Conflicts of values are generally more difficult to manage than conflicts between needs, because they can relate to people's cardinal principles that are not easily negotiable. According to the model of Kilmann and Thomas (1977), conflicts involve a tension between one's own needs (goals, needs, values) and the protection of the relationship with others (animated by different objectives, needs, values, etc.).

Evaluating the various possibilities of integration between these two aspects, the authors identify five general positions:

- Competition.
- Cooperation.
- Adaptation.

- Avoidance.
- Compromise.

Let's see the characteristics of these methods of conflict management, evaluating their appropriateness and criticality.

Competition

It is a style directed to the care of personal goals and not to the care of the relationship. The person fights for his/her own personal interests at the cost of those of the other. It is a style focused on power, which is used in order to win the dispute.

Forms of competition:

- Vigorously assert their rights.
- Strenuously defend a point of view that is believed to be correct.
- Simply, strive to win.

Appropriate:

- When quick and clear action is vital, for example, in emergencies.
- When unpopular measures need to be taken in important matters, for example disciplinary measures.
- When people are sure of being right, in essential matters concerning the existence of the group.
- To protect themselves, against people who would like to take advantage of non-competitive behavior.

Cooperation

Together with the care of personal goals and the care of the relationship, it is the opposite of the “Avoidance” style and consists of trying to work with the other to find a solution that fully satisfies the interests of both.

Forms of the cooperation process:

- Deepening a topic to identify the underlying interests of the two parties.
- Finding an alternative to the original option that can satisfy both parties and possibly, even in the case of differences of opinion, carry on until the opinions of both parties have been clarified.
- Deciding to resolve a situation that could lead people to compete for scarce resources.
- Facing an interpersonal problem and find a creative solution for it.

Appropriate:

- When the interests of both parties are too relevant to allow a compromise, to seek a solution that integrates them.
- When you want to increase the involvement of the other and his co-responsibility in a solution.
- When it is necessary to achieve the union of people with very different capacities of deep understanding (insight);
- When a person wants to learn through collaboration, testing his own vision of things and comparing it with those of others.
- When it is necessary to act on hardened feelings that would otherwise disturb the implementation of a project.

Adaptation

This style is not directed to the care of one's personal goals, but rather to the care of the relationship: it is the opposite of the Competing style.

The person who adapts neglects his/her personal interests to satisfy those of another; in this behavior, there is therefore an element of “self-sacrifice”.

Forms of adaptation:

- Generosity without selfishness.
- Obedience to someone else's orders, while one would prefer the opposite.
- Acceptance of the point of view of others, even if it not congruent with one’s own opinions.

Appropriate:

- When you realize that you are wrong or that you are on the wrong path. Changing attitude also shows that you can listen and sometimes be reasonable, and that you want to learn from the other.
- When the issue or matter is more important to the other than to us.
- When an ongoing competitive situation begins to produce disadvantages for us.
- When this behavior can help us to earn credit for future matters more important to us.
- When preventing issues and disputes has a high priority.
- When it is important to grow the operational qualities of team members allowing them to experiment, and to learn from their mistakes.

Avoidance

This style is not directed to the care of personal goals and not directed to the care of the relationship; the person does not pursue his/her own or others' interests, so he/she does not enter conflicts.

Forms of avoidance:

- Avoid a topic with diplomacy.
- Postpone the matter to a better time.
- Simply, subtract oneself from alarming and/or dangerous situations.

Appropriate:

- In matters of minor importance when they are temporary or there are other more urgent problems.
- When achieving one's goal is not realistic,
- In a matter where you have little influence.
- If something bothers you but nothing can be done about it (a government decision, someone's personality structure).
- When there are major risks in negotiating a conflict situation.
- When others are in a more favourable position to reach the solution of a issue, or have greater social skills than ours;
- When the conflict situation is a symptom of a more important problem underlying it.
- When gathering additional information offers benefits that outweigh those of a quick decision. In this case, of course, the avoidance will be short-lived and will serve to postpone the discussion.

Compromising

It is a style that combines, both moderately, the care of personal goals and the care of the relationship. The goal of the person who adopts the compromising approach is to find a convenient and mutually acceptable solution to a question that partially satisfies him/herself and the other, or others, concerned. Keeping halfway between competition and adaptation, the issue is addressed in a more direct way than with the "Avoidance" style, but it does not work through the problem as it would be with the "Collaboration" style. Finding a compromise means sharing between the parties the difference between what each would have liked and what he/she gets by making mutual concessions or taking an intermediate position.

Appropriate:

- When the objectives to be achieved are of medium importance, and (therefore) such that it is not worth accepting the negative consequences of a more assertive working method.
- When both parties have the same power and pursue mutually exclusive objectives.
- To temporarily achieve a result in complex matters.
- Because it is recommended for "political" reasons.
- When forced to adopt this style, or when the collaboration is not successful.

Peer learning processes

Socialized learning refers to situations in which students learn from each other, either through peer tutoring or in discussion groups of various kinds. Social learning could consist of activities such as: peer tutoring, cooperative learning as opposed to both competitive and individualistic learning, and learning in small groups. Such learning has effects that may not be so easily achieved in the case of teacher-directed learning: it opens up perspectives, offers opportunities to increase self-awareness and finds wide consensus among students. The reasons are many, but all of them are based on the awareness that different people can have different approaches, styles, performances from one's own. This experience encourages people to reflect on their own learning and of a fact, topic, phenomenon. In doing so, students can broaden their perspectives and understanding of a topic, increasing awareness about their own learning, compared with that of others.

The teacher has a fundamental role in promoting effective group work: the initiation and management of groups are his/her responsibility. Of course, the interaction between students is what characterizes group work and can lead to different results (Collier 1983; Johnson and Johnson 1990; Topping 1996), such as:

- Elaboration of known contents: even if the themes are already known, the fact of listening to different interpretations of the same fact leads people to become aware of the relativity of their perspective.
- Criteria are defined to discriminate between more or less adequate interpretations.
- Development of a reflective awareness of the process that leads to a certain position, both with regard to oneself, and to the mental paths of others.
- Application of theory to practice.

Comparing one's own learning process with that of peers fosters reflective skills in a more solid and effective way than top-down learning defined by the teacher (Abercrombie 1969).

In all group work, students must have a sufficient background to contribute to the dialogue. This baggage may result from a reading of assigned materials, or from personal experience. The role of the leader of the group is fundamental. A leader must be able to create the right atmosphere to create a climate of trust and sharing. The role of the teacher is also important: the teacher should take care not to correct the students or intervene as a judge, arbitrator, director sincethis attitude inhibits the group, makes it passive, leads students to assume a role of dependence on the teacher, from whom they will expect directives and stimuli.

As for the optimal number of the group, there is no universal criterion. The right size of the group depends on the type of task, and the dynamics of the group itself. One aspect that needs to be taken into account is that every member should feel responsible and committed. Obviously, the larger the group, the greater the risk of social loafing: in a larger group, there may be members who reduce their contribution because there are others who are very active. The number of groups also depends on the context, that is, if the space allows people to move freely, to interact, to listen to each other without causing disturbance to others, etc. In addition, a relevant aspect in group work is the definition of roles, in particular that of the spokesperson. This role must be identified at the beginning of the activity: it is the person who will report to the plenary what emerged in the group. This also favours dialogue between every member of the small group: if the activity were carried out only in the plenary, not all students would feel comfortable taking the floor and intervening. Instead, small groups favour the sharing of all members, and the spokesperson will summarize all the positions that have emerged, without fear of exposing anyone to the judgment of others. Finally, the criteria for the composition of groups can be multiple and change according to the activities, purposes, and constraints of the situation. In general, it is better to avoid groups formed on an exclusively elective basis, among friends, because this increases the likelihood that people will get distracted and lose sight of the task, engaging in non-productive discussion (Yamane 2006).

The structure of the learning process

The lesson or the training occasion should be organized considering that peer group activities can be planned taking into account that they could be effective at different times of the lesson. The phases are:

- Opening: short-term activities, carried out at the beginning of the lesson, which aim to stimulate the attention of students, activate specific experiences and emotional tones, or introduce a topic.
- Scaffolding: activities that allow students to structure and consolidate learning gradually.

- Closure: activities that allow to recapitulate what has been said, to reflect on what has been learned, on how it has been learned, etc.

Another aspect to consider is the assignment of instructions for group work. These must be shown explicitly and clearly if you are in synchronous mode. If useful, documents can be distributed that contain the instructions, forms for carrying out the activity, or information materials. The instructions will address the time available, the roles in the group, the type of product that will result from the group work.

Now let's see some types of peer groups that can be useful in an educational context, in the various phases of the lesson.

Opening phase

Buzz groups

The name of this type of groups comes from the fact that the students produce a buzz while discussing. It is a very effective and rapid method to get students actively proposing ideas and to involve them in the topics under discussion. The teacher asks a question or describes a problem to be discussed during the lesson or asks to apply the theory to a specific case. The effectiveness of this activity depends on whether the instructions and the rules of the task are clear (e.g., the time available, what kind of task to carry out, the roles, etc.). This method is effective if you want to involve the students in actively reflecting on a specific theme or stimulate the sharing of experiences. Used at the beginning of a lesson, it allows to warm the students up, it increases their confidence with the fact of taking the floor even in plenary sessions.

Brainstorming

A type of buzz group is that of brainstorming, in which the goal is to generate ideas, without constraints of judgment. The teacher asks a question, a problem, a concept, in the center of the board and asks students to contribute by providing ideas and comments. As students produce ideas, they are written on the board and, once the production phase is over, the teacher asks to evaluate relationships between ideas, categorizations, and possible changes.

Rotating triplets

This method aims to encourage the sharing of perspectives between students and to stimulate the production of ideas. Students are divided into groups of 3. The teacher asks a question, and each group must discuss to provide an answer. At this point the members of each triplet are identified with the number, 1, 2, and 3. Students with number 1 move to the next group, students with number 2 move two groups aside, and students with number 3 stay where they are. This generates different groups. The teacher then places a further question, more complex or advanced than the previous one, and asks to discuss it. You can proceed with the alternation of questions and rotations at will.

Intermediate phase

Debate

Two groups are identified that have the mandate to collect arguments for or against a problem, a dilemma, an open question that concerns the discipline issues. Members of the two groups must also prepare to counter the arguments of those who support the opposite position. Such a method fosters reflection on a problem, collaboration in the exploration of a fact, as well as the development of critical and argumentative thinking skills.

Six hats to think

This method, proposed by De Bono (1985), aims to promote the development of critical thinking, and allows students to approach a problem or a theme from different points of view. The procedure requires that 6 groups should be formed, each with a different mandate to analyze a problem. The approach to the problem is symbolized by the color of a hat, representing a mindset to be adopted. The colors are:

- White hat: objective collection and analysis of information and facts.
- Red hat: explication of the emotions aroused by the problem.
- Black hat: analysis of the negative aspects related to the problem.
- Yellow hat: analysis of the positive aspects related to the problem.
- Green hat: analysis of possibilities, alternatives of action.
- Blue hat: summary overview of the analysis process.

Students have a certain period to deal with the problem according to the assigned color. At the end, each group shares in plenary and the teacher helps to integrate the different aspects.

Jigsaw Groups

The name of this type of group depends on the fact that the various groups are organized as pieces of a puzzle, the combination of which will produce material of a wider nature than that of individual groups. For this reason, each group is assigned specific tasks, which will then be assembled in plenary, with the contributions of the other groups, to solve the main task. This method is effective in the case of complex activities, in which each person must be able to experience the possibility of making an active contribution. The limitation of this approach is that each group sees in depth only its part and risks losing the global view. One solution could be the type of assessment that is carried out, for example, writing a report in which each student reflects on his/her role and

contribution to the task. Another useful tool to promote the overview is the production of a concept map that represents the entire activity and within which there are the sub-tasks.

Learning cells

This type of groups, as suggested by its name, involves the creation of pairs of students who support each other in learning by working together on a problem or an assigned task. There is evidence that students learn and work best when they are in pairs (McKeachie *et al.* 1986), especially when it comes to laboratory activities.

Problem-solving groups

The assignment of a problem to be solved in a group can be a very effective tool to promote deep learning. One of the first evidence in this sense comes from the research of Abercrombie (1969) with medical students, divided into groups of 10 people, who had to formulate a diagnosis starting from the analysis of an X-ray. The principle is that when students are faced with the challenge of formulating opinions and judgments, different positions are likely to emerge and this is an element that, if well managed, favours learning. If students must elaborate a hypothesis, starting from insufficient data to reach a clear conclusion, they will have to manage different points of view, approaches, considerations. Such divergences have the power to stimulate students, to surprise them about the multiplicity of points of view on a problem of which they believed they possessed the only and obvious perspective. This consolidates learning, because it forces students to reflect on the theoretical premises they used and how they came to conclusions. This method enables students to be less dogmatic and more open to considering alternative visions (Abercrombie 1980). There are not only advantages in terms of professional skills, but also in terms of socio-relational aspects: communication skills improve, as well as knowledge of oneself and one's own processes of analysis and solution of problems.

Syndicate groups

These are groups of 6 to 8 students who are assigned a task, as part of a larger project, or must solve a problem, or analyze a case. The effectiveness of the method lies in the possibility of stimulating an intense debate in the group. The task is structured in such a way that each member of the group has something to say, can make his/her contribution, because he/she already has information or experiences that he/she can share. The various groups then report to the plenary what emerged in their discussion and the teacher favours reflection on the proposed theme.

Mutual questions

After the explanation made by the teacher, students are invited to ask each other general questions, with the aim of exploring the theoretical content provided in class. The questions can be very broad, for example:

- What is the main idea of this theme?
- How would you compare this with... ?
- But how is it different from... ?
- Now give a different example...
- How does this affect...?

King (1990) analyzed the type of answers provided by students to the questions asked both in the condition of mutual questioning and in the condition of open discussion in plenary sessions. Although the answers given in plenary were longer, they were also more superficial than those given during the mutual questioning, which presented more critical thinking and high-level elaboration.

Line of agreement/disagreement

A panel with an arrow representing the poles of agreement and disagreement on a specific theme is proposed. The theme is addressed in the form of a question. Each student has to reflect about it and then indicate their position, posting a sticker along the arrow. After this phase, students split into pairs or small groups to debate the reasons for their choice. During the plenary, we share experiences and discuss which theories, models, lines of thought could be placed along the spectrum and for what reasons. Where spaces allow it, instead of using a sheet, students can be asked to place themselves along an imaginary line that crosses the room and then express the reasons for their choice.

Closing phase

Two-minute paper

At the final stage, it is possible to organize a moment to stimulate metacognition and consolidate learning. Ask questions about the following areas:

- What I learned.
- What I found interesting.
- What I did not understand.
- What I want to deepen.

After individual reflection, students can share in small groups what has emerged.

Concept map

This method allows the group to collect the keywords that emerged during the meeting and organize them according to a concept map. The map construction process is very effective for consolidating learning.

Many of the group activities presented can also be carried out in online learning contexts. Some types of groups work better online than in person, and viceversa. For example, if it is necessary for the teacher to interact with each student, the asynchronous activity online is more effective, because it allows longer times and allows students to carry out the activity according to the times and ways that are most suitable for them. Asynchronous activities do not put pressure on students, they can take their time to reflect, gather information, and prepare an answer. On the other hand, activities that are based on immediacy and spontaneity, such as buzz groups and brainstorming, are more functional when carried out in person (Maier, Warren 2000). It is also possible to think of a mixed form, for example, syndicated groups could perform a synchronous task at startup, work asynchronously in subgroups, and then return to the plenary phase at the same time for synchronous work.

References

Abercrombie M.L.J. (1969). *The Anatomy of Judgement*. Harmondsworth: Penguin.

Abercrombie M.L.J. (1980). *Aims and Techniques of Group Teaching*. London: Society for Research into Higher Education.

Asch S. E. (1956). "Studies of independence and conformity: 1. A minority of one against a unanimous majority", *Psychological Monographs*, 70(9), pp. 1-70.

Bailey S., Rico, S. (2015). "The Use of Small Groups and Unconventional Peer Tutoring: Helping Underprepared Students Succeed in the Composition Classroom", *POMPA: Publications of the Mississippi Philological Association*, 32, pp. 96–102.

Bales R.F., Strodtbeck, F.L. (1951). "Phases in group problem-solving", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 46, pp. 485-495.

Brown B.B., Eicher S.A., Petrie S. (1986). "The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence", *Journal of Adolescence*. 9 (1), pp. 73–96.

Clausen John A. (ed.) (1968). *Socialization and Society*, Boston: Little Brown and Company.

Collier K.G. (1983). *The Management of Peer-group Learning: Syndicate Methods in Higher Education*. Guildford: Society for Research into Higher Education.

De Bono E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company.

Durkin K. (1996). "Peer Pressure", in A.S.R. Manstead, M. Hewstone (eds.), *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell.

Forsyth D.R. (2010). *Group Dynamics* (5 ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Gormly K.B. (2013). "Peer pressure — for students and adults — can be positive". *Pittsburgh Tribune-Review*.

Hanes S. (2012). "Teens and volunteering: Altruism or just peer pressure?". *Christian Science Monitor*. ISSN 0882-7729.

Hofstede G. H. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (second ed.). New York: McGraw-Hill.

Johnson D.W., Johnson, R.T. (1990). *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Karau S.J., Williams K. D. (1993), "Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 65, n. 4, pp. 681–706.

Kilmann R.H., Thomas K.W. (1977). "Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The 'Mode' Instrument", *Educational and Psychological Measurement*, 37, pp. 309-325.

King A. (1990). "Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning", *American Educational Research Journal*, 27: 664–87.

Maier P., Warren, A. (2000). *Integrating Technology in Learning and Teaching*. London: Kogan Page.

McGrath J.E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

McKeachie W., Pintrich P., Lin Y.G., Smith D. (1986). *Teaching and Learning in the College Classroom*. Lansing, MI: University of Michigan, Office of Educational Research and Improvement.

Mcray J. (ed.) (2015). *Power Distance. Leadership Glossary: Essential Terms for the 21st Century*. 1st edition. Santa Barbara, CA: Mission Bell Media.

Sherif M. (1935). "A study of some social factors in perception", *Archives of Psychology*, 27(187).

Sherif M., Wood C. (1964). *Reference groups*: *Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents.* New York: Harper & Row.

Spear H.J., Kulbok P.A. (2001). "Adolescent Health Behaviors and Related Factors: A Review", *Public Health Nursing*. 18 (2), pp. 82–93.

Steinberg L., Monahan K.C. (2007). "Age differences in resistance to peer influence", *Developmental Psychology*, 43(6), pp. 1531–1543.

Topping K.J. (1996). "The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature", *Higher Education*, 32, pp. 321–45.

Trespalacios J. (2017). "Exploring Small Group Analysis of Instructional Design Cases in Online Learning Environments", *Online Learning*, 21, pp. 189–200.

Yamane D. (2006) "Concept preparation assignments: a strategy for creating discussion-based courses", *Teaching Sociology*, 34, pp. 236–48.

Youniss J., Smollar J. (1985). *Adolescents' relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Reflexivity: a definition

The definition of reflexivity is open to debate (Chouinard, Caron 2015): some seminal works (Mezirow 1981; Dewey 1933) employ the terms “reflectivity” or “reflection” to describe the process of engaging in thought with one’s experience and revising one’s own assumptions about it, while some authors do not really make a difference between “reflection” and “reflexivity” (Johns 2009; Bulman 2013). Some prefer to make a distinction between the act of reflecting about one’s own practice (that is, “reflectivity”) and reflecting about oneself as an agent involved in a practice (“reflexivity”). In the latter case, the process includes taking into account one’s own “experiences, thoughts, feelings, actions and knowledge” (Atkins, Schutz 2013: 22), thus giving the process a multi-dimensional perspective.

It is in this sense that you will find in this text the term “reflexivity”.

Reflexivity can be described as the process of:

- Reviewing experience from practice so that it may be described, analyzed, evaluated, and consequently used to inform and change future practice in a positive way (Bulman 2013).
- Reviewing our own values, challenging our assumptions and considering the broader social, political and professional issues that are relevant to practice (Atkins, Schutz 2013).
- Making sense of past experiences in order to guide future practice (Freshwater *et al*. 2008).
- Opening up one’s practice for others to examine (Bulman 2013).
- Questioning taken-for-granted assumptions about oneself, one’s group, or the conditions in which one operates (Boud 2001).

From these definitions of reflexivity, three major traits can be considered: reflexivity involves all dimensions of one’s being, and not only the cognitive dimension; it requires a critical stance towards oneself and the willingness to revise deeply-rooted beliefs and values; it is oriented towards future action and change.

Reflexivity can thus be summed up as both a disposition, a process, and a stance consisting in the conceptualization of one’s practice in order to make it orderly; as the processing and the structuring of experience to make it accessible to informed criticism, from oneself or others; and as a personal engagement to transform one’s Self and/or one’s environment.

Theoretical framework for reflexivity within a course in Community and peer mediation

> "Mere activity does not constitute experience. It is dispersive, centrifugal, dissipating. Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences that flow from it. When an activity is continued *into* the undergoing consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with significance. We learn something".
>
> John Dewey, *Democracy and Education*

Reflexivity is a vital component of learning, whether this takes place in an academic, professional, or informal environment. Nevertheless, we can ask how reflexivity can be addressed, and why. Since any educational approach is based upon a theory of knowledge, a theory of language and communication, and a "theory of people", that is, an anthropology (Kiraly 2000), we need to clarify the theoretical assumptions behind its use.

In our case, then, knowledge is not seen as a state, or the mere result of a process, but as a process in itself, stemming out of the relationship with objects or situations that are new (Vygotsky 1978). Knowledge could then be defined as a dynamic process of construction and negotiation of meaning, as in the questions: What's the meaning of this new fact, idea, tool that is being presented before me? How does this new experience relate to my own previous knowledge?

Similarly, communication is seen as a negotiation: a process of continuous adjustment between our intended meaning when we speak, and our interlocutor's understanding of what we have said. Communicating means being willing and able to negotiate a common understanding between people engaged in dialogue (Geertz 1973), representing thus the first form of mediation.

Finally, reflexivity is consistent with an approach that takes into account individuals in their global, multi-faceted nature. Drawing a line between the cognitive and the affective dimensions of Self has long been seen as ineffective in education or training, since this distinction does not take into account the informing potential of emotions (Nussbaum 1990); moreover, reflexivity becomes essential when people, their relational skills, and the way they build and act in communities are to be considered, as in a course in community and peer mediation. This way of considering human beings as a whole, and to find the right tools to address this complexity, follows the well-known distinction of Dilthey between the natural and the human sciences.

Whereas the first are concerned with finding "law-based causal explanations" of phenomena, the latter focus on "providing an understanding of the organizational structures and dynamic forces of human and historical life" (Makkreel 2021). In the human sciences, then, we use such investigation instruments as "description, analysis, comparison, and hermeneutics" (Galimberti 1979/2006, our translation). Hermeneutics – that is, the interpretation of events, phenomena, ideas and behaviours – is the analytical tool funding reflexivity: when thinking about ourselves and the way we act, the reactions of the people around us, and the consequences of our interactions, we are trying to make sense of something. Indeed, reflexivity helps us to make sense of things, to see them in the broader light of what they mean for us and for the people around us: it is a practice of meaning-making.

A similar perspective can be found in Habermas (1971), for whom three main "areas of cognitive interest" exist: the technical, the practical, and the emancipatory. Differences are made on the basis of the way we relate to the object of knowledge. In the technical domain, we manipulate our object: we strive to control it and to determine what regularities govern its functioning. This is clearly not the case with community and peer mediation, where the "objects" of knowledge, that is, the problems we study, are represented by community life and issues, and people's behaviours and attitudes. In this case, we have to do with the second domain identified by Habermas, that is, the practical. This domain corresponds to sciences that have to do with communication, and whose aim is "the clarification of the conditions for communication and intersubjectivity". What we seek is "the understanding of meaning" (Mezirow 1981: 5).

The last domain, the emancipatory, is equally important to community and peer mediation, since it has to do with transformation of oneself and of one's environment. This "involves an interest in self-knowledge, that is, the knowledge of self-reflection" (Mezirow 1981: 6). This kind of knowledge allows us to understand the ways we look at ourselves, at our values and at our actions, helping us to find the reasons why we act, think, and feel some way and not another, placing this refection in a broader social context.

Objects of reflexivity

We have seen that reflexivity implies reflection upon oneself in a given situation, revising one's course of action, thoughts, decisions, emotions (leading to action or stemming from it). This includes asking questions about (Bolton 2018: 3-4):

- What you know but do not know you know.
- What you do not know and want to know.
- What you think, feel, believe, value, understand about your role and boundaries.
- How your actions match up with what you believe.
- How to value and take into account personal feelings.

Questions can be designed in order to meet a course's specific objectives and scenarios. Gibbs (1988) identifies other questions more linked to the analysis of a specific event in his well-known reflective cycle:

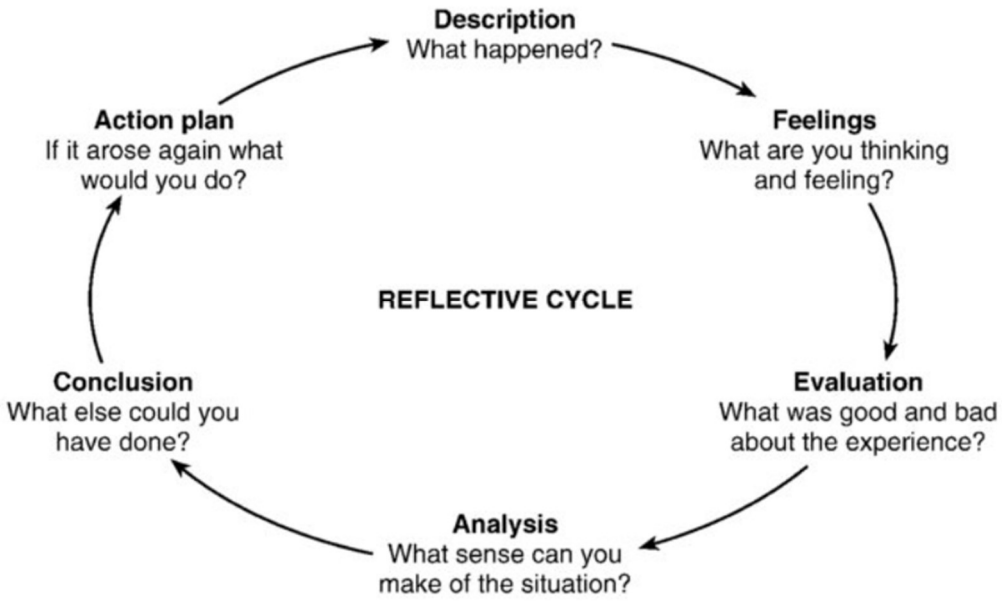

Figure 6: Gibbs' reflective cycle (1988).

Here, reflexivity is depicted as a cycle. This is because reflexivity, to be effective, should be carried out throughout practice. It is a never-ending process, helping us to interrogate reality and our perception of it, at the same time building on our (provisory) conclusions. Many other models highlight the cyclical nature of reflexivity (one of the first, and of the best-known, is that of Dewey 1933), but an interesting alternative is to imagine reflexivity as a spiral (Johns 2009). This modelisation succeeds in accounting for the knowledge gained from the process: while we integrate new information within our previous knowledge structures, that are re-moulded in this way, we do not start each time from scratch: reflexivity has the potential to refine our analysis each time, but also to give us insights that remain with us and that can be activated in action.

Goals of reflexivity

Reflexivity has been seen by philosophes and psychotherapists alike as a way to fulfill our human nature by refusing a passive attitude to life, a means of understanding experience and ourselves (Stanghellini 2017). While this may certainly be true, here we

focus on the benefits of reflexivity within a learning environment. Students engaging with reflexivity will:

- Develop their metacognitive abilities by reflecting upon the way they learn and develop strategies for learning and action.
- Foster self-awareness about one's way of inhabiting social contexts and of working in groups, and, especially when reflexivity is undertaken in groups or with a supervisor.
- Develop problem-solving abilities.

Critical issues and practical tips for facilitators

Reflexivity is a demanding process, both on the person involved in the reflexive process and the facilitator(s). In this section, you will find some issues that you may be confronted with in your experiment with reflexivity, and some tips to address them.

- *Lack of time*

One does not jump light-heartedly into reflexive practice; on the contrary, reflexivity requires effort, time, and training. Learning how to be effectively reflexive needs adequate time and well-designed activities in order to foster the students' capacity for self-analysis and elaboration. Both academic and working environments may struggle, then, with the demands of reflexivity (Copeland *et al*. 1993).

Practical tip

The importance of reflexive practice cannot be underestimated. This means dealing with its demands from the beginning of the course. Designing built-in reflexive activities following the course's objectives and timetable will help facilitators find time for reflexive activities in a tailored manner.

- *Facilitation*

Having a skilled and experienced facilitator is crucial (Knight *et al.* 2010; Brockbank, McGill 2007; Johns 2009). Their role is to prepare participants, create a supportive environment, encourage engagement with the process and be vigilant for problems which might arise (Carter 2013). Not always, though, facilitators have been working with reflexivity before.

Practical tip

Using models, questions and structured frameworks to guide reflection can help facilitators in their task (Atkins, Schutz 2013).

- *Coertion*

As Bolton (2018) points out, when people are required to do reflexive work "without being inducted and facilitated well are likely to experience feelings of helplessness, frustration and eventual burnout (Gray 2007), be resistant (Bulpitt, Martin 2005), negative (Hobbs 2007), or even 'angry, challenged, threatened, demoralized, shocked, and put off by the leap into the unknown' (Trelfa 2005: 206), and they might focus merely on technical skills (Truscott and Walker 1998), or write safely and hypothetically about themes rather than specific experiences (Clarke 1998)".

Practical tip

In the quote above, Bolton gives us a hint in indicating that people who are asked to participate in reflexive activities need to be "inducted and facilitated well": students need to understand what reflexivity is about, and how to carry out reflexive activities. For more tips about facilitation, see "Reflexive groups".

- *Confession*

Some people could be more than eager to share their personal life with a public. Unfortunately, this is not about reflexivity, which is an ordered and purposeful activity directed towards change. Bolton (2018: 11) is very clear about the need to avoid this attitude: "Confession can be a conforming mechanism, despite sounding liberating, freeing from a burden of doubt, guilt and anxiety (Bleakley 2000b). Confession has a seductive quality because it passes responsibility to others". The problem with this behavior is that it does not leave room for criticism, and thus critical thinking and transformation.

Practical tip

Facilitators can prevent this attitude by pointing out the goals of reflexivity.

In group reflexive activities, the facilitator needs to ensure that every participant is given enough time to avoid excessive stage-taking by some members of the group.

- *Eagerness to please and sanitization of accounts*

Reflexive activities can trigger an orientation to what is perceived to be the right way to behave, think, and speak. This attitude can also be paired with a slightly different strategy, the "sanitization" (Carter 2013) of one's contributions because of a feeling of inadequacy or control.

Practical tip

The eagerness to please can be addressed by encouraging participants to speak out and to express doubts and criticism, with the facilitator remaining open and non-defensive. Efforts to contribute should be praised (Mumford 1996).

Since accounts can be distorted or people can choose not to fully participate to the activity when a facilitating-teaching figure is present, one could consider the opportunity to choose facilitators that are not involved in teaching/evaluating activities. Moreover, groups with an egalitarian (Stevenson 2005), democratic structure could be more equipped than a facilitator to deal with such issues: working towards self-facilitation can be an option.

- *Command of language*

Bulman (2013) suggests that a certain command of language is needed to express oneself within a reflexive framework. Among other factors (personal attitudes, power relationships, understanding of the activity's purpose), a poor command of language may result in differences in the participation of students.

Practical tip

Tailored feedback by facilitators can help students to participate, along with reflective writing and reflective frameworks such as forms or questions to trigger reflection. Reflexive activities embedded within the course will help students develop the necessary abilities (Carter 2013) and trust, allowing for the respect of the attitudes and times of everybody. Moreover, students that are feeling less apt to sharing personal content could benefit from art.

Reflexive groups

Reflexivity can be experimented within groups made of people from the same profession (thus reinforcing a professional sense of belonging) or condition (such as being a university student). In this case, group reflection can prove useful to build a professional Self and to share personal impressions within a group of peers that can provide informed advice.

All the same, heterogeneity in reflexive groups can be an asset. Groups made of people from different backgrounds, ages, professions (and so forth) can benefit from different perspectives, at the same time reinforcing one of the cornerstones of community and peer mediation.

Carter (2013: 99) underlines that group reflection can:

- Encourage a democratic sharing of ideas.
- Encourage more ideas to develop and flourish.
- Promote peer support which can provide mutual facilitation.
- Create increased opportunities for participants to listen attentively and learn from other group members.

Reflexive activities carried out in groups will add to the reflexive skills developed in individual reflexive activities, helping people develop awareness of the complex nature of experience.

Critical issues and practical tips for facilitators

Group reflection needs some pre-emptive action to ensure that all participants take part into and benefit from the experience. In this section, you will find some of the most frequent issues that may arise in reflexive groups and some advice to address them.

- *Passivity*

For reflexive groups to work properly, all participants should contribute. It should be pointed out, though, that this kind of activity can be perceived as threatening by some students, or even unsatisfactory since students are expected to lead. Carter (2013) points out that reflexive groups can challenge the students' ideas of learning and education. The author quotes Hanson (2011), whose study focused on undergraduate students and noted that "it takes time to make the transition from passive recipient of knowledge to active participant within the learning process'".

Practical tip

Be patient. People will take some time to set themselves free from ingrained habits of learning, and this is one of the reasons why reflexive activities should become a well-programmed habit within a course.

Be clear about the purpose of the reflexive practice, in order to help students deal with the uncertainty that this activity may trigger. Moreover, continuous attendance to group reflexive practice will help participant to take care of group discussions (Stark 2006).

- *Feeling of discomfort and maintaining focus*

Students can struggle with reflexive activities (Bold 2008), especially at the beginning of the course (Ashmore *et al*. 2012) or if the purpose of the activities is not clear.

Practical tip

As a facilitator, you may ensure that the goals of the activity are clear, as well as what is expected from each participant. Your role as a facilitator will play a major part in the first phases of group reflection, since lighter facilitation may induce discomfort (Knight *et al*. 2010), you should remember that in the end your goal as a facilitator is to help the group become self-reliant, that is, that participants become able to facilitate themselves. Moreover, confidentiality should never be an issue (Carter 2013): people should feel safe within the group environment, and know that what is said will not be reported elsewhere without consent.

Reflexivity within the helping professions

The term "reflexive practitioner" is a well-known expression to indicate a professional who needs to constantly revise his or her practice in order to accomplish it properly. This is particularly true of the helping professions (teachers, nurses, social workers, psychologists, mediators…), where professional practice involves having to do with an "ill-structured knowledge domain" (Spiro *et al*. 1992). Such domains are characterized by two main features: first, the need to simultaneously apply multiple, complex structures (schemas, perspectives, regulating principles) to solve cases; and secondly, by internal variation within each case, i.e., the extreme variability of elements that can be relevant within a case. This means that workers within the helping professions cannot resort to simple solutions when engaging in professional relationships with people.

Of course, this requires careful reflection about one's actions and the emotions that one's own practice may trigger, both after and during practice. It is with these professions in mind that Schön created the term "reflexive practitioner".

The author talks about two kinds of reflexivity that belong to the reflexive practitioner: he defines reflection-on-action as: "… thinking back on what we have done in order to discover how our knowing in action may have contributed to an unexpected outcome. We may do so after the fact, in tranquility, or we may pause in the midst of action (stop and think)" (Schön 1987: 26). The other facet is reflection-in-action, that is, the ability to see oneself as from a distance and to evaluate and adjust one's own actions during practice. Schön believes this to be a feature of expert professionals, while students or novice professionals need to develop this ability. Becoming a reflexive practitioner needs time: while reflexivity demands distancing oneself from the object of reflection in order to understand it, the helping professions make this process harder because of their very object of reflection, that is, a professional Self that is still being developed and can never attain ideal perfection.

Goals of reflexivity within the helping professions

Reflexivity pays a major role in the development of some skills and attitudes among helping professionals, for instance:

- Reflexivity helps to build a professional Self (Chouinard, Caron 2015) and to reduce the distance between the actual Self (the person I am now) and the ideal Self (the person I want to become).
- It fosters responsibility by asking students and workers to think about their own practice (Dewey 1933; Bolton 2018) and the consequences that it may have had; moreover, it allows students and workers to approach deontological and ethical norms and to make themselves familiar with the boundaries of their professional intervention.
- It promotes awareness of the complexity of real-life situations and evaluate the effectiveness of the chosen course of action (Chouinad, Caron 2015).

Reflexivity should inform future practice; at the same time, it is not always easy to think about one's practice and one could fall into describing an event without being able to delve deeper into the reasons why things have happened that way. Three different layers for analysis are proposed by Goodman (1984 in Sinora 2010) that could be a guiding model for every practitioner wishing to analyze their practice:

- First level reflection: the examination is limited to the description of the facts (history and emotions) and aims to evaluate (in terms of efficiency, effectiveness, accountability) and discuss.
- Second level reflection: by the exploration and explanation of the facts through theoretical concepts, the reflection is directed to help learn through the identification of values (individual, professional, organizational) and of the basis for action underlying the episode in question. The findings are transferable to other cases,
- Third level reflection: here the aim is to identify the influence of factors related to ethics and social policy (for example, resources, institutional and organizational structure) of the specific situation under consideration.

These steps can help practitioners guide their reflection, making sure that thinking about one's practice does not limit itself to taking into account only the factual and the personal level, but also the broader social context framing their actions.

Risks and benefits of reflexivity within the helping professions

The unveiling of personal opinions, to oneself or to others, requires some courage. In quoting Brookfield (1993), Bulman (2013: 9-12) helps us understand some of the risks awaiting reflexive practitioners, especially at the beginning of their reflexive path. While these issues have been written with nursing in mind, they can apply to all helping professions and, to an extent, to everybody engaged in a reflexive practice within a group.

- *Risk:* Impostership/false self: students or novice workers can propose an inauthentic version of Self on the workplace or within the group to be seen as competent practitioners. As Bulman puts it, "initially this presentation of a false self is done for reasons of survival". We feel there is a gap between our "true" Self and the professional Self made apparent during practice. While this is often the case at the beginning of a professional path, this feeling can be destructive and impinge on our self-esteem.

Benefit: At the same time, impostership can be linked with periods of experimentation and creativity on the workplace, since new ideas, strategies, and ways of behaving can heighten a feeling of non-appropriateness. Moreover, this attitude "can also prevent us

from becoming too complacent and confident by ensuring that we view our practice as being in constant change" (Bulman 2013: 10).

- *Risk:* Cultural Suicide: this means the possibility to alienate one's colleagues when expressing a critical attitude.

Benefit: when unveiling personal opinions and challenging ideas, allies among one's peers and colleagues could be found.

- *Risks:* Lost Innocence and Road-Running: practitioners understand that professional practice requires continuous learning and adjusting to its complex and ever-changing nature. What seemed to be orderly becomes messy, and interrogates our ability to face the "unfinished process" (Brookfield 1993: 203) of learning our profession. In Road-Running, we can feel that previous ideas and schemes are not reliable anymore in order to understand practice. The complex nature of reality interrogates our beliefs and our knowledge.

- *Benefits:* reflexivity can help realize that complexity can be and is addressed, reinforcing awareness of our progress in the profession.

These risks are indeed quite disheartening. Yet, Brookfield (and Bulman) suggest a way out: community, especially a peer network made of colleagues that can help us understand that our feelings are not exceptional. Moreover, this can help us discuss, understand and transform the insights we gain from reflexive practice.

Critical issues and practical tips for facilitators

In this section, some issues will be raised that fall beyond the scope of a single activity or course, or even the intervention of a single facilitator. Nevertheless, it is worthwhile to mention some of the criticisms attached to the use of reflexivity within the academic and particularly the working environment: hopefully, this will lead to a heightened sensitivity to an ethical use of reflexivity within a mediation course.

- *Uncritical adjustment to market constraints*

Reflexivity has been seen (Chouinard, Caron 2015) as a way to train workers to flexibly respond to a changing and uncertain labour market. By fostering the capacity to adapt one's practice and values to the requirements of the working environment, reflexivity could be seen as a psychopolitical tool in the sense of Han (2016), that is, a tool promoting total identification between the worker and the workplace, leading the worker to adapt uncritically to the workplace's values and needs.

Practical tip

Several authors (from the classical texts of Dewey 1916, Habermas 1971 and Mezirow 1981 to the more recent works of Brockbank and McGill 1998, Atkins and Schutz 2013, and Bulman 2013) tell us that the goal of being reflexive is not to indulge in "navel gazing" or in a self-complacent attitude; even less, reflexivity should only target individual change (or adjustment). Following Habermas, one of the goals of reflexivity is transforming reality according to a more informed and emancipatory vision. Of course, this is not always possible or easy, since "it is evident that more than the courage and commitment of individuals is required, because although individuals seem to be changed by the process of reflection, the work environment plays a key role" (Bulman 2013: 17). Yet, these authors point out that the transformative action of one's environment is part and parcel of reflexive practice, and as such should always be taken into account in every course including reflexive activities.

- *Focus on individual solutions to problems affecting the whole profession*

A misuse of reflexivity can lead to a second version of the previous issue, that is, personal strategies being found to adapt to a difficult environment instead of developing a collective critique of controversial professional practices (Chouinard, Caron 2015); the same can be said for the adaptation of individuals to deontological and ethical norms without placing them within the socio-historical process of their production, thus risking to perpetuate far-from-life ideologies and professional roles.

Practical tip

Facilitators can do little to address this issue if not by encouraging open discussion and agency on the part of the students and promoting what Bulman (2013: 17) calls "a reflective culture" that should be/needs to be "concerned with developing [students'] voices so that they can express their practice, consider and communicate its effects, and make a difference to it".

Reflexive tools and activities: some examples

Time-line: in this reflexive tool, proposed by Holly (1989) within a formal educational context of teachers, notes are taken of significant event on the social, professional, and personal level. This exercise should help to find links between macro-events, professional practice, and personal experience. When used in professional practice, this may give you some useful information about how the social world affects your everyday life.

Reflexive writing: writing about practice and experience allows people to take some distance from the object of reflection, especially when the "object" is one's Self. Writing allows us to reconstruct a story about ourselves and what happened, and to fix it, making it possible to come back to it in different moments in the future and discover possible changes in our perspective and practice. Reflexive writings can be personal, but they are

usually used in group reflection. For some bibliography: Furman *et al.* (2008), Bolton (2018).

Reflexive journals: journals can take many forms, from the simple log where few evocative annotations are drawn, to the more structured narration of episodes during a given period of time. Journals can be used as personal resources for reflection, but reflexivity in its transformational potential could be promoted by feedback from a mentor, a supervisor, or a group o f peers. For some bibliography: Johansen, 2005; O'Callaghan, 2005.

Other ways of experimenting with reflexivity delve into creativity: this could those who do not feel at ease with group activities (Carter 2013). One should note that people that believe they are not creative could feel ill-at-ease when these activities are proposed in a group context (*eadem*). Jasper (2013) proposes some creative paths into reflexivity:

- writing a letter or an e-mail (without sending it);
- writing to someone (i.e. to your mother or a close friend);
- writing as if you were another person;
- writing as if you were a journalist; telling a story, possibly a fictional story;
- writing poems.

References

Ashmore R., Carver N., Clibbens N., Sheldon J. (2012). "Lecturers' accounts of facilitating clinical supervision groups within a pre-registration mental health nursing curriculum", *Nurse Education Today*, 32(3), pp. 224–228.

Atkins S., Schutz S. (2013). "Developing skills for reflective practice". In C. Bulman, S. Schutz (eds.), *Reflective practice in nursing*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 23-52.

Bold C. (2008). "Peer support groups: fostering a deeper approach to learning through critical reflection on practice", *Reflective Practice*, 9, pp. 257–267.

Bolton G. (2018). *Reflective practice. Writing and professional development*. London: SAGE.

Boud D. (2001). *Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. New Directions for Adult and Continuing Education*. 9-18.

Brockbank A., McGill I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Society for Research in Higher Education, Buckingham: Open University Press.

Brookfield S.D. (1993). "On impostership, cultural suicide, and other dangers: how nurses learn critical thinking", *Journal of Continuing Education in Nursing*, 24(5), pp. 197–205.

Bulman C. (2013). "An introduction to reflection". In C. Bulman, S. Schutz (eds.), *Reflective practice in nursing*. Oxford: Wiley-Blackwell. 1-22.

Carter B. (2013). "Reflecting in groups". In C. Bulman, S. Schutz (eds.), *Reflective practice in nursing*. Oxford: Wiley-Blackwell. 93-120.

Chouinard I., Caron J. (2015). "Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité ". *Phronesis*, 4, pp. 11-21.

Copeland W., Birmingham C., de la Cruz E., Lewin B. (1993). "The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda", *Teaching and Teacher Education*, 9(4), pp. 347–359.

Dewey J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.

Dewey J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.

Freshwater D., Taylor B., Sherwood G. (2008). *International Textbook of Reflective Practice in Nursing*. Oxford: Blackwell.

Furman R., Coyne A., Negi, N.J. (2008). "An international experience for social work students: self-reflection through poetry and journal writing exercises", *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1-2), pp. 71-85.

Galimberti U. (1979/2006). *Psichiatria e fenomenologia*. Milano: Feltrinelli.

Geertz Clifford. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.

Gibbs G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.

Goodman J. (1984). "Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis", *Interchanges*, 15, pp. 9-26.

Habermas J. (1971). *Knowledge and Human Interests*. Translated by J. J. Shapiro. Boston: Beacon Press.

Hanson K. (2011). "'Reflect' – is this too much to ask?", *Reflective Practice*, 12, 293–304.

Holly M.L. (1989). *Writing to Grow. Keeping a Personal-Professional Journal*. Portsmouth: Heinemann.

Knight K., Sperlinger, D., Maltby, M. (2010). "Exploring the personal and professional impact of reflective practice groups: a survey of 18 cohorts from a UK clinical psychology training course", *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17, pp. 427–437.

Jasper M. (2013). "Using journals and diaries within reflective practice". In C. Bulman, C., S. Schutz, (eds.), *Reflective practice in nursing*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 94-127.

Johansen P.S. (2005). "Using reflective online journals to create constructivist, student-centered learning environments in undergraduate social work education", *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 11(1), pp. 87-100.

Johns C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Kiraly D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK/Northampton, MA: St. Jerome.

Makkreel R. (2021). "Wilhelm Dilthey". In E.N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2021 Edition). https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/dilthey/ (last access: 04/12/2021).

Mezirow J. (1981). "A critical theory of adult learning and education", *Adult Education,* 32(1), pp. 3-24.

Mumford A. (1996). "Effective learners in action learning sets", *Journal of Workplace Learning*, 8, pp. 3–10.

Nussbaum M.C. (1990). *Love's knowledge: Essays on and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

O'Callaghan C. (2005). "Qualitative data-mining through reflexive journal analysis: implications for music therapy practice development", *Journal of Social Work Research and Evaluation*, 6(2), pp. 217-229.

Schön D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sicora A. (2010). "Self-evaluation of social work practice through reflection on professional mistakes. Practice makes perfect?", *Revista de Asistenta Sociala (Social Work Review)*, 9(4), pp. 153-164.

Spiro R.J., Feltovich P.J., Jacobson M.J., Coulson R.L. (1992). "Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains". In T.M. Duffy, D.H. Jonassen. (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale*. NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates. 57-75.

Stanghellini G. (2017). *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*. Roma: Raffaello Cortina.

Stark S. (2006). “Using action learning for professional development”, *Educational Action Research*, 14, pp. 23–43.

Stevenson C. (2005). “Postmodernising clinical supervision in nursing”, *Issues in Mental Health Nursing*, 26, pp. 519–529.

Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

PRACTICAL PART

Introduction

This part presents three examples of how we analysed the axes (pluri- and multilingualism, peer groups and reflexivity) of the aCT project. The objective was to identify three "iconic" moments in these two years and a half and to examine them in the light of the theoretical parts described above.

The firs axis, "plurilingualism and multilingualism", is analysed thanks to the self-training experiences of the aCT groups of October 2020 and the Summer School in July 2021, using final experiences questionnaires and other dynamics in working groups.

The second axis, "peer to peer groups", uses materials after the Summer School (July 2021). These materials consist in written responses and video recordings of each national group of students as carried out in two steps. The first step consisted in the construction of some relevant questions that were shared with the other national groups to be answered in a second moment.

The third axis, "reflexivity", analyses the material from the focus group held in Madrid, October 2021. These focus groups were prepared to be a moment of reflection for the whole aCT project and were participated by almost all members of the national groups. The corpus of this axis is made up of the observation reports and focus group recordings.

The analysis of each axis responds to the reflexion grid, made up of three domains, that you will also find throughout the IO2 activity of "Reflection Time[23]" and that is presented below:

First domain: Belonging. Did roles emerge within the group? (*Secretary, leader, facilitator, expert, …*).

Second domain: Self-regulation. *Did all participants take part in the activity*).

Third domain: Cooperation. *On what occasions did the participants cooperate? On what occasions could the participants have cooperated, but they did not do it?*

Step 1. *Identify constants in the circumstances that promote or inhibit cooperation among groups.*

Step 2. *Identify effective strategies enacted by the groups to deal with problems, thus bringing about changes in the context.*

[23] Available at: https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

First axis: plurilingualism and multilingualism

Introduction

As already pointed ou in our theretical framework, the participants' linguistic repertoires have been used during several occasions. Contrary to what is usually seen in international projects, English was not considered to be the 'official language' in aCT. This was declared from the very beginning (even though the project's proposal had been drafted in this language). Linguistic intercomprehension between Romance languages, the effort in understanding, the help asked of peers for communicative mediation, and the use of interlinguistic and translinguistic strategies (e.g., code-switching and code-mixing) were considered as constitutive of the learning process. Yet, also due to the pandemic, these aspects could not be found in a systematic manner in every meeting. For reasons of space, in this paragraph the aCT team decided to focus only on the data concerning two moments where the participants were explicitly asked to reflect on the language issue and its management. Anonymous answers were collected in a written form when closing two aCT training events: in the first case, at the end of the on-line training (25th February 2021, E1 below) by the experimented and expert mediators Juan Carlos Vezzulla and Pedro Morais Martins; the training targeted the whole aCT team and was open to other members of the project partners. In the second case, questions were asked at the end of the Summer School (12-14 July 2021, E2 below). In this occasion, national groups were working together on site, while international sessions were held on-line.

The teachers involved in the first on-line training were asked to speak in Spanish and Portuguese, although in different moments of the training.

During the Summer School, the aCT coordinators decided to use Spanish during webinars and to allow people to choose between the three languages of the project (Italian, Portuguese, and Spanish), or to English, during group restitutions and on-line debate.

Thirty-three people attended the February on-line training. Seventeen people attended the Summer School (excluding other participants who were not students and were not asked to fill in the questionnaire).

Data Analysis

The question related to the management of the linguistic issue was addressed as follows in E1: “What do you think of the idea of managing two languages together during our training? Please justify your answer” and in E2: “What do you think of the idea of managing different languages together during our summer school? Please justify your answer”. Respondents to this specific question were 15 from E1 and 10 from E2.

Although the questionnaire was in English, participants were free to answer in English, Italian, Portuguese or Spanish. In the case of E1, 8 participants answered in Spanish, 3 in English, 2 in Italian and 2 in Portuguese. In the case of E2, 7 students answered in English, 2 in Portuguese and 1 in Spanish.

The following strenghts emerge from these answers at the end of E1, with students answering that managing two languages together is:

- enriching (which, together with “mediation” is the most recurring key word), while being easy because the languages involved are not difficult to understand for Mediterranean people as long as they are spoken slowly;
- not a source of difficulty: “we could understand perfectly”;
- adequate and fit for the context;
- inclusive: “I think it was a good idea to include everybody and to enhance the effort of understanding others' perspectives about communication”.

Moreover, some more factors were pointed out:

- the fact that the Portuguese team lives in a transborder region with Spain seemed helpful to one participant;
- the fact that the Power Point was in Spanish when the teachers were speaking in Portuguese and viceversa was considered as facilitating by two respondents;
- the importance of active listening is highlighted, as well as the importance of putting people at ease without them feeling ashamed of public speaking;
- code-mixing and code-shifting were also highlighted as effective tools during the group work.

The following are the weaknesses that come out, although they are often counterbalanced by a positive comment. For example, a participant points out that there is always the risk of losing part of the conversation when you don’t listen to your own language or a language you know well, but when this happened the group and the coordinating teacher were there for support; one participant (answering in Italian to the questionnaire) says, first, that (s)he was glad that the Portuguese team could participate much more that other times, although for her/him it has been difficult, but not impossible. One participant begins by saying that it was a great idea to manage languages in that way, even if “at the beginning it seems difficult to understand, then we still manage to communicate”. One Spanish native participant raises the doubt that it was ok for her/him, also because Spanish and Portuguese are similar, but (s)he did not know whether it had been the same for the other participants.

The key word 'mediation' ocurred several times; here you have some examples: "Un ejercicio de mediación"; "Creo que es mucho más enriquecedor además de hacer el esfuerzo y poner en práctica la propia mediación cultural y lingüística"; "Penso sia stato un ottimo esercizio di mediazione".

Just one participant (anwering in English to the final questionnaire) said that (s)he would prefer people to speak only one language.

The following strenghts emerge from their replies at the end of E2, concerning the use of several languages during the Summer School. Such arrangement is described as:

- an interesting idea, especially for those who learn other languages;
- challenging, but interesting;
- a good idea: Spanish was chosen because it seemed the most widespread language within the international group and "everyone seemed to be understanding everything it was said";
- an incredible experience, because "at the same time that we were expressing our ideas, we had the opportunity to, to some extent, learn and nourish ourselves with other languages";
- more enriching not to use English (which is defined as "the 'neutral' language") and have the freedom to use Italian, Portuguese and Spanish;
- enriching even though it entails effort: "It is a way of learning linguistically and about mediation".

The respondents contributed with more appraisal of the situation of multilingualism, pointing out such assets as:

- the totally appropriate use of all three national groups' main language for the event. By doing so, "We have the opportunity to value our three languages, and being able to make the effort to understand Portuguese, Italian and Spanish makes our ties even stronger";
- the effort of the other classmates to speak mainly Spanish, highly appreciated by one native Spanish speaker;
- in conclusion, "Although the language difference makes communication a little difficult, it shows that with effort, commitment and cooperation, people can work together for the common good".

As to weaknesses, the problem of production when speaking a foreign language is highlighted by one student; another Spanish student states that it was easier for her/him to manage the languages involved, but (s)he hopes the same can be said for non-native Spanish people; one student (although acknowledging it was an enriching experience) declares that when you speak or listen to a language that is not your mother tongue, some details get lost.

Some suggestions are also given, e.g.: "In case you don't understand a language, subtitles (from the participating languages) could be placed on the videos recorded during the Summer School and made available to the participants in the future".

Second axis: peer-to-peer groups

Analysis of the activity after the Summer School: Introduction

The activity framework

At the end of the Summer School, the participants were invited to write two questions for the groups of the other two national teams, with the purpose of stimulating reflection on the topics presented during the Summer School.

The Spanish team prepared the following questions:

1. What do you think could be done in the communities to bring mediation closer to the different communities (e.g., information, programs or visibility...).

2. Do you think there are certain forms of mediation that work better than others?

The Portuguese team prepared the following questions:

1. What is the relevance of interculturality in mediation?

2. How to implement mediation services in the media? How can media be a platform to promote cultural mediation?

The Italian team prepared the following questions:

1. What kind of mediation do you feel closest to and why...? If you think there are various types of mediation, or if you think there is only one, explain why.

2. How much do you value time in your life and how you would use it in the context of mediation? Or if you already do it, share your experience by making suggestions or indications for those who will come after us or for those who want to know something more about the value of time in mediation.

Throughout July 2021, each group had to meet in order to provide an answer to the two questions posed by the other two teams. The meeting had to be recorded and shared with the research team. At the end of the meeting, each group had to answer a third set of questions:

1. How did you organize your meeting? Retrace the organizational choices you've made (exchange of e-mails, messages, calls, word of mouth...; decision of the means of communication/time slot; etc.) and identify the pros and cons of your organization from the point of view of peer mediation.

2. How was the group discussion handled? Rethink your discussion and identify your strengths and weaknesses from the point of view of peer mediation. You can propose solutions to any critical issues you have identified.

The recorded meeting was then analyzed by the research team using a grid taken from the Reflection Time one. It guides the assessment focusing on the following aspects:

1. Domain: Belonging. Did roles emerge within the group (secretary, leader, facilitator, expert…)?
2. Domain: self-regulation. Did all participants take part in the activity?
3. Domain: cooperation. On what occasions did the participants cooperate? On what occasions could the participants have cooperated, but they did not do it?
    - Step 1. Identify constants in the circumstances that promote or inhibit cooperation among groups.
    - Step 2. Identify effective strategies enacted by the groups to deal with problems, thus bringing about changes in the context.

This analysis highlights the three conceptual pillars of aCT, all of them focussed on mediation:

- multilingualism/plurilingualism.
- Peer group activities.
- Reflexivity.

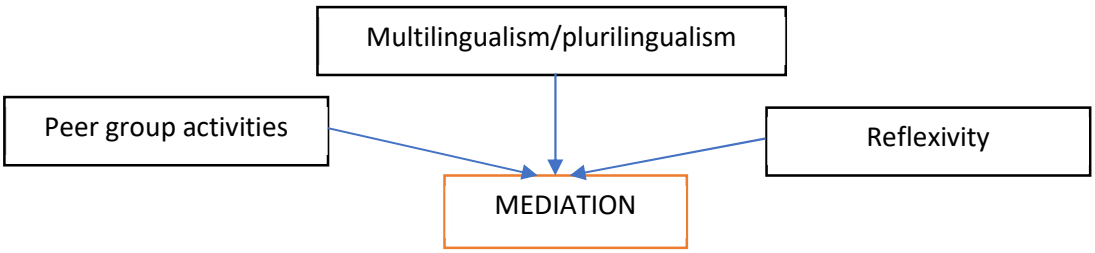

Figure 7: Mediation and its three main axes in aCT.

The multilingualism/plurilingualism axis

The activities performed by the national teams, and the whole aCT project, have been characterized by multilingualism and plurilingualism. We can talk about multilingualism because several languages were used at the same time: participants speaking different languages, questions written in Spanish, Portuguese, and Italian, with English used as a lingua franca. Plurilingualism was also present thanks to the active role of some participants who acted as translators and mediators when the team faced some linguistic challenge.

In this multifaceted context, the participants to the activities showed some skills that were relevant for an effective use of plurilinguistic repertoires (CV 2020: 136-138):

- Awareness that cultural norms and practices contribute to the interpretation of people's actions, and the same action could be interpreted in different ways according to different cultures.
- Awareness that non-verbal behavior is strongly affected by cultural norms.
- Participants' willingness to ask for further explanations in order to avoid misunderstandings.
- Participants' willingness to cooperate using different tools and elements of the various languages.

The interactions of the team members were aimed at making sense of the topics and stimuli received during the training sessions, by means of reflection and mutual feedback. Taking into account Grice's (1975) theory, participants adjusted their interactions by means of feedback about their agreement, with the goal of developing a fruitful cooperation. Every interaction was a sort of mediation, where the participants started sharing their points of view that were then funnelled into a single answer as a group. This process was reinforced by the specific condition in which the interactions took place: on-line meetings. The intrinsic poverty of the medium (in comparison to face-to-face interactions) was counterbalanced by the participants' effort to explicitly clarify contents and methods, repeat each other's statements to avoid misunderstandings, reflect on the translation processes. In conclusion, mediation practices were always present, even if it was not explicitly stated. What could have been an obstacle became an opportunity to enact mediation: online settings, multilingualism, different backgrounds and challenging tasks enabled the participants to directly implement mediation activities.

The peer-group axis

All the activities proposed in aCT involved participants in peer-group tasks. As can be seen in the analysis of the post-Summer School activity, the tasks showed the tow tendencies described by Bales (1951): relational interactions (aimed at strengthening emotional and interpersonal bonds), and activity-focused interactions (aimed at optimizing resources to achieve the group's goal). These two dynamics were crucial during the summer meeting, where the participants were engaged in providing answers as a team, trying to accomplish the assignment by means of coordination and self-regulation. The goal of the group was to cooperate in the production of ideas; therefore, they were involved in the McGrath's (1984) circumflex models, in the upper-left quadrant (cooperation and generation).

The cooperative attitude of the participants could also be evaluated with the Kilmann and Thomas (1977) conflict management model. The team members did not argue to push their personal point of view: they rather listened to each other, and when they had sort of disagreement, they emphasized their effort in taking care of the relationship (showing respect and active listening of the team members they disagreed with). The answers tried to summarize and take into account all the points of view, sometimes as a kind of compromise (reaching a midpoint between positions), and more often trying to cooperate (reframing the concepts, reflecting on the ideas).

The video recordings of the meetings and the related analyses show that the national teams were involved in a form of socialized learning. In many cases, the participants shared, sometimes with a bit of surprise, their different points of view. They did not expect to have such different knowledge and opinions, and this helped them to acknowledge variety within the group and reflect on their own assumptions. What was taken for granted at the beginning of the discussion became an instance of a personal view, to be respected, but also to be challenged by other perspectives.

The roles in the team were sometimes made explicit, but not always. In some instances, for example, the roles were more implicit or more fluid, moving between team members. The phenomenon of social loafing (i.e., the tendency of team members to be less productive in a team than they will be on their own, expecting the others to carry out the task) was limited, if not avoided. Team members could see each other on screen (at least in one of the national teams), they take turn in sharing ideas and each member tried to contribute to the task.

The reflexivity axis

The aCT project has been characterized by several opportunities for reflexivity in which participants were able to think about their experience, take a step back from their habits and actions, and organize them in a coherent way. Questions were posed in order to review values and beliefs, assumptions and practices. Tasks were designed to make sense of experience and share them with the others.

Especially concerning the topic of aCT, community mediation, participants were engaged in making explicit what could have been hidden in taken-for-granted assumptions about oneself, the others, and their environment. The meaning of community, the dynamics within the several kinds of community, the multiplicity of forms of mediation were some of the main issues raised during the project.

Concerning the activity evaluated with the grid, we can see further examples of reflexivity. The closing assignment of the Summer School required the participants to write two questions to the other national teams. This activity could be considered as a reflective task, since participants had to carefully think about what they learned and formulate questions that were coherent, adequate, and stimulating. In addition, the teams had to answer two questions at the end their working group meeting, after having provided an answer to the two questions on mediation. The third set of questions was a typical trigger for reflexivity: they concerned the team members to report on how they organized their meeting and how they handled the discussion. The participants had to describe, analyze, evaluate – in a word, to make sense, of their experience. They demonstrated they had reached a deeper understanding of the topics of the project, they reflected on their background and how it influenced the discussion, how they shared, negotiated, revised, and refined their assumptions. They were able to follow the Gibbs' reflective cycle (1988), describing what they experienced, making explicit their feelings and opinions, evaluating the experience by taking into account the limits and the advantages they had met, analyzing the situation trying to make sense of it, providing reflections on what they could have done differently.

The participants' reflexivity skills were also remarked in their taking into account and analysis of their meetings, since they demonstrated the capacity to make explicit processes and assumptions, sharing ideas and feelings with their teammates. Reflexivity helped them to cooperate and accomplish their tasks, enacting in practice what they learned during the training process of the whole project.

Post Summer school activity analysis

Italian group analysis

1) Domain: Belonging. *Did roles emerge within the group (secretary, leader, facilitator, expert…)?*

The team was composed by six participants. From the very beginning one of the participants (Erica) proposed herself as the secretary, to keep note of what the group was going to share. Immediately after that, another member proposed herself as the translator. A third member (Jacqueline) reminded the teammates about the things to do, the timing, the recording, and started reading the first question. Some of the team members also shared openly their knowledge (cases and examples of mediation) to help the discussion.

2) Domain: self-regulation. *Did all participants take part in the activity?*

Yes. However, the contribution to the discussion was not even among the participants. Some of them were very active and brought many ideas; others, especially one member, did not share any ideas or opinions. She only claimed that she was present and was following the discussion.

3) Domain: cooperation. *On what occasions did the participants cooperate? On what occasions could the participants have cooperated, but they did not do it?*

They cooperated in finding instances of mediation, contexts where mediation could be applied. They provided examples and the others elaborated on those examples. They had a kind and open attitude, ready to listen to each other, even when they had diverging opinions.

Step 1. *Identify constants in the circumstances that promote or inhibit cooperation among groups.*

The online meeting did not enable the participants to profit from non-verbal communications: they kept their webcams off, sometimes they called into action one of the members, but she did not reply, and they laughed saying that she was probably distracted and cooking something. The poor participation of this member was managed with humor but this did not change the contribution of the member.

Attempting to answer the second question (Do you think there are certain forms of mediation that work better than others?"), they started a long discussion between those who claimed that there were forms of mediation that were better than others, and others that claimed the opposite. However, they did not start with a clarification of the meaning of the terms like "form of mediation" and "work better". Therefore, the

arguments proposed to support one idea or its contrary, were based on different interpretations of the key concepts. They debated about mediation as a method that could be applied in multiple ways, but they never explicitly discussed about the questions' sequence, "are there different forms of mediation? If yes, can we identify them? If yes, can we define the criteria for effectiveness? If yes, can we rank the several forms of mediation according to these criteria?". Therefore, the resulting answer seemed like the outcome of a negotiation of mismatching interpretations of mediation, rather than the fruit of a common agreement about the fundamentals.

Step 2. *Identify effective strategies enacted by the groups to deal with problems, thus bringing about changes in the context.*

After some long periods of discussion, the secretary tried to summarize and proposed the sentence that could synthetize their thoughts. She did that several times and it helped the team members to reflect on their discussion and verify if they had come to an agreement.

Portuguese group analysis

1) Domain: Belonging. *Did roles emerge within the group (secretary, leader, facilitator, expert…)?*

There were five students in this activity: Elisa, Rafaela, Diana, Paulo, and Paula. As a moderator they chose Elisa who was assigning turns to speak. In a respectful and orderly manner, the other students answer the questions given. It seems like they did not have their cameras turned on, just the microphones when it was their turn to speak. It also seemed that the group had previously decided that Paulo would share his screen with the questions written by the Spanish and Italian groups. The same dynamics are followed during the entire session. Elisa, taking up a moderator's role, did not share clearly her ideas, limiting herself to suggest them. She proposed a homogeneous version of the group's answers by summarizing everybody's thoughts, and thus offering a global view of the final answer of the group.

2) Domain: self-regulation. *Did all participants take part in the activity?*

Correct, all the members of the group took part in an organized way, not showing spontaneity in an excessive way throughout the dialogue, yet authentic on the discourse they put forward. To give permission to speak, the raised the hand option on Zoom. There were occasions where that function wasn't used because of technical issues or poor connection.

The main dynamic in this debate was based on adding questions, ideas, or suggestions to each one of the members' arguments – which affected spontaneity in being a self-regulated behaviour. Yet, if carried out consistently, this behaviour gives to all partcipats the opportunity to speak. This is a particular way of working that is typical of the Portuguese character, often formal, respectful, and educated.

3) Domain: cooperation. *On what occasions did the participants cooperate? On what occasions could the participants have cooperated, but they did not do it?*

The participants always cooperated by answering questions, sometimes with a common thread like in the case of the gipsy community, offering different points of view and enriching previous arguments. They could sometimes disagree but that didn't mean that they didn't build their answers as a group, acknowledging the truth behind a colleague's words or the point of view of others.

Step 1. *Identify constants in the circumstances that promote or inhibit cooperation among groups.*

The chosen format both promotes and inhibits collaboration. Doing it in such an orderly fashion means that there is less spontaneity and, therefore, makes debate more successive rather than allowing for simultaneous participation. At the same time, it allows participants to understand everything perfectly, considering the effort of doing it in Spanish, which is not their first language, which must also have been one of the reasons for the format. However, the last two minutes, they stopped sharing the questions on the screen and one can see how they really had their cameras on, except for Paula, who must have lost the connection or something, and that they have been watching each other all the time on the side that didn't appear on the shared screen.

Step 2. *Identify effective strategies enacted by the groups to deal with problems, thus bringing about changes in the context.*

The abstractive capacity of the students, in addition to their maturity, the previous language studies and the solid cultural base of the humanities studies they have studied and are still studying (Master in Translation), has allowed them to reach interesting conclusions about time, community, human relations, conflict, agreement and empathy as the concepts that have appeared most in their arguments. They finished their meeting with a smile and showing satisfaction about the work done, endorsing what was evident in the analysis: that they have decided to do it in an organized way with that objective of clarity so that the other teams could understand the video. They ended up thanking all the members and greeting the rest of the teams.

Spanish group analysis

1) Domain: Belonging. *Did roles emerge within the group (secretary, leader, facilitator, expert…)?*

The team was composed of seven participants: Marta, Cristina, Paula, Malena, Eva María, Najat and Erika. No predefined roles were assigned, but Najat and Erika shared physical space and took center stage from the start in exposing the main questions and ideas. All participants kept cameras and microphones on and made contributions on all questions. Erika seemed to adopt the role of secretary and leader, with the support of Najat, but this has not been made explicit in the recording.

2) Domain: self-regulation. *Did all participants take part in the activity?*

Yes, all participants intervened spontaneously in the discussion, connecting ideas and even interrupting some interventions to add complementary contributions (and excuses were made for that). All participants actively contributed to responding to the questions raised. Some participants played a pivotal role in all issues (Erika, Najat, Ana María and Paula), while others adopted a less participatory attitude as the activity progressed, but contributed their reflections spontaneously on each of the issues, once the most active participants had presented their ideas. The order of the interventions was random and the participants that were less active at the beginning progressively advanced their order of intervention and made contributions as soon as the next question arised. It was not requested explicitly to establish a speaking turn but spontaneity and self-regulation were a constant in the whole activity.

3) Domain: cooperation. *On what occasions did the participants cooperate? On what occasions could the participants have cooperated, but they did not do it?*

At all times the participants collaborated to answer the questions by providing different points of view and enriching the previous approaches. The participants not only contributed their ideas, but also enriched the previous reflections and progressively built the answers. It is noteworthy that the contributions of some participants caused others to modify their initial approach and reformulate their ideas, recognizing and thanking for this possibility.

Step 1. *Identify constants in the circumstances that promote or inhibit cooperation among groups.*

Circumstances that promote collaboration: All participants searched for the appropriate time to make their contributions, demonstrating a previous work on the issues raised and a reflective and collaborative spirit. All the participants kept the cameras and microphones constantly on, with a vision that allowed them to capture part of their body

and facial language, and even when they made a gesture or sound it was shown on the screen, thus increasing the sense of a real interaction.

Circumstances that inhibit collaboration: None has been detected.

Step 2. *Identify effective strategies enacted by the groups to deal with problems, thus bringing about changes in the context.*

From the beginning, the participants' spontaneity in debating encouraged to modify the earlier points of view that were based on the initial contributions of other participants; the confidence shown by the group made it easier to recognize the limitations of the initial approach. As the activity progressed, the participants made more extensive and calm presentations, exposing broader and more enriching approaches (from the reflection on time: the need for time emerged). The participants also intervened to reinforce the ideas of the colleagues and to highlight their importance, which increased the participation of all the participants and allowed to build the answers. The questions to be answered guided participation, but progressively the answers became broader and the last question sparked a wider debate, with examples of the usefulness of mediation, and touching on the need to disseminate it, as well as on the role of the media, advertising and social networks in creating a true culture of mediation and raising awareness of the figure of the mediator and the mediation process.

Third axis: reflexivity

Analysis of the feedback focus groups

Background: the focus group as a tool for reflexivity

In recent decades, the so-called "qualitative sociology" has been consolidating, which includes the use of group techniques of discursive production (Hamui, Varela, 2013: 56). Within this concept are included a variety of group-based tools group which, despite appearing similar, have important differences, both in their design and in the dynamics. Two of the most widely used and methodologically developed are the focus group and the discussion group. They are often used as synonyms.

According to Lederman (see Thomas *et al*. 1995), a focus group is "a technique that involves the use of in-depth group interviews in which participants are selected because they are a purposive, though not necessarily representative, sample of a specific population, this group being 'focused' on a given topic". Therefore, participants in this type of research are selected on the criteria that they have something to say about the topic, are within the same age range, have similar social characteristics, and are comfortable talking to the interviewer and to each other (Rabiee 2004: 655).

These techniques encourage reflection within a group and generate data that can be further analysed in research. The main contribution of a focus group is its ability to generate data based on the synergy of group interaction (Green *et al*. 2003). Therefore, group members should feel comfortable with each other and participate in the discussion" (Rabiee 2004: 656).

Some of the main differences netween focus groups and discussion groups can be seen in the following table (prepared by Ruben Crespo and based on the text by Jesús Gutiérrez Brito 2009[24]).

[24] Jesús Gutiérrez Brito (2009). "Técnicas grupales". In: Callejo, J. *et al*. *Técnicas grupales en Introducción a las técnicas de investigación social*. Madrid. Ed. Ramón Areces.
https://cisolog.com/sociologia/diferencias-entre-grupos-de-discusion-gd-y-focus-group-fg/

DIFFERENCES BETWEEN DISCUSSION GROUP AND FOCUS GROUP	
DG: DISCUSSION GROUP	**FG: FOCUS GROUP**
More spontaneous and natural setting and situation.	The designation FG is more commonly used in the Anglo-Saxon context.
+ OPEN and FLEXIBLE + Opening Field of Observation	+ FOCALIZED to specific aspects of the Social Research objectives
The moderator takes a less prominent role. DG offers answers to the moderator beforehand to stimulate the group discourse.	The moderator stimulates the FG to elicit discursive responses from the group.
LETTING THE GROUP SPEAK Spaces are opened for speech.	TO MAKE THE GROUP SPEAK Economic and ideological purpose
The DG starts from the dissent of the group to reach a consensus in a second moment.	Initially consensual group
NON-DIRECTIVE CONDUCTION (GUIDANCE) The DG has an initial phase immediately after the presentation of the group: Group Consolidation Phase: positioning of the participants in front of the moderator.	DIRECTIVE CONDUCTION (GUIDANCE)

These differences refer mainly to a different model. While the focus group responds more to a group-interview model, the discussion group proposes a conversation as a means of achieving a group discourse, that is, of collectively producing a discourse. There are also differences in relation to the way in which the dynamics are directed or moderated by the researcher or evaluator, encouraging exchange among participants to a greater or lesser extent. In discussion groups, the moderator's intervention is less prominent, while in focus groups the moderator directs the debate. There are also differences in the composition of the group, or the way in which questions or issues are posed. The focus group directs the conversation towards the research's points of interest.

As Ruiz[25] points out, if the aim is to obtain a series of opinions more or less influenced by their being expressed in a group context, the focus group technique is preferable; if, on the other hand, the aim is collective production, the discussion group is preferable. Both instruments are "a technique that privileges speech, and whose interest is to

[25] Ruiz, J., Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. XII Congreso Español de Sociología. España: FES, 2016.

capture the way of thinking, feeling and living of the individuals who make up the group" (Hamui, Varela 2013: 57). The focus group symbolizes "the privileged form of strategy for the generation or testing of hypotheses, as well as for the validation of data, proposals and conclusions, whether research or action" (Haro, 2004: 2).

As part of the IO4 of the project, two focus groups were held with the aim of carrying out an overall evaluation of the aCT project. For this purpose, two international focus groups were organised and held on 26th October at the Faculty of Social Work of the Complutense University of Madrid, Spain.

The technique chosen in this project was the Focus Group for several reasons. This technique occupies a prominent place among the qualitative techniques for the generation of information from the interaction among the participants of a group. Its conformational elements, such as being conducted in a formal setting or the semi-directed moderation style, were well suited to the objectives of the evaluation (or research).

The use of a script of questions or triggers used by the moderator in the Focus Group revealed valuable information: ideas, perspectives between groups and categories, and identified motivations, opinions and some of the factors that influenced them, as will be evident in the analysis of the results below.

A synopsis of the reflexivity domains was summarised adapting the grid taken from the Reflection Time activity[26].

[26] See: https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

Analysis of the evaluation focus groups of the aCT project (Madrid, October 26, 2021)

Evaluation grid

1) Domain: Belonging. *Did roles emerge within the group (secretary, leader, facilitator, expert…)?*

It was decided to divide the whole group, consisting of 20 people, into two groups of 10. By mistake one of the participants joined the unassigned group, but it was decided to continue this way for practical reasons, which is why in the end one group was made of 9 members and the other of 7. In each group there was one person who acted as facilitator and one as observer and who, it was agreed, could not intervene in the group as participants.

Basic information about focus groups

Group	Date	Space	Institution	Nº	Facilitator	Observator	Duration
GF1	26/10/21	114A	UCM	9	1	1	1 h 47 min
GF2	26/10/21	114B	UCM	7	1	1	1 h 10 min

As for the participants, of the total of 20 participants in the group, 5 were Italian, 3 Portuguese and 12 Spanish. The number of Spanish participants is proportionally higher than that of the other Countries because the meeting took place in Spain while an Act training meeting (Training for Trainers) was held and, therefore, the representatives from this Country were more numerous, as they did not have to travel. It was decided that the roles of facilitator and observer would be carried out by Spanish professors from UCM, as this was the largest category and nationality, in order to guarantee representation by nationality and category in each of the groups, with the exception of the Ciência Viva entity, which did not attend the training meeting.

The participants were distributed according to the following table.

Participants

	Italy	Spain	Portugal	Students	Teachers	Professionals
FG1	3	4	2	4	3	2
FG2	2	4	1	2	3	2
Total	5	8	3	6	6	4

The participating students and teachers also have a very diverse profile. As for the students, we can find students from the disciplines of social work and nursing. As for the teaching staff, the interdisciplinarity is even greater, since in addition to coming from the aforementioned areas of social work and nursing, there are also teachers of law, education, translation and interpreting, literature, management sciences and medicine.

The facilitators and observers were given a guide, previously agreed upon by the aCT team, with the main issues or questions to be addressed in both focus groups. This guide can be found in Annex I.

2) Domain: self-regulation. *Did all participants take part in the activity?*

In order to make the group members feel comfortable and to create a relaxed atmosphere, the participants were told that they could communicate in the language they felt most comfortable with. Also, in each group, people were identified who could provide translation support in each of the languages (Italian, Spanish, Portuguese and English). Thus, in focus group 1, P13 could translate Italian-Spanish, and the facilitator and P9 could translate Spanish-Portuguese, and in focus group 2, both P11 and P15 could translate Spanish-Italian. The Portuguese translation in this group was done by the rest of the group and at some points English was used (when in doubt). In both focus groups there were members who could translate their own language into English and viceversa.

3) Domain: cooperation. *On what occasions did the participants cooperate? On what occasions could the participants have cooperated, but they did not do it?*

Step 1. *Identify constants in the circumstances that promote or inhibit cooperation among groups.*

Step 2. *Identify effective strategies enacted by the groups to deal with problems, thus bringing about changes in the context.*

There is a very positive evaluation of the realization of these focal groups to show that the positive and critical points have been common in all the Countries. It has been pointed out by the participants of both groups that during the development of the focus groups they have felt free to express themselves and in a “safe environment”.

The technique has been carried out without difficulties although there is an important difference in the duration of both focus groups. Focus group one lasted longer for two main reasons: the number of people and the need to do more translations during the development of the meeting. While in focus group 2 it was only necessary to translate on 3 or 4 occasions, in focus group 1 the need to carry out this translation was more frequent and slowed down the development of the meeting. More time was needed due to consecutive translation. For future groups, it should be taken into account that

the rhythms of the discourse are slowed down by the need for translation so that everyone can understand each other.

All participants in both focus groups had the opportunity to speak, without it being necessary for the facilitator to specifically address one of the participants to get their opinion on any issue. In general, everyone participated at all times. No alliances between individuals or groups were observed, each participant spoke freely, as noted in both focus groups by the participants themselves.

In focus group 1, reference was made to the personal impact that this project has had on some members. P7 explains that his father died in July and talking about the pandemic makes him sad and he tries to hide it, but the project has reminded him of everything that happened. P7 and P9 point out that “the project has affected us personally”.

In both focus groups, the analysis of the difficulties encountered was the part to which the most time was devoted, and the difficulties were even mentioned repeatedly throughout the focus group. It is very remarkable that all the participants, of both groups, have shared most ofthe impressions, not finding important divergences on any of the indicated aspects. Among the main difficulties were the linguistic ones (not having a common language) and the difficulty in understanding what had to be done and why. This last difficulty was not due to a lack of information but to the lack of a common understanding of what mediation is. The reflection, seconded by everyone in the second focus group, that it is especially frustrating that in a mediation project it has not been possible to mediate on some occasions, is striking.

Annex I Comprehensive analysis of the Focus Groups (Madrid, October 26, 2021).

As part of the IO4 of the project, two focus groups were held with the aim of carrying out an overall evaluation of the aCT project. For this purpose, two international focus groups were organised and held on 26th October at the Faculty of Social Work of the Complutense University of Madrid, Spain.

Focus groups are "a technique that involves the use of in-depth group interviews in which participants are selected because they are a purposive, though not necessarily representative, sample of a specific population, this group being 'focused' on a specific topic" (Rabiee 2004: 655). Participants in this type of research are therefore selected on the criteria that they have something to say about the topic, are within the same age range, have similar social characteristics and are comfortable talking to the interviewer and to each other. The uniqueness of a focus group is its ability to generate data based on the synergy of group interaction. Therefore, group members must be comfortable with each other and engage in discussion (Rabiee 2004: 656).

It was decided to divide the whole group, consisting of 20 people, into two groups of 10. By mistake one of the participants joined the unassigned group, but it was decided to continue this way for practical reasons, which is why in the end one group has 9 members and the other 7. In each group there was one person who acted as facilitator and one as observer and who, it was agreed, could not intervene in the group as participants.

Basic information about focus groups

Group	Date	Space	Institution	Nº	Facilitator	Observator	Duration
GF1	26/10/21	114A	UCM	9	1	1	1 h 47 min
GF2	26/10/21	114B	UCM	7	1	1	1 h 10 min

As for the participants, of the total of 20 participants in the group, 5 were Italian, 3 Portuguese and 12 Spanish. The number of Spanish participants is proportionally higher than that of the other Countries because the meeting took place in Spain while travelling to a training meeting within the aCT (Training for Trainers) project and, therefore, the representatives from this Country were more numerous, as they did not have to travel. It was decided that the roles of facilitator and observer would be carried out by Spanish professors from UCM, as this was the largest category and nationality, in order to guarantee representation by nationality and category in each of the groups, with the exception of the Ciência Viva entity, which did not attend the training meeting.

The participants were distributed according to the following table.

Participants

	Italy	Spain	Portugal	Students	Teachers	Professionals
FG1	3	4	2	4	3	2
FG2	2	4	1	2	3	2
Total	5	8	3	6	6	4

In focus group 1, with 9 participants, 3 were Italian, 4 Spanish and 2 Portuguese. There was representation from all fields, with 4 students, 3 teachers and two professionals. In focus group 2, with 7 participants, 2 were Italian, 4 Spanish and 1 Portuguese, also with representation from all fields, with 2 students, 3 teachers and 2 professionals.

Focus Group 1

Participant	Country	RoI (student/teacher /institution)
P1	PT	Teacher. IPB
P2	IT	Teacher. UNIGE
P3	IT	Student. UNIGE
P4	IT	Student. UNIGE
P5	SP	Mediator. ARTEMISA
P6	SP	Student. UCM
P7	SP	Student. UCM
P8	SP	Mediator. ARTEMISA
P9	PT	Teacher. IPB
F1	SP	Facilitator. UCM
O1	SP	Observer UCM

Focus Group 2

Participant	Country	Rol (student/teacher /institution)
P10	SP	Mediator. Artemisa
P11	IT	Professional, San Marcellino
P12	PT	Teacher. IPB
P13	IT	Teacher. UNIGE
P14	SP	Student. UCM
P15	SP	Teacher. UCM
P16	SP	Student. UCM
F2	SP	Facilitator. UCM
O2	SP	Observer. UCM

It would have been advisable to include more professional representation in these focus groups, especially from Ciência Viva, which was unable to travel. As for the San Marcellino institution, one of the Italian team member is active in this institution and can therefore contribute her vision to the focus groups. The rest of the professionals all belong to the Artemisa Network Foundation in Spain.

The participating students and teachers also have a very diverse profile. As for the students, we can find students from the disciplines of Social Work and Nursing. As for the teaching staff, the interdisciplinarity is even greater, since in addition to coming from the aforementioned areas of social work and nursing, there are also teachers of Law, Education, Translation and Interpreting, Literature, Management Sciences and Medicine.

Preparation

As indicated above, out of the total of 20 participants, two groups were made, ensuring that all groups included representatives from all Countries (Italy, Spain, Portugal) and categories (students, teachers, professionals).

Both focus groups were held in two different classrooms, requesting the Faculty of Social Work of the Complutense University of Madrid to provide video and audio equipment in order to have access to the material afterwards, as well as to facilitate the review of data and *verbatim* data.

The facilitators and observers were given a guide, previously agreed upon by the aCT team, with the main issues or questions to be addressed in both focus groups. This guide can be found in Annex I.

This guide included the following triggers to start the conversation on the topics to be addressed in both groups:

Español:

a) Piensa en todo el proyecto aCT: ¿cuáles han sido los puntos fuertes del proyecto? ¿qué cuestiones han resultado críticas en cambio? A continuación, piense en usted mismo. ¿Qué te lleva a identificar esos aspectos como fuertes en lugar de críticos, y viceversa?

b) ¿Alguna vez has terminado una reunión/actividad/evento en un aCT y has fingido que todo había ido bien, mientras que en realidad te sentías insatisfecho? Dentro de una perspectiva de mediación comunitaria, ¿cómo podrías haber sacado a la luz esas cuestiones críticas?

c) ¿Qué pasajes se han gestionado con éxito en un aCT? ¿Qué ha funcionado bien en estos casos en términos de mediación comunitaria? ¿Qué aprendes de esta experiencia que puedas transferir a otros contextos?

English:

a) Think about the whole aCT project: what were the strong points in the project? what issues have proved critical instead? Then, think about yourself. What brings you to identify such aspects as strong rather than critical, and vice versa?

b) Have you ever finished a meeting/activity/event in aCT and pretended everything went well, while actually you felt dissatisfied? Within a community mediation perspective, how could you have brought to light such critical issues?

c) What passages have been managed successfully in aCT? What worked well in these cases in terms of community mediation? What do you learn from this experience that you can transfer to other contexts?

In order to make the group members feel comfortable and to create a relaxed atmosphere, the participants were told that they could communicate in the language they felt most comfortable with. Also, in each group, people were identified who could provide translation support in each of the languages (Italian, Spanish, Portuguese and English). Thus, in focus group 1, P13 could translate Italian-Spanish, and the facilitator and P9 could translate Spanish-Portuguese, and in focus group 2, both P11 and P15 could translate Spanish-Italian. P9 was thought of joining this group as a Portuguese translator, but in the end, she joined the other group. The Portuguese translation in this

group was done by the rest of the group and at some points English was used (when in doubt). In both focus groups there were members who could translate their own language into English and vice versa.

Results

Strengths of the aCT project

Interdisciplinarity and internationality are pointed out as the strengths of the project, and are identified as the main contributions of this type of project. It is pointed out that these projects force you to leave your comfort zone and tackle new subjects, teaching strategies and tools. A new subject matter in which very diverse aspects are addressed, such as communication techniques, or community intervention. This diversity has added some difficulty to the project, but it is also its main source of enrichment.

> "I like the fact that it is such an international group and from other areas that have nothing to do with mediation and that we meet and come together to share with each other and give it such importance" (P10).

> "The best thing about the project has been to force ourselves to think about these issues outside our comfort zone, in another area, to relate to different areas. Getting to know new tools" (P1).

> "Mediation is communication. Learning new knowledge and subject matters". As a student of pedagogy, she has been able to discover many new topics, the experience of joining new paths: "It has been an experiential experience" (P4).

It is also indicated that the project has not so much tried to approach mediation from a theoretical or conceptual point of view, but, fundamentally, it has tried to present mediation in its preventive aspect or as an everyday tool that can be used by any person in their day-to-day life or by other professionals in their field of intervention. Mediation allows us to face conflicts in a different, more collaborative way, and should be understood not only as a professional outlet but, above all, as a way of life. It is even said that some people have been working as mediators for years without being aware of it.

> "Realise the importance of mediation in everyday life. To make the importance of mediation visible" (P4).

> "Putting tools into practice, it is necessary to make the everyday life different and to change the focus on what is important" (P1).

> "Mediation focusses on an active conflict, but mediation goes further and must anticipate conflicts. The aim is prevention. To make things visible before there is a problem. Don't wait until a child is run over to put up a traffic light" "It is an instrument of change" (P5).

> "From Communication Sciences, without prior knowledge of mediation, realising that I was doing mediation without knowing it". If he had known, he would have improved his work (P3. P1, P8, P4 agree).

The approach to mediation as a theme has allowed several members of the project team to learn more about this tool as put into practice within a community environment. The importance of making mediation visible as a resource or as an effective tool for dealing with conflicts without having to resort to more aggressive strategies was pointed out. The potential of mediation to help eliminate stereotypes is pointed out and the techniques learned are valued:

> "Mediation is listening, active listening, building bridges. I have 25 years of experience in mediation and I learn every day. Mediators are necessary, mediation is a way of life" (P8).

> "About observation, it is important because we do mediation without knowing it and the project provides tools to implement and focus on situations" (P1).

> "I am delighted with the two days of activity and I am already thinking about how to put the techniques I have learnt into practice. They have been practical activities and I am going to use them. It can be used with any topic" (P11).

From the point of view of language, it was pointed out that the project has been "a challenge". All those present pointed out the difficulties in communication and the fact that many of the activities had been held online, which affected the smooth running of the project, but the experience of the face-to-face meetings was highly valued.

> "Today and yesterday, the fact of being present helped me a lot. Not only what we have seen but also the object of the project" (P11).

Weaknesses or criticisms of the project

The heterogeneity of the group, which has been pointed out by many participants as a strong point, has also been identified as an important difficulty, as indicated by P4 and P6.

Most of the participants felt that there was a lack of a common theoretical and conceptual framework within which to move (P4 and P9). Most of the participants come from very different areas, models and methodologies. It would have been useful to offer a common framework from which to start. The lack of this theoretical framework has made many feel lost and this has affected their involvement in the project.

> "I need a theoretical framework, this is important, conceptual and theoretical clarity. With this we can then come up with a synthesis, or we can systematise the difference, make thematic areas and systematise the difference" (P13).

> "I am a contract teacher at the university and I felt that I did not understand anything, nor my contribution. The total lack of a theoretical framework can be very scary" (P13).

> "The lack of more defined concrete objectives. The very structure of European projects. There has been a lack of communication and organisation" (P9).

An important part of the criticism has to do with the pandemic situation, which has made it necessary to hold many meetings and online training. The lack of face-to-face contact has hindered the proper development of the project. The online context has conditioned the project because it has made it difficult to generate a sense of community among the project participants. There was a lack of previous knowledge among the participants, and of previous physical meeting spaces to understand and see each other in more playful spaces so to favour the idea of group, community and avoidance of conflicts: that has been a "snowball". The participants pointed out the following:

> "The most critical part is that there have been so many different figures, was a community created? Diverse sites, diverse professions, no sense of community. ACT is a big project that takes time" (P4).

> "Not knowing people because of the context, virtual meetings are misleading, I thought (facilitator group 1) was older and I didn't know her. The informal space facilitates understanding".

This has had a direct impact on some participants' engagement with the project, especially the students. P4 comments that the experience of the Italian students has not been good, 6 started and 2 are left and P9 also comments on the loss of Portuguese students. They were students of Management and other tangential subjects, they joined from the Master's degree in Translation with different experiences and backgrounds. This has been experienced as a loss since the project was essentially for students, as P2 points out.

From the more linguistic point of view, they understand that there has been no systematisation. In this type of project, work is usually done in English. By deciding not to work in English, which can be a good thing, a framework for language brokering should have been agreed, but in the opinion of the participants nothing was put in place and this made things more difficult. In addition to the usual technical difficulties, there were language difficulties, and this did not allow for sharing. It is considered that there was no proper linguistic mediation, and that essential aspects that should have been agreed from the beginning (language, timing...) were not addressed. This made the meetings very hard. The fact of seeing each other in person makes you want to understand each other in their language, conditioned by sharing other scenarios of coexistence. It is considered that English would have made us become others in our relations with others (P1).

It is particularly frustrating that a peer-mediation project has not managed to mediate these difficulties. An assessment of the situation should have been made and alternatives proposed to make everyone feel better.

> "In the first Italian course, the main problem would not have been the language if we had had information on how it was going to be done. We would have been prepared. Putting together the technical difficulties, online, plus the linguistic ones, it was chaos. The project is wonderful for creating conflicts and then we can think about how to resolve them" (P13).

Most participants felt that there was a lack of preparation. It is true that they have encountered additional difficulties, the use of three different languages, the pandemic, online, but these difficulties must be counterbalanced with preparation and information (P2).

> "I have a lot of experience in international projects and collaborative work. For me in all these projects the most interesting thing is to reach a group consensus. I didn't find that, when it was precisely what I had hoped for. Mediating is working together and building something together" (P12).

Despite the difficulties, some participants point out that this should be seen as an opportunity and that it has been possible to react.

> "I don't see it like that, I think there has been a lot of mediation. It is a challenge, but I see it as something positive. There has been a great capacity to adapt, it is a strength" (P16).

Management of difficulties

Most of the participants indicated that there were many situations where they felt lost. The first sessions in particular, where they did not understand, not only because of the language, but also because of what was being worked on.

> "Four hours of meeting and I didn't understand. I thought it was just me, but then I realised that it was all of us" (P14).

> "The first approach to the concept of mediation was traumatic. I didn't understand anything. This was what I am dealing with in my TFM, community mediation, what it is. The difficult part was being in a situation where I didn't understand anything. There was no definition" (P11).

> "My feeling is that they ask me to do something, I work hard, they tell me it's all wrong and I start all over again" (P13).

As for what could have been done to remedy this situation, it is understood that on many occasions there was no room for evaluation. A space should have been left for

feedback on what was being done, and to collect it in some way. This is the only way to make proposals for improvement.

> "There should always be feedback, to know how we could improve, that situation was not there here and we have only three months left. After a two-day conference there should be an evaluation like this one, like the one we are doing now, to generate a space of trust".

> It was pointed out by one participant that "it is important that there is space for feedback but more important is that something is done with it" (P13).

> "If you are not going to do anything, it is better not to ask" (P12).

It is also emphasised that this feedback should be given in a space of trust, allowing all participants to give their opinion without fear of hurting feelings. Everyone is aware of the enormous amount of work that this type of project entails, but when something doesn't work it is difficult to find the space to do it.

Language difficulties should be seen as a strength and it will help to be able to keep these difficulties in mind in the future and establish some mechanism to remedy them, for example through the figure of a language mediator (a person in charge of explaining how communication will be done in the project).

At the national level, not everyone has been involved in the same way in all phases of the project, which has meant that at times people have been lost in the objectives of the project and the actions being carried out, although it is noted that this has been different in each Country. The national groups have served as a buffer to deal with critical points and as a "more therapeutic" group to deal with the challenges of the project. P4 notes that he has participated in two meetings and has felt some shame that he did not know how to act, but he was free to ask questions and say that he was lost. It is noted that it is important to create spaces for debate and consensus, especially in international meetings.

> "There has not been a space for sharing or creating an agreement on the management of the didactic activity. For me, we have worked as islands" (P11).

In focus group 1, reference is made to the personal impact that this project has had on some members. P7 explains that his father died in July and talking about the pandemic makes him sad and he tries to hide it, but the project has reminded him of everything that happened. P7 and P9 point out that "the project has affected us personally".

> "This works like a therapy group (referring to the focus group). It has been more difficult than I thought" (P9).

Transferring this experience to other contexts

The main success of the project is the people and the exchange of experiences. This project has made it possible to establish communication and working networks between institutions and people that will surely continue in the future.

> "We have known many realities, projects of each Country and mediation experiences that I did not know" (P10).

> "I didn't know about La Raya and I'm next to it, and now I do" (P16).

It has not only allowed us to meet other people from other Countries but also the opportunity to get to know each other better within our own national group.

> "The Portuguese group had never worked together before and it was wonderful to walk together, even from different areas" (P12).

Many participants also indicate that they take the tools they have learned with them and will apply them in their classrooms or in their institutions. The photovoice activities, the World Café, the care space and the styles of dealing with conflict are particularly valued.

The students have valued having their own responsibilities, they have felt that they are part of the project, not as pupils, but as equals with the rest of the team.

> "The students have been very brave, committed and autonomous. It has created an enriching situation for everyone. Looking at the students, they have been the big change" (P15).

> "The fact that they delegate to us is very good. To delegate to us, because it means that they see us as capable of doing it, that they see me as capable" (P16).

> "I have learnt a lot, I might even have learnt more from the difficulties than if everything had gone well" (P16).

> "The Italian students, I must say, have changed a lot over time. This is the result we talked about, the possibility to work with other people is optimal" (P11).

> "Portuguese students found the activities difficult at the beginning, but now, after getting to know other perspectives, they feel enriched" (P12).

The professionals value being able to come to the university, and that, despite the initial nerves, they have felt very free and cared for.

Summary

The interculturality of aCT and communication is highlighted as one of the most positive aspects of the project. Despite the added complexity of the pandemic and the different languages, it makes the project itself an experience of mediation. This, in turn, eliminates stereotypes and prejudices in general and also within the project participants themselves.

It is pointed out that mediation not only solves problems, but also works to prevent these conflicts, favours the elimination of stereotypes and offers tools to analyse reality in a different way. Heterogeneity can be an issue or an asset, depending on how we look at it. Mediators are a bridge and do not only work on conflicts.

The project and the activities carried out during the week in Madrid, particularly the photovoice, have put the spotlight on things that sometimes go unnoticed.

There is a tendency for the group to value the face-to-face meeting positively, which has also allowed a greater understanding of what mediation was when there were different ideas.

The pandemic has been the most critical point for understanding the project itself. It has become evident that these critical points could have been solved if there had been a greater possibility for contact. The difficulties faced point to the importance of understanding a group as a community. In other words, it is difficult to think as a community when the group is heterogeneous and at physical distance.

The project has had both positive and negative aspects, but in general there has been a lack of communication.

Remarks

There is a very positive evaluation of the realization of these focal groups to show that the positive and critical points have been common in all the Countries. It has been pointed out by the participants of both groups that during the development of the focus groups they have felt free to express themselves and in a “safe environment”.

The technique has been carried out without difficulties although there is an important difference in the duration of both focus groups. Focus group one lasted longer for two main reasons: the number of people and the need to do more translations during the development of the meeting. While in focus group 2 it was only necessary to translate on 3 or 4 occasions, in focus group 1 the need to carry out this translation was more frequent and slowed down the development of the meeting. More time was needed due to the consecutive translation. For future groups, it should be taken into account that the rhythms of the discourse are slowed down by the need for translation so that everyone can understand each other.

All participants in both focus groups had the opportunity to speak, without it being necessary for the facilitator to specifically address one of the participants to get their opinion on any issue. In general, everyone participated at all times. No alliances between individuals or groups were observed, each participant spoke freely, as noted in both focus groups by the participants themselves.

In both focus groups, the analysis of the difficulties encountered was the part to which the most time was devoted, and the difficulties were even mentioned repeatedly throughout the focus group. It is very remarkable that all the participants, of both groups, have shared most of the impressions, not finding important divergences on any of the indicated aspects. Among the main difficulties were the linguistic ones (not having a common language) and the difficulty in understanding what had to be done and why. This last difficulty was not due to a lack of information but to the lack of a common understanding of what mediation is. The reflection, seconded by everyone in the second focus group, that it is especially frustrating that in a mediation project it has not been possible to mediate on some occasions, is striking.

Annex II Guidance for focus group facilitators and observers

PARTICIPANTS:

Name	Alias	Age	Country	Rol (student/teacher /institution)

Brief description of the group profile: (gender, age, nationality, where you work).

PLACE OF THE INTERVIEW: classroom of the Faculty of Social Work of the UCM

DATE: 26/10/2021

TIME: 12.00

DURATION:

Facilitator[27]**:**

Observer:

[27] The FG will be accompanied by this form which will be attached to the recording to be sent for transcription. The form must be completed by the observer. A transcript will not be made.

Triggers/ Disparadores:

Español:

a) Piensa en todo el proyecto aCT: ¿cuáles han sido los puntos fuertes del proyecto? ¿qué cuestiones han resultado críticas en cambio? A continuación, piense en usted mismo. ¿Qué te lleva a identificar esos aspectos como fuertes en lugar de críticos, y viceversa?

b) ¿Alguna vez has terminado una reunión/actividad/evento en un TCA y has fingido que todo había ido bien, mientras que en realidad te sentías insatisfecho? Dentro de una perspectiva de mediación comunitaria, ¿cómo podrías haber sacado a la luz esas cuestiones críticas?

c) ¿Qué pasajes se han gestionado con éxito en un TCA? ¿Qué ha funcionado bien en estos casos en términos de mediación comunitaria? ¿Qué aprendes de esta experiencia que puedas transferir a otros contextos?

Inglés:

a) Think about the whole aCT project: what were the strong points in the project? what issues have proved critical instead? Then, think about yourself. What brings you to identify such aspects as strong rather than critical, and vice versa?

b) Have you ever finished a meeting/activity/event in aCT and pretended everything went well, while actually you felt dissatisfied? Within a community mediation perspective, how could you have brought to light such critical issues?

c) What passages have been managed successfully in aCT? What worked well in these cases in terms of community mediation? What do you learn from this experience that you can transfer to other contexts?

Relevant notes during the development of the Focus group

WHAT WAS ACT FOR ME?

Hemos trabajado en un proyecto acompañados de la pandemia del covid 19. Esta situación ha afianzado nuestras competencias en TIC y ha puesto a prueba nuestra capacidad de adaptación a nuevas estructuras de trabajo y de organización que influyen en la consecución de objetivos. Las redes sociales han sido impulsoras de colaboración y la transparencia en su gestión ha generado espacios de confianza y seguridad. Una nueva mirada ha sido necesaria, pero nunca se cedió en elementos o principios que desde mi punto de vista le han hecho tan valioso. Hemos aprendido porque ha habido lugar para todas las perspectivas desde diversos países y entidades. y se han encontrado ambientes adecuados para aportar nuevas ideas, impulsando el desarrollo creativo. Todo esto ha tenido como resultado unos IO's de gran calidad y que aportan mucha información para aprender, practicar, comunicar, resolver problemas y trascender a nuestro desafío con nuevos proyectos. Para los futuros formadores, los materiales ordenados y evaluados que se ofrecen se pueden utilizar como herramientas excelentes y flexibles para la colaboración, la reflexión y la capacitación y su impacto se puede identificar como valor social con una huella positiva en la comunidad. El espacio de comunicación abierto también ha hecho posible dinamizar una comunidad de talentos y crear espacios para la colaboración, la innovación y compromiso. El uso de diversas lenguas donde todas han tenido la misma importancia ha generado una comunidad de aprendizaje heterogénea en la que se ha utilizado el aprendizaje y la comunicación asesorados, en un proceso continuo de evolución que ha tenido como resultado un modelo de interdependencia grupal en la que han convergido todos los puntos de vista. Tampoco se ha renunciado a la transdisciplinariedad verdadera, en la que todos los actores han estado presentes y todos han tenido el mismo valor, y la aplicación de este principio ha añadido notoriedad a los conceptos de mediación comunitaria y entre pares con valor social. El aporte de una base teórica y metodológica para la reflexión aporta un espacio seguro para acometer esta tarea y a enseñarla. Sin duda, los mejores momentos han sido los espacios de encuentro en los que también han estado presentes estos valores y han producido, además del disfrute en el encuentro en espacios de cuidados la libre expresión de personalidades, culturas e ideas.

My experience in aCT could be defined as a constant tuning of an unknown instrument, in search for the right action and the pleasant sound. Interest and confusion, trial and error, insights and dead-ends were the pace of my first months, coping with a topic so close and so far from my field of expertise (and my comfort zone). A practice of constant mediation between my constructs and the challenges of the project, my mother tongue and the other languages, my concerns and my curiosity. And, probably as happens in many mediation processes, when the tuning seemed hopelessly ineffective, a pleasant sound came out of my hands, playing as a team with my colleagues. A nice music was cast, the fascinating result of our variety of minds, perspectives, and rhythms. It's still in my head and I like it.

Che cos'è stato aCT nella mia vita? Un'opportunità di costruire qualcosa in anni difficili, per me e per tutti. Nella mia vita, ha significato avere uno spazio dove creare, mentre accanto avevo malattie, morte, abbandoni, nascite, lavori iniziati e interrotti, identità che sono mutate. aCT sono stati gli errori che ho commesso, le incomprensioni, la complicità nel creare qualcosa per altri, i dubbi, l'inaspettato. Lampi improvvisi: entrare a contatto con i lati d'ombra, dove non credevo di trovarne. Passi falsi, delusioni. Ho imparato: a non dare nulla per scontato, non aver paura dei problemi, insistere con passione, disturbare - non potrei del resto fare diversamente - per poi capire che a volte bisogna fermarsi e metter le mani su qualcosa che sembra aggrovigliato. Accontentarsi. Capire come migliorare. Capire come distinguere l'idealità e la concretezza. Vorrei non chiedermi più da sola quando e se ne vale la pena, ma farlo con altri: vorrei dire che ho imparato a fidarmi di me e a dare fiducia, ma non è ancora così. Però con aCT ho fatto il primo passo. Restano alcune persone a cui mi sento più vicina e che mi hanno sorpresa. Stare con loro nello stesso luogo, oltre l'icona dello schermo, mi ha riconciliato con tutto il percorso. Persone che mi sono piaciute e che non mi sono piaciute, ma che ho creduto di capire meglio; soprattutto, per cui ho creduto di capire come potevo stare con loro senza riprodurre una ricetta solo mia, chiusa, standardizzata, offerta a tutte senza discriminazione. Senza poter aggiustare il tiro, senza poter correggersi, senza capire i gusti, la sensibilità, i pensieri di chi mi stava di fronte. Ho sentito di passare da una emissione muta a una comunicazione - è ritornato il senso che mi era scivolato via nei mesi (anni!) precedenti.

A me aCT ha dato una possibilità, perché attraverso questo percorso ho potuto conoscere e interagire con professionisti, ricercatori, studenti, professori che con la loro esperienza e con il loro esempio hanno arricchito la mia. Ha dato consapevolezza, perchè ho iniziato a capire che non bisogna avere paura di interagire con il mondo, che la paura ti limita e non ti permette di andare avanti, che il mondo non bisogna solo guardarlo ma bisogna anche viverlo e che solo così si può dare inizio ad un cambiamento personale e collettivo. Sin dall'inizio AcT è stato un continuo evolversi, come una farfalla ha simboleggiato la trasformazione dei ruoli, la speranza di essere nel posto giusto al momento giusto, il coraggio di affrontare nuove sfide e portarle a termine e la bellezza di vedere un gruppo lavorare insieme.

Uma surpresa, un'opportunità, una somma & un legado.

aCT non è stato un progetto *sul tema della* mediazione comunitaria tra pari. È stata un'esperienza diretta, viva, di questo tipo di mediazione. Costruire insieme un percorso, un sapere condiviso, sperimentare attività con contributi molteplici e interdisciplinari. Essere in un gruppo che cerca in tutti i modi di contrastare le distanze pandemiche e di muoversi come una piccola comunità. Provare ad eliminare le differenze di ruolo (docente, studente, operatore) per creare un clima di scambio e di crescita reciproca. Cercare di costruire l'armonia partendo dalla dissonanza, dall'alterità, come elemento indispensabile per ogni sviluppo.

Para mim, aCT foi “compartilhar” “oportunidades” e “Crescimento” foi uma experiência que me permitiu conhecer outros mundos e outras experiências de vida e de alguma forma me ajudou também, a entrar nesta nova experiência que acabei de ter em Portugal e por isso e muito mais, OBRIGADA.

aCT è esperienza di mediazione tra pari nella più diretta delle definizioni. Parlare lingue e linguaggi diversi, provenienti da culture e costrutti diversi, e provare ad incontrarsi per costruire insieme. Rimanere nello spiazzamento della non definizione, cercando, trovando, bussole e tempi condivisi. Sperimentarsi aldilà dei ruoli e comprendere come spesso limitino la nostra concezione del mondo e le opportunità che ci diamo. Complessa, sfidante e una fertile esperienza.

Prima di tutto aCT è stata un’occasione per l’Opera di San Marcellino, e questo già basta. Occasione di maturare o, comunque, crescere. Mettere a sistema i Focus Group con ospiti e volontari (forse in futuro anche con gli operatori) come momento importante per la valutazione e la comprensione del proprio agire, è stata un’acquisizione importante che da tempo si ricercava, ma non si riusciva a mettere in pratica. Altrettanto importante il dare forma a luoghi di commistione “formali” tra ospiti, operatori, volontari, studenti e docenti, quale, per esempio, il corso di videomaking tenuto dai tecnici di Unige. La stessa collaborazione con il “Servizio e-learning, multimedia e strumenti web” di Unige è stato frutto del progetto, visto che la collaborazione limitata alla gestione degli eventi on line si è evoluta nel progetto del corso sopra citato e nella realizzazione di un videoclip, di altissima qualità, che ha coinvolto tutto “il mondo di San Marcellino” (https://www.youtube.com/watch?v=AlnbSMph-N4). Più difficile, naturalmente, esprimere il piano personale. Prima di tutto mi ha toccato, ancora una volta, l’esempio di serietà, umiltà e caparbietà di Mara Morelli, in qualità di coordinatrice. Da “frequentatore”, mio malgrado, di progetti europei, non posso non sottolineare l’autenticità e lo sforzo di rappresentarne lo spirito concentrandosi sui contenuti del progetto e sulla responsabilità di fare un uso proprio del denaro pubblico di cui abbiamo beneficiato. La sua resistenza alla fatica e alle frustrazioni mi è stata di stimolo, ancora una volta, soprattutto per il lavoro al di là del progetto. Progetto che ho vissuto, quasi come una parentesi, nel mezzo di un tempo particolarmente impegnativo per il mio incarico a San Marcellino. Il lavoro degli studenti coinvolti, in particolare genovesi (a causa delle maggiori occasioni di frequentazione), è stato fonte di incoraggiamento ed energia utile a sostenere le prove cui la pandemia ha sottoposto tutta l’organizzazione dei servizi di cui sono responsabile. Il senso di quello che il mondo accademico chiama “Terza Missione”, credo sia stato ben rappresentato dal lavoro fatto in questo progetto nonostante le condizioni difficili che tutti noi, chi più chi meno, abbiamo attraversato negli anni 2020 e 2021. Le contraddizioni, le fatiche, gli entusiasmi e la commozione dei tanti momenti vissuti in questi due anni abbondanti hanno ravvivato in me il valore dell’umiltà e del bisogno che abbiamo di lei nelle nostre vite e nelle nostre convivenze.

aCT non è stato un progetto sulla mediazione tra pari, ma un qualcosa di vissuto. Ognuno di noi ha messo un pezzetto di se stesso ed è stato arricchito dalle esperienze, dagli

eventi, dallo scambio culturale ed emozionale, condiviso dallo sforzo e dalla fatica di ognuno di noi. Grazie a tutti per aver reso questo progetto così bello e speciale!

Per me aCT ha rappresentato il primo (timido) approccio a contenuti e metodi del tutto nuovi, molto lontani dal mio mondo e dalla mia *comfort zone*. Un 'esperienza di apprendimento e di conoscenza, dunque, in cui ciò che ho ricevuto è senz'altro più di ciò che ho dato. Ho anche potuto apprezzare l'entusiasmo, la coesione e l'impegno dell'intero gruppo, con te ovviamente *in primis*.

aCT: mediazione in azione.
È mediazione quando funziona, quando genera fatica e frustrazione, quando non funziona, e genera esperienza e riflessione. Quando l'azione chiama all'ascolto, al confronto, alla responsabilità verso la comunità - è mediazione, forse…

Desde la Federación Red Artemisa haber formado parte del Proyecto aCT ha sido una de las mejores y más enriquecedoras experiencias que hemos vivido como entidad; tanto a nivel humano, como de manera profesional y formativa. Hemos creado conexiones con profesionales a nivel internacional, expertos en su materia, que nos han ayudado a mejorar nuestro trabajo en el día a día, a través de la puesta en común de conocimientos ya instaurados, el cuestionamiento de conocimientos establecidos y la creación de nuevas formas de entender, vivir y experimentar la mediación, como ha sido el resultado de aCT. Hemos implementado no sólo nuevos modelos de mediación, sino una nueva manera de entender esta figura, y de transmitirla a las comunidades de las que formamos parte. La situación de aislamiento y cierre de fronteras que vivimos por la pandemia médica por la COVID-19, ha supuesto una dificultad añadida a un proyecto de por sí, complejo; pero no ha hecho más que cohesionar el trabajo, las ideas, y a todos los profesionales que hemos intervenidos en estos años de trabajo. A pesar de eso, hemos podido vivir momentos de unión y cercanía en las "casas" de los paises miembros del proyecto, dando sentido al gran esfuerzo llevado a cabo para lograr los objetivos y resultados que en estas páginas se plasman. Estamos tanto agradecidas a todos nuestos compañeros, por todo su esfuerzo y su trabajo, como felices de los resultados obtenidos en cada ouput y el inmenso aprendizaje que ha significado aCT, y que ahora queda de base para seguir impulsando la mediación, con la importancia, la repercusión y la finalidad que tiene.

SPANISH VERSION

A continuación, se encuentra la versión española del IO4[28].

[28] Usaremos IO (*Intellectual Output*) para referirnos a los diversos "Resultados Intelectuales" del presente proyecto.

INTRODUCCIÓN

Cooperatively Transmediate aCT se ha caracterizado por su complejidad. Equipos interdisciplinarios, intergeneracionales, internacionales e interlingüísticas han estado interactuando durante más de dos años, y en tiempos de pandemia. Esta complejidad ha resultado ser tanto una ventaja como un inconveniente, como se podrá leer en este resultado.

En este IO, el lector encontrará los resultados de los trabajos realizados durante nueve meses (abril 2021-enero 2022) para co-construir este producto. De acuerdo con la solicitud financiada, el IO4 es un manual que resume todo el proceso de aCT y recoge los datos que podrían ser difundidos tanto como una futura referencia del estado del arte sobre la mediación comunitaria entre pares, como una narración reflexiva sobre las actividades que se han llevado a cabo. Presenta los datos recogidos a lo largo de las actividades de aprendizaje/formación/enseñanza de aCT y los Eventos multiplicadores que dieron lugar a los resultados del proyecto. Las actividades y los Eventos multiplicadores se basaron en el aprendizaje cooperativo, la investigación-acción y otros métodos ampliamente utilizados en la mediación.

Este Manual, por tanto, no sólo pretende ser una especie de memoria escrita y registro de todo el proceso, sino que en el futuro se utilizará para ajustar los contenidos generales (marco teórico y metodológico, datos recogidos, análisis de los datos, etc.) a otros países, experiencias y campos que no fueron abordados por la aCT (es decir, mediadores lingüísticos, profesionales y estudiantes de la salud y otros cuidados, etc.).

El Manual está dirigido a estudiantes, investigadores y profesionales que quieran saber más sobre el proceso de reflexión que llevó a los diferentes grupos de trabajo a crear, co-diseñar y desarrollar los resultados del proyecto y las actividades pertinentes. También puede utilizarse como referencia de autoaprendizaje para la investigación posterior y para aumentar el potencial de transferencia de los resultados y productos del proyecto.

Dado que las técnicas y herramientas sectoriales y prácticas específicas suelen destacarse en la literatura y la formación sobre mediación (también en el IO3 de aCT, Caja de herramientas o *toolkit* para formadores), un elemento básico de la innovación es centrarse en el valor esencial de la práctica (auto)reflexiva y el trasfondo teórico que ha surgido del proyecto de la aCT, de acuerdo con los principios de la teoría fundamentada. En un principio, este OI debía incluir un análisis de algunos entornos comunicativos en los que suele ser necesaria la mediación (como hospitales, tribunales, servicios sociales, escuelas, etc.), y sus características comunicativas. Sin embargo, dado que el proyecto sacó a la luz el potencial de la práctica reflexiva y entre pares, y dado que ésta resultó ser uno de los principios más innovadores del aCT, la asociación decidió centrarse en cambio en tres ejes teóricos: el plurilingüismo y el multilingüismo, los grupos de pares y la reflexividad.

Estos ejes se presentan a continuación como experiencias prácticas, gracias a los datos recogidos durante las actividades de aprendizaje/formación y los Eventos multiplicadores.

El enfoque de "reflexionar haciendo" fue una constante de aCT que se articuló de acuerdo con la siguiente estructura:

- Grupos de Trabajo Nacionales: formados por estudiantes de la asociación de instituciones de educación superior (HEI, por sus iniciales en inglés) matriculados en diferentes cursos, investigadores/profesores de la asociación de HEI y profesionales de asociaciones no académicas. Trabajaron constantemente a lo largo del proceso de aCT, tanto en sesiones plenarias como en subgrupos y reuniones.
- Comité Directivo: inicialmente iba a estar formado por una persona por cada socio, pero, con el tiempo, especialmente para los socios portugueses y españoles, se convirtió en un punto de encuentro ampliado compuesto por más de diez personas. A excepción de una reunión transnacional en Génova, a finales de septiembre de 2021, todas las reuniones se celebraron en línea.
- Actividades de aprendizaje/enseñanza/formación (LTTAs, por sus iniciales en inglés): se programaron cuatro. La primera se llevó a cabo en línea por razones de pandemia, pero parte del equipo de trabajo italiano asistió de forma presencial (véase IO1 para más información); la segunda fue una Escuela de verano en la que los equipos nacionales se reunieron y trabajaron juntos, compartiendo el mismo espacio, mientras que las sesiones internacionales se celebraron en línea. Después de este evento de tres días, en julio de 2021, Génova acogió un primer evento internacional presencial (Escuela de otoño) que supuso la primera movilidad transnacional de los socios HEI de aCT. El último LTTA se llevó a cabo en Madrid a finales de octubre de 2021 y contó con la asistencia de todos los representantes de los socios (excepto uno).
- Eventos multiplicadores (MEs, por sus iniciales en inglés): se programaron cuatro. Nos vimos obligados a condensarlos debido a la pandemia. Como preferimos llevarlos a cabo en un entorno presencial, recurrimos a los meses más cálidos de 2021: los MEs tuvieron lugar en Cesena, en Madrid y en Braganza desde junio hasta la primera semana de noviembre.
- Probar los contenidos de los IOs: desde marzo de 2021, los productos del proyecto aCT se han puesto a prueba en numerosas ocasiones en línea y, también, presencialmente, tanto en las HEIs como en organizaciones no académicas. Estas experiencias han ido mucho más allá de los LTTAs y los MEs y han dado a aCT un valor añadido que no estaba previsto cuando se presentó la solicitud hace casi tres años.

La primera propuesta de IO4 pretendía incluir "píldoras" de vídeo/audio/escritas (breves extractos extraídos de las reuniones mencionadas) que se contextualizarían y vincularían a los ejes teóricos pertinentes, planteando preguntas a los posibles lectores, así como a las propias personas que participaron en esa reunión concreta. Esto formaría

una especie de espiral autorreflexiva que podría poner de manifiesto las actitudes y pautas de comunicación mediadoras o no mediadoras.

En un principio, la idea era analizar los siguientes materiales (todos ellos recogidos a lo largo de la duración de la aCT):

- Datos recogidos durante la Escuela de otoño en Génova (finales de septiembre).
- Videograbación de un grupo de discusión local para cada país (con estudiantes de los grupos de trabajo de aCT), tras la Escuela de otoño de Génova.
- Datos escritos y grabados en vídeo de una actividad posterior a la Escuela de verano (julio de 2021) realizada por los estudiantes que habían asistido a ella.
- Grabaciones de vídeo de algunas reuniones de Zoom (Grupos de Trabajo Nacionales/MEs/LTTAs/Comité Directivo).
- Grabaciones de audio de los Grupos de Trabajo Nacionales trabajando para completar las actividades de la Escuela de verano.
- Grabaciones de vídeo de las sesiones de reflexión durante la Escuela de verano.

Otro material valioso son las grabaciones en vídeo de las reuniones realizadas durante el periodo de cierre (marzo-mayo de 2020).

El hecho de no haber terminado completamente los otros productos en curso (IO2 y IO3) ha hecho que, en cierto modo, este último IO siempre se haya “sacrificado” durante las reuniones de aCT, porque habían surgido cuestiones específicas que requerían prioridad. La sección práctica de este IO4 describirá lo que se analizó de todos los datos que recogimos. No ha sido posible utilizar y analizar todo el material, pero también es cierto que estamos dispuestos y preparados para emplearlo en el futuro.

Al igual que en los otros IOs, en este resultado hay dos aspectos clave que nos parecen los más relevantes: todos los países implicados en el proyecto realizaron algunas de las tareas, y en este IO participaron todas las personas clave implicadas en aCT: profesores e investigadores de las HEIs, estudiantes y profesionales.

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO Y DE SUS PARTES

Cooperatively TransMediate – aCT - https://act.unige.it/ - es un proyecto Erasmus + que promueve y favorece la **colaboración recíproca entre estudiantes universitarios, docentes, investigadores y participantes de las organizaciones** de los sectores involucrados en el proyecto (en particular el social, socio-educativo, sanitario y ambiental) con el fin de desarrollar **competencias y habilidades interdisciplinarias de mediación comunitaria y entre pares que podrán sostener a los operadores y a los profesionales actuales y futuros, aumentando el potencial de empleabilidad y el desarrollo interpersonal socio-educativo**. El objetivo especifíco de aCT ha sido constituir una experiencia piloto que promueva la multi y la interdisciplinariedad sea en el aprendizaje sea en la práctica laboral, creando recorridos y desarrollando productos intelectuales que tienen como hilo conductor la mediación comunitaria y entre pares.

El **partenariado de este proyecto internacional** se constituyó por un coordinador: *Università degli Studi di Genova - DiSFor – Dipartimento di Scienze della Formazione* - www.disfor.unige.it – que junto a la *Associazione San Marcellino* de Génova - https://www.sanmarcellino.it/ - fueron el núcleo italiano; la *Universidad Complutense de Madrid* - https://www.ucm.es/ - junto a la *Federación Red Artemisa* - http://redartemisa.org/ - fueron los partners españoles y el *Instituto Politécnico* de *Bragança* - http://portal3.ipb.pt/index.php/pt/ipb - con el *Centro Ciência Viva de Bragança* - https://braganca.cienciaviva.pt/ - formaron el núcleo portugués.

Como fue anticipado en la introducción, diversas las acciones de investigación y difusión que delimitaron el recorrido del proyecto entre las cuales podemos brevemente mencionar: Eventos multiplicadores, Escuela de verano y de otoño, encuentros de sensibilización e intercambios internacionales. Cuatro son, a su vez, los productos que los diversos Grupos de Trabajo Nacionales (formados por estudiantes, docentes, operadores de las respectivas asociaciones) han producido:

IO 1: Un **estudio** base resultado de una investigación de campo sobre las necesidades de mediación de los actores claves involucrados en el proyecto (estudiantes, operadores y personas en condición de fragilidad y vulnerabilidad) y a partir de la bibliografía existente, las temáticas tratadas en algunos cursos de estudio universitario, elementos emergidos de los grupos de discusión desarrollados con las asociaciones participantes.[29]

IO 2: Un **curso piloto de Mediación comunitaria y entre pares** con la duración de 30 horas, organizado en siete unidades y pensado come un curso teórico y práctico, con referencias bibliográficas relevantes y actualizadas, vídeo-lecciones sobre algunas temáticas esenciales, simulaciones y análisis de caso, experiencias de buenas prácticas, ejemplos de algunos instrumentos y técnicas aplicables en la mediación comunitaria.[30]

[29] Véase: https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf
[30] Véase https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

IO 3: Un ***toolkit* o caja de herramientas** para el docente donde puede encontrar una serie de técnicas y actividades pedagógicas que puedan ser utilizada por los formadores en el curso en línea o en cualquier otro de sus cursos o asignaturas sobre materias relacionadas a la mediación comunitaria y entre pares, íntimamente relacionado con el anterior producto intelectual.[31]

IO 4: El presente **manual** que tiene en cuenta todo el recorrido del proyecto, poniendo énfasis en los ejes temáticos transversales y que aspira a convertirse en un instrumento adaptable a otros contextos, sea geográficos sea sectoriales.[32]

Un folleto de buenas prácticas de mediación comunitaria entre pares recogidas de otras realidades que no están directamente involucradas en proyecto.[33]

[31] Véase https://act.unige.it/Risorse
[32] Véase https://act.unige.it/Risorse
[33] Véase https://act.unige.it/Risorse

PREMISAS Y DEVENIRES

Del proceso de mediación

Nos interesa, llegados a esta instancia del proyecto, y como modo de releer el recorrido globalmente, hacer emerger uno de los elementos que ha formado parte de la matriz de sentido del proyecto retomando aspectos teóricos explicitados en el IO1[34]. Nos resulta pertinente intentar, entonces y en este contexto, reflexionar sobre algunas de las definiciones y concepciones de mediación - comunitaria y entre pares - que constantemente se han puesto en juego a partir de las experiencias y procedencia de los participantes del proyecto que – condensadas en los así llamados "Grupos de Trabajo Nacionales" – dan cuenta de las visiones que se han encontrado-enfrentado durante el tiempo de desarrollo del proyecto aCT.

Importa, en todo proceso de mediación, hacer emerger las premisas que están a la base de cada posición en modo tal que el diálogo que se pueda instaurar/establecer se convierta en un intercambio de sentido y que – a partir del mismo – se puedan identificar y superar el nivel de conflictividad como obstáculo pasando a una dinámica superadora, restaurativa, del mismo. La tensión de sentido principal encontrada en el recorrido del proyecto se puede identificar en el propio significado de mediación y en las aproximaciones que cada quien – como individuo participante del proyecto y como parte de los "Grupos de Trabajo Nacionales" – ha puesto en campo.

La mediación, comunitaria y entre pares, implica a todos los actores en un proceso en el que la conflictividad emerge y es necesario destensar o poder llegar a una solución, sea esta como sea. Por ello, queremos resaltar como factor fundamental la necesidad de que todos los agentes de una comunidad, sociedad, grupo o entidad conozcan y sepan usar herramientas de mediación, independientemente de ser o no profesionales del área o familiarizados con ella.

Del hacer emerger las premisas

El elemento que podemos identificar claramente a partir de las aproximaciones a las definiciones de mediación (comunitaria y entre pares) en el *Research Study* es cómo se define la mediación en relación a quién la ejecuta. Se identifican dos posicionamientos: por una parte, la aproximación del Grupo nacional italiano entiende la mediación como una función social que puede/es menester hacer emerger en el mismo grupo y como parte de un proceso donde la figura del mediador no necesariamente se piensa como el "profesional" sino como un conjunto de acciones que favorecen el emerger de una sensibilidad que favorezca el cuidado de las relaciones (y consecuentemente, del contexto) por parte de los integrantes de la comunidad dada. En efecto, luego de un desarrollo *in progress* de la definición (se vean, para este caso y para los siguientes,

[34] https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf

algunos de los extractos en el apéndice de este apartado) el "Grupo de Trabajo Nacional" italiano concluye:

"Possiamo pensare quest'ultima come il prendersi cura del contesto che **rende possibili e orienta tutte le azioni volte alla salvaguardia, al nutrimento e al mantenimento della comunità** (anche non necessariamente definite di mediazione: pensiamo per esempio alla cittadinanza attiva, alla negoziazione, alla facilitazione del dialogo, alla promozione dell'intercultura, ecc…). Questo prendersi cura ha tra le sue caratteristiche quella di valorizzare, utilizzare, far emergere, mettere a frutto e a disposizione le competenze, il saper fare, i talenti e le conoscenze di ognuno per far sì che questi si senta partecipe e possa prendere parte in modo costruttivo e soddisfacente alla dinamica di riconoscimento e alla costituzione di relazioni significative e profonde, dando un orizzonte di possibilità all'attuazione di azioni che possano poi diventare costitutive del vivere insieme. Inoltre, punta alla legittimazione delle diverse competenze e abilità dei mediatori che si dedicano a specifici ambiti componenti una comunità (familiare, interculturale, penale, restaurativa, ecc.) e all'aumento della consapevolezza della necessità di integrare e armonizzare in un'ottica interdisciplinare tali competenze – anche per contrastare logiche e dinamiche di frammentazione – e di ricorrervi in momenti e azioni concreti." (IO1: 28, la negrita es nuestra).

Pensada de esta manera la mediación comunitaria y entre pares se posiciona como territorio/dispositivo que trata de ir más allá de las dificultades de atomización sistémica intentando articular diversos tipos de acciones, entre las cuales se encuentran las varias "mediaciones".

En los otros dos casos nacionales, el español y el portugués, siguiendo la aproximación de tipo legislativa y europea, se presenta la mediación como funcionalidad que igualmente debe ser llevada adelante por un profesional del campo. Así las cosas, aunque el devenir del concepto de la mediación tiene en cuenta los diferentes matices y posibilidades (en el caso portugués, haciendo hincapié en los aspectos socio-culturales, lingüísticos y artísticos, por ejemplo; en el caso español, articulando con el desarrollo formativo y de sentido del mundo del trabajo social) existe una convergencia en el hecho que la mediación se articula y condensa en la figura del mediador como profesional:

"Assiste-se na atualidade a uma crescente valorização do trabalho em rede e da participação de indivíduos e comunidades na procura de soluções para os seus problemas, promovendo o aparecimento de novas práticas sociais promotoras de coesão social (Silva, Caetano & Freire, Moreira & Freire, Ferreira, 2010) e, neste contexto, assiste-se ao ressurgimento da mediação. De facto, e segundo os mesmos autores, a mediação formal teve o seu ressurgimento nos anos 70 do séc. XX, podendo-se identificar modelos mais dirigidos à co-construção e reconhecimento da individualidade e autonomia de cada pessoa ou, ainda, outros modelos mais direcionados para a transformação social mediante uma consciência crítica. Afirmam que **a mediação, enquanto prática socioprofissional, assim como a figura do mediador como "…actor interveniente no restabelecimento de laços e interações inexistentes**

ou fragilizadas, ou mesmo na prevenção de conflitos potenciando uma cultura de não violência… e de participação responsável" (Xáres, 2002, cit in Silva et al, 2010: 120), têm adquirido uma ação particularmente relevante e simbólica, adquirindo uma crescente expansão. Independentemente dos contextos e das práticas utilizadas, todas elas assumem um caráter social e educativo. A realidade alcançada no final da década de 90 do séc. XX em Portugal, conduziu "…ao desenvolvimento de experiências e de ações no sentido de contribuir para uma maior coesão social e um desenvolvimento social mais harmonioso, nomeadamente através da promoção de uma cultura de participação e de cidadania…" (Silva, 2016: 35-36), enquanto " direito de ter uma ideia e poder expressá-la… de praticar o exercício pleno dos direitos civis, políticos e sociais" (Madrigal, 2016: sp) e, nesse sentido, a cidadania constitui-se como um processo que se constrói permanentemente na vida social e pública, sendo exercida no convívio que se estabelece nas relações com os outros e que pode abordar, entre outros, temas a solidariedade, democracia, direitos humanos." (IO1: 81, la negrita es nuestra)

Y luego:

"Estes temas podem constituir motivos de conflito na comunidade/sociedade onde o(s) indivíduo(s) está(ão) inserido(s) e, como referido por Neves, Guedes e Araújo (2009: 48)

> Considerar a mediação como forma de intervenção social exige não perder de vista a sua origem fundamental: os conflitos. A mediação requer que as partes envolvidas considerem uma determinada situação como conflitual e que a **tentem resolver através da intervenção de um terceiro elemento neutro**." (IO1: 84, la negrita es nuestra)

Por su parte, el "Grupo de Trabajo Nacional" español describe el devenir de la mediación en ese país y su interrelación con el trabajo social y concluye:

"La acción mediadora se centra en **la prestación de un servicio, el servicio de un profesional mediador/a, que ofrece su "saber hacer", sus conocimientos y sus técnicas para alcanzar un objetivo prioritario, una gestión adecuada del conflicto y un acuerdo**. Dentro de la función del Trabajo Social se encuentra la de establecer una relación de ayuda cercana e implicada con el fin de acompañar en los procesos de inserción social e incrementar las cotas de bienestar de las personas usuarias. Es decir, la intervención del trabajador/a social no tiene que ser necesariamente neutral e imparcial, puede ir más allá. Pero sin duda la principal diferencia estriba en la metodología empleada. Siguiendo a Martín (2001) cuando un trabajador/a social interviene para resolver un conflicto lo hace como una actividad más dentro de un plan de intervención que haya diseñado para el caso, y ello sin perjuicio de que incorpore ciertas técnicas provenientes de otras disciplinas, como pueda ser la mediación. Sin embargo, la mediación no emplea la metodología del Trabajo Social, sino la suya propia y específica en aras a la consecución de su único objetivo, la resolución del conflicto. Mediación y Trabajo Social, comparten la búsqueda del empoderamiento de las personas desde los principios de igualdad, justicia y equidad social y la búsqueda del consenso y el entendimiento entre las personas, grupos y comunidades; desde ambas acciones profesionales se persigue el

respeto a los Derechos Humanos y los ideales de Igualdad y Justicia Social (Consejo General del Trabajo Social, 2014, p. 22).” (IO1: 108, la negrita es nuestra)

Esta doble y – a primera vista irreconciliable – aproximación ha determinado los modos en los cuales los “Grupos de Trabajo Nacionales” han llevado adelante – más o menos conscientes - las respectivas posiciones en cada uno de los momentos de la interacción y en vista de los diversos resultados intelectuales con las relativas tensiones. Siguiendo la pirámide PIN de Acland - en donde las posiciones se encuentran en el vértice de la pirámide y, a seguir hacia la base, los intereses y las necesidades que sostienen las posiciones -, podemos igual pensar que el interés de tipo colaborativo y utilitario, con miras al cumplimiento de la tarea, ha primado y se ha podido mediar para llegar a obtener los resultados que el proyecto se había prefijado.

Referencias citadas

Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid . (2014). Mediación y Trabajo Social. El valor añadido del trabajo social en Mediación. Madrid : Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid .

Consejo General del Trabajo Social. (2014). El valor añadido del Trabajo Social en mediación. Madrid: Consejo General del Trabajo Social.

De Luise, De. e Morelli, M., Longitudini e latitudini. Esperienze di mediazione, Editrice Zona, Genova, 2016.

De Robertis, C. (2007). Méthodologie de l´intervention en travail social. Paris: Bayard.

Duarte Martinho, T. (2013). Mediadores culturais em Portugal: perfis e trajetórias de um novo grupo ocupacional. Análise Social, 207, xlviii (2.º), 422-444.

FITS. (2014). Obtenido de Ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work Freynet, M.-F. (1995). Les médiations du travail social. Lyon: Crinique Sociale.

García Villaluenga, L. (2014). La enseñanza de la mediación en la universidad: La CUEMYC. Un testimonio. En, Simposio Tribunales y Mediación en España (pp.149-153). HUYGES

García Villaluenga, L. (2012). Comentarios a la Ley de mediación Disposición Final 8. En L. García Villaluenga, C. Roge y C. Fernández, Mediación en Asuntos Civiles y Mercantiles. Comentarios a la Ley 5/2012 (pp.577-587). Reus.

García Villaluenga, L. (2009) Mediation in university communities: the experience of the Complutense University. CONFLICTOLOGY, 1, 63-69. García Villaluenga, L., y Rosales del Álamo, M. (2020). Las competencias para la formación de la persona mediadora. Andavira. Recuperado de: http://cuemyc.org/wp-content/uploads/2020/06/Las-competencias-para-la-formacio%CC%81n-de-la-persona-mediadora.pdf

Madrigal, A. (2016). O exercício da cidadania no desenvolvimento da sociedade. Obtido de Jus. Com.br: https://jus.com.br/ artigos/48124/o-exercicio-da-cidadania[1]no-desenvolvimento-da-sociedade.

Marques Cebola, C. (2015). Regulamentar a mediação: um olhar sobre a nova lei de Mediação em Portugal. Revista Brasileira de Direito, 11(2): 53-65.

Martín Muñoz, A. (2001). Trabajo Social y mediación. Trabajo Social hoy, 17-21

Matos, P. (2009). Da Intervenção comunitária à Mediação comunitária. Educação, Sociedade & Culturas, 29, 175-189.

Morais Carvalho, J. (2011). A consagração legal da mediação em Portugal. Julgar, 15, 271-290.

Moreno González, M. A. (2010). La mediación artística: un modelo de educación artística para la intervención social a través del arte. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n.º 52/2, 1-9.

Munuera, P. (Abril 2013). Trabajo social en la historia de la resolución de conflictos y la mediación. Vol. XXX, Nº 101, 25-36.

Neves, T., Guedes, M., & Araújo, T. (2009). Mediação comunitária e mudança social. Cadernos de Pedagogia Social, 3, pp. 45- 60.

Oliveira, A. & Galego, C. (2005). A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção. Lisboa: ACIME.

Santi, J.P., (ed.) Mediazione comunitaria in ambito penitenziario. L'esperienza tra pari nella II Casa di Reclusione di Milano Bollate, Editrice Zona, Genova, 2018.

Silva, A. M. Costa & Machado, C. (2009). Espaços sociopedagógicos dos mediadores socioeducativos: reflexões a partir de um estudo realizado em Portugal. In B. Silva, A. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 274-287.

Silva, A. M. C., Caetano, A. P., Freire, I., Moreira, M. A., Freire, T & Ferreira, A. S. (2010). Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos. Revista Portuguesa de Educação. Braga: Universidade do Minho, 23 (2), pp. 119-151.

Apéndice

Extracto definiciones IO1: "Grupo de Trabajo Nacional" italiano

"Tempo fa, elaborando un contributo di Carlo Giménez, è stata proposta la seguente definizione provvisoria di mediazione comunitaria: Processo che si compone di varie azioni (culturali, sociali, formative, ecc.) che ha come obiettivo lavorare sul territorio e con il territorio per passare dalla coesistenza alla convivenza, aggiungendo un principio di interazione positiva. Le varie attività svolte puntano a creare le condizioni affinché le comunità esplorino nuovi modi per prevenire, gestire e trasformare i loro conflitti (De Luise e Morelli, 2016: 158). Provvisoria, perché gli autori sono ben consapevoli del loro percorso di ricerca e per il necessario, continuo contributo di tutti nell'attualizzarne la descrizione. Il processo cui si riferisce la definizione è reso necessario dalle fatiche che la vita in gruppo propone alla nostra specie. Da sempre i gruppi umani hanno dovuto trovare modalità per regolare la vita comune in modo da non soccombere alle traiettorie distruttive che scontri e conflitti portano con sé. Senza addentrarci, qui, nell'approfondimento dei concetti di scontro e conflitto, possiamo sintetizzare brutalmente la mediazione con una definizione, basata sul lavoro di Alejandro Nató, degli stessi autori precedenti: La mediazione è un avvicinamento ai conflitti o ai potenziali conflitti basato sul dialogo che cerca di ristabilire la comunicazione laddove, per qualsiasi motivo, questa è interrotta o tesa (materiale didattico, non pubblicato). Se applicare questo concetto, per esempio, all'ambito della mediazione familiare, può risultare sufficientemente intuitivo e aiutarci a comprendere, grosso modo, di cosa stiamo parlando, per la mediazione comunitaria non possiamo dire la stessa cosa. Ci piace ricordare l'affermazione/ provocazione di un nostro grande amico "La mediazione o è comunitaria o non è."

La provocazione è utile perché ci costringe a pensare, stimola e sfida la percezione, delimitando il senso di quanto quello che si fa ("il fare") prima (durante e dopo) nel campo della mediazione deve essere sempre e comunque pensato attraverso il significante "comunitario". La provocazione è utile perché ci costringe a pensare, stimola e sfida la percezione, delimitando il senso di quanto quello che si fa ("il fare") prima (durante e dopo) nel campo della mediazione deve essere sempre e comunque pensato attraverso il significante "comunitario". Se la dimensione della riflessione sull'azione è costitutiva di questo tipo di approccio, è dunque necessario attivare dei contesti di riflessione (individuale-collettiva) che abbiano a che fare con le (potenziali) difficoltà che una (ricostruibile) comunità vive e che – nella stessa "azione" del pensarle – propongano, poi, delle concordate e dialogiche azioni a riguardo.

Offrivamo, dunque, dopo un primo percorso di mediazione comunitaria in ambito penitenziario attivato dopo il X Congresso Mondiale di Mediazione, svoltosi a Genova nel 2014[35], la seguente definizione:

> Il processo di mediazione comunitaria come un divenire che espande la riflessione individuale e collettiva sull'azione sviluppata dagli attori coinvolti (e

[35] http://www.history.congresodemediacion.com/mundial2014/

> coinvolgibili) in una "comunità" e che, conseguentemente, attiva diverse risorse, in particolare, consapevolezza e capacità di risposta pacifica per la trasformazione dei conflitti (Santi, 2018: 40).

In questo senso, la mediazione comunitaria si pone come forma e fondo di un percorso di coinvolgimento e di acquisizione di consapevolezza dell'importanza e del valore della attivazione della comunità per la presa in carico di un contesto determinato, provando a rispondere in modo restaurativo ai conflitti o ai potenziali conflitti che in essa emergono." (IO1: 21-22)

Extracto definiciones IO1: "Grupo de Trabajo Nacional" portugués

"A mediação em Portugal, fora do contexto de ensino superior nas múltiplas áreas de conhecimento, está vinculada ao sistema legislativo e à resolução de conflitos nos tribunais. Aparece na década dos 90 do século XX por causa da entrada de Portugal na antiga Comunidade Económica Europeia (atual União Europeia). A Lei de Mediação, de 2013, tenciona dar o mesmo valor de uma sentença judicial ao resultado da mediação[36], tendo alguns antecedentes desde finais do século XX e na Lei n.º 29/2009, de 29 de Junho "relativa a certos aspectos da mediação em matéria civil e comercial" (Carvalho, 2011: 271), sendo os primeiros do ano 1999 em matéria de leis de proteção aos menores, Consumidor, Valores Mobiliários, embora será a criação dos julgados de paz em 2001 "o primeiro grande passo no sentido da consagração legal da mediação em Portugal" (p. 273). Ao longo da primeira década do século XXI começou a vigorar o conceito em muitas das leis aprovadas em variados âmbitos, tais como penal, consumo, serviços públicos essenciais, direito laboral, civil e Estatuto do Notariado.

A Lei de Mediação, bastante recente (2013), requer um olhar mais aprofundado para discernirmos a importância da mesma. Rege-se pelos princípios de voluntariedade, "exigindo a necessidade de obtenção de um consentimento esclarecido e informado das partes para a sua concretização" (Marques Cebola, 2015: 58); de confidencialidade, que se assume "como condição *sine qua non* da sua própria eficácia, na medida em que os mediados apenas manifestaram liberdade para revelar os seus interesses e demais informações essenciais à obtenção do acordo final, se sentirem que as declarações produzidas no âmbito das sessões de mediação não serão divulgadas futuramente" (p. 58); da igualdade e imparcialidade; da independência; da competência e da responsabilidade, sendo a primeira a que se refere à formação contínua do mediador, à sua certificação "através de cursos realizados por entidades formadoras certificadas pelo Ministério da Justiça" (p. 59), embora não explicite os estudos precisos do mediador porque "a formação especializada em mediação parece prescrita como mera possibilidade e não como uma exigência obrigatória" (p. 59) e de executoriedade, muito importante "por se considerar não apenas viável à luz do nosso ordenamento jurídico, como também imperiosa à consagração da efetividade da mediação como método de resolução de conflitos" (IO1: 60).

"Do ponto de vista governamental, existem outros mecanismos de mediação que emanam do sistema judiciário e legal português. Assim, o Sistema de Mediação Familiar é um serviço do Ministério de Justiça que, como outros, tenciona evitar o recurso de tribunal[37], para o qual também trabalham organismos sem fins lucrativos em cada concelho onde frequentemente agromam Gabinetes de Mediação Familiar: "Atualmente existem três sistemas públicos nas áreas da mediação familiar, laboral e penal e um sistema de mediação a funcionar no âmbito dos Julgados de Paz" (p. 57)." (IO1: 69)

[36] Pode ser consultada uma breve entrada explicativa na Direção Geral da Política de Justiça de Portugal em <https://dgpj.justica.gov.pt/Resolucao-de-Litigios/Mediacao>.

[37] Pode ser consltado o serviço em <https://justica.gov.pt/Servicos/Pedir-mediacao-familiar>.

"Em primeiro lugar, o estudo *A mediação sócio-cultural: um puzzle em construção* editado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) (Oliveira & Galego, 2005) resultou o cerne da resposta a muitas das variáveis que começavam a aparecer no novo milénio: situação real do migrante na escola, variante da negociação num conflito intercultural, as primeiras definições em Portugal de "mediação comunitária", "intercultural" e "social" como diferenciadas, o próprio conceito "intercultural", a presença no país de minorias étnicas e as metodologias científicas usadas que levam a conclusões pessimistas sobre a pouca clareza do conceito e o perfil profissional difuso do mediador.

Em segundo lugar, a necessidade de avaliar e analisar a figura do mediador socioeducativo, segundo terminologia proposta em 2009 por Silva e Machado, em Portugal, consegue oferecer um perfil do mediador e as práticas levadas a cabo. As investigadoras chegam a várias conclusões: prevalece o sexo feminino entre os profissionais; o âmbito escolar é o preponderante, embora também o associativo e municipal, com mediações de conflitos, comunitária e intercultural; e as intervenções são consideradas pelos profissionais como pontes entre Jovens-Escola-Família e acompanhamento psicológico e emocional:

> são mais valorizadas as modalidades de acompanhamento (emocional, psicológico, e resolução de conflitos/problemas), intervenção (socioeducativa, familiar e socioprofissional) e (re)estabelecimento de laços e pontes de comunicação entre diferentes actores da comunidade educativa (jovens-alunos, encarregados de educação e professores) (p. 13).

Em terceiro lugar, temos de destacar o papel do mediador cultural no país, vinculado especificamente a museus, bibliotecas e políticas culturais. Segundo Duarte Martinho (2013), o âmbito do mediador cultural foca-se nos serviços educativos dos equipamentos culturais, a partir de entrevistas a mediadores nas artes plásticas e visuais, na música e na leitura e no livro. A programação cultural é posta em pé por mulheres, na faixa etária dos 30, altamente qualificadas em cursos das Ciências Sociais e Humanas: "as artes visuais, a história de arte, a música; segue-se a arquitetura, o design, a ilustração, a psicopedagogia" (p. 424). A atividade de guia ou mediador surge como uma forma de se expandir na formação e de dar formação nos inícios do percurso profissional, porque permite conjugar com outras tarefas (criativas ou pedagógicas), mas apresenta o inconvenientes de serem desvalorizadas no mundo artístico, mal remuneradas e só uma fase no caminho artístico. Sem embargo, também é a forma mais comum de iniciar a rede de contactos que permitirá aumento do prestígio em trabalhos posteriores:

> Era também significativa a possibilidade de alargamento de redes de conhecimentos, decorrentes de contactos com outros profissionais das instituições, incluindo os próprios colegas monitores, com quem se desenvolvem cumplicidades e relações de confiança, geradoras de projetos comuns. Os benefícios das ligações a estruturas de referência no domínio das artes visuais

> traduzem-se, de uma forma mais genérica, no enriquecimento dos curricula, elemento importante no acesso a formações académicas superiores (p. 431).

E, em quarto lugar, a situação da mediação comunitária e o perfil deste mediador em Portugal parece similar ao de Itália e Espanha, cujos capítulos introdutórios como enquadramento teórico da mediação comunitária servem para este epígrafe. No entanto, a questão da mediação como gestora de conflitos parece que em Portugal predomina a noção de intervenção social de prestação de serviços (Nieves, Guedes & Araújo, 2009: 50). Este conceito de Intervenção Social era o que se usava no âmbito universitário, com unidades curriculares do mesmo nome, referida a comunidades tradicionais, mas que na atual era são pós-modernas, sem o guia das instituições clássicas, "Estado nacional, família, escola, trabalho" (Matos, 2009: 186), e é por isso que se desemboca no conceito de Mediação comunitária, baseada em comunidades enquanto pequenos constructos no espaço e no tempo, eminentemente transitórios no mundo globalizado, onde "o autor da intervenção está mais disponível para ouvir do que para falar" (p. 187)." (IO1: 71-72)

"La actividad artística conecta al sujeto con su propia identidad individual y cultural; permite revisar su imaginario y acceder al universo simbólico. Igualmente, facilita a la persona en situación de exclusión social darse cuenta de sus dificultades, elaborar sus conflictos y realizar un camino hacia la autonomía. A partir del taller artístico se puede comprender como el "yo" y el "mundo" son representaciones tamizadas por el entorno y la cultura y, por tanto, conceptos revisables y dinámicos. La experiencia artística facilita que la persona se posicione críticamente ante su realidad y que se proyecte en el futuro de una forma más integrada. Nadie puede salir de una situación de exclusión social si antes no ha sido capaz de imaginarse de otra manera, de representárselo, de proyectarse hacia el futuro. La expresión artística puede ser el medio por el cual la persona en situación de dificultad se mire a sí misma para poder, más tarde, imaginarse de otra forma y en otras circunstancias, de la misma manera que los niños cuando juegan o dibujan: se representan a ellos mismos y al mundo, investigan, exploran, inventan, elaboran sus conflictos y superan sus dificultades. (Moreno González, 2010: 2)" (IO1: 90)

Extracto definiciones IO1: "Grupo de Trabajo Nacional" español

"En efecto, la necesidad de que la Directiva 52/2008, de 21 de mayo se traspusiera a todos los países de la Unión y el hecho de este Instrumento internacional pusiera en valor la institución mediadora a través de la profesionalidad de quienes desempeñan esa función, no fueron suficiente para unificar criterios en torno a qué tipo de formación debería identificarse con la calidad. Así, cada Estado ha previsto de modo más o menos preciso cuáles han de ser los requisitos que ha de cumplir un profesional para poder ejercer la mediación en su territorio, siguiendo la definición que de mediador/a ofrece la Directiva y las características que han de estar presentes en su actuación: "«mediador(a)»: todo tercero a quien se pida que lleve a cabo una mediación de forma eficaz, imparcial y competente, independientemente de su denominación o profesión en el Estado miembro en cuestión y del modo en que haya sido designado o se le haya solicitado que lleve a cabo la mediación (art. 3.b). En España, La Ley de Mediación 5/2012 de 6 de julio regula en el Capítulo III, art. 11, el Estatuto del mediador y, sin definir en qué consiste dicha figura, a pesar de reconocer su alcance en el Preámbulo, ap. III como "… la pieza esencial del modelo…", Dispone: 1. Pueden ser mediadores las personas naturales que se hallen en pleno ejercicio de sus derechos civiles, siempre que no se lo impida la legislación a la que puedan estar sometidos en el ejercicio de su profesión. Las personas jurídicas que se dediquen a la mediación, sean sociedades profesionales o cualquier otra prevista por el ordenamiento jurídico, deberán designar para su ejercicio a una persona natural que reúna los requisitos previstos en esta Ley. 2. El/la mediador(a) deberá estar en posesión de título oficial universitario o de formación profesional superior y contar con formación específica para ejercer la mediación, que se adquirirá mediante la realización de uno o varios cursos específicos impartidos por instituciones debidamente acreditadas, que tendrán validez para el ejercicio de la actividad mediadora en cualquier parte del territorio nacional. 3. El/la mediador(a) deberá suscribir un seguro o garantía equivalente que cubra la responsabilidad civil derivada de su actuación en los conflictos en que intervenga. Por su parte, el Real Decreto 980/2013, de 13 de diciembre, por el que se desarrollan determinados aspectos de la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles, contempla el contenido general de dicha formación, señalando: La formación específica de la mediación deberá proporcionar a los mediadores conocimientos y habilidades suficientes para el ejercicio profesional de mediación, comprendiendo, como mínimo, en relación con el ámbito de especialización en el que presten sus servicios, el marco jurídico, los aspectos psicológicos, de ética de la mediación, de procesos y de técnicas de comunicación, negociación y de resolución de conflictos. 2. La formación específica de la mediación se desarrollará tanto a nivel teórico como práctico, correspondiendo a este último, al menos, un 35 por ciento del de la duración mínima prevista en este real decreto para la formación del mediador. Las prácticas incluirán ejercicios y simulación de casos y, de manera preferente, la participación asistida en mediaciones reales (art. 4)." (IO1: 98-99).

En el reto de identificar las competencias para la formación de la persona mediadora, las Universidades han sabido unir esfuerzos y, tras constituirse como Conferencia

internacional para el Estudio de la mediación y el Conflicto (CUEMYC), en el 2012, (García Villaluenga 2014), asumieron la tarea de llevar a cabo un estudio riguroso sobre esta cuestión. Así, tras investigaciones exhaustivas, diálogos y consensos, ha visto la luz un documento que recoge:

> un catálogo de competencias profesionales de la mediación que pretenden proporcionar coherencia, calidad y solvencia a la formación con la intención de sentar los caracteres que, desde la CUEMYC, se considera deben definir una formación de calidad en materia de mediación. El propósito de este estudio, sin embargo, no se detiene en la solución a los vacíos que presenta la regulación española, ni en lograr mayor acuerdo y uniformidad en el panorama formativo nacional a partir del diseño de modelos de programas que se entiendan de calidad para nuestro país. Lejos de lo anterior, persigue fines de claro alcance internacional, mediante la articulación de criterios que sirvan para diseñar un modelo formativo válido que garantice profesionales aptos para el desarrollo, con excelencia, de un servicio del más alto valor como el que representa la gestión y resolución de conflictos intersubjetivos y sociales, cualquiera que sea el contexto y el lugar en el que actúen (Rosales del Álamo y García Villaluenga, 2020, pp.16-17). (IO1: 100 101)

"El Trabajo Social ha estado involucrado desde sus orígenes en la gestión del conflicto, tanto en su prevención como en la búsqueda de soluciones (Colegio Oficial de Trabajadores Sociales de Madrid, 2014, p.8) Sin embargo, cada una de estas profesiones se enfrenta al conflicto de muy diversas maneras y con un objetivo muy diferente. De hecho, es la forma de intervenir, su metodología, sus modelos, sus técnicas, lo que permite en definitiva hablar de diversas profesiones. La definición internacional del Trabajo Social ofrecida por la Federación Internacional de Trabajo Social en su congreso de Melbourne (Australia) en 2014 trata de identificar los elementos que hacen diferente la intervención desde el trabajo social, afirmando que: El trabajo social es una profesión basada en la práctica y una disciplina académica que promueve el cambio y el desarrollo social, la cohesión social, y el fortalecimiento y la liberación de las personas. Los principios de la justicia social, los derechos humanos, la responsabilidad colectiva y el respeto a la diversidad son fundamentales para el trabajo social. Respaldada por las teorías del trabajo social, las ciencias sociales, las humanidades y los conocimientos indígenas, el trabajo social involucra a las personas y las estructuras para hacer frente a desafíos de la vida y aumentar el bienestar (FITS, 2014). La mediación no es una acción o técnica nueva para el Trabajo Social, sino que los/as trabajadores/as sociales han venido desarrollando esta función a lo largo de la historia de la disciplina aportando la visión social en la búsqueda de solución del conflicto (Consejo General del Trabajo Social, 2014, p. 19). El binomio Mediación y Trabajo Social aparece ya desde el inicio de la disciplina, con figuras tan importantes como Lisa Parkinson o Haynes, ambos Trabajadores Sociales y pioneros en la mediación que analizaron su aplicación en conflictos familiares y, especialmente, en el ámbito de las crisis matrimoniales. Sin embargo, la irrupción de la mediación ha obligado a esta disciplina a plantarse los límites

de la profesión. La amplia normativa autonómica y nacional en materia de mediación, la incorporación de la mediación a los planes de estudio del Trabajo Social y la amplia oferta de formación en mediación desde los Colegios Profesionales, abre al trabajador/a social un nuevo "nicho" de trabajo, aumentando su expectativa de empleabilidad desde la especialización. Pero también exige un replanteamiento de su labor como mediadores/as y su distinción, si es que existe, con el Trabajo Social como profesión." (IO1: 103)

"Teniendo todo lo anteriormente manifestado presente, podemos afirmar que la función de mediación como herramienta del trabajo social englobaría: – participar en la regulación social o familiar de situaciones de tensión o de disfuncionamiento (disfunción). – Negociar para las personas ante asociaciones, instituciones o servicios públicos. – Asegurar un rol de intermediario (interface) entre la persona y las instituciones integrando las lógicas institucionales o individuales (De Robertis, 2007, p. 290) La mediación desde el Trabajo Social sería "modo eficaz de organizar a los individuos alrededor de intereses comunes y de ese modo de crear vínculos y estructuras comunitarias más sólidos" (Munuera, 2013, p. 29). Se entiende entonces que la: metodología de intervención del Trabajo Social, incluye la acción mediadora entre las distintas actividades que pone en práctica el trabajador social para la resolución del problema. Este tipo de intervención global en los problemas de un determinado sistema actuando desde diferentes perspectivas y con la intervención en los distintos problemas que en él se presentan. Entre las diversas actividades (o roles) que integran la intervención del trabajo social se sitúa, por tanto, la mediación (Ibid., p. 30). (IO1: 105 – 106).

"En un sentido similar se expresa Munuera al afirmar que la mediación es también una forma específica de intervención profesional que se centra única y exclusivamente en el conflicto. Entre los aspectos que son semejantes en la intervención del trabajador/a social y del mediador/a señala los siguientes: – La identificación del problema y definición de etapas, pues en ambos procesos se describen los antecedentes y detalles de los problemas presentados, con una discusión del problema. La metodología utilizada para el análisis del conflicto en Trabajo Social (Perlman) y en mediación (John Paul Lederach) son muy similares. – La etapa de identificación de metas del proceso del Trabajo Social es similar a la fase de planificación estratégica en la mediación. – La afirmación de que el éxito de la intervención se asienta en tener en cuenta la persona, el problema, el proceso y el lugar desde dónde se interviene. – La técnica de la entrevista y la escucha activa (Munuera, 2013, pp.30-31). Sin embargo, la mediación aporta al Trabajo Social, en opinión de Munuera, una cierta imparcialidad y neutralidad activa diferente al rol del trabajador/a como acompañamiento o ayuda: Una especialidad en Trabajo Social en la que el rol profesional se sitúa a una distancia que promueve su imparcialidad y neutralidad activa, en contraposición al rol del trabajador(a) social caracterizado por el establecimiento de una relación de ayuda cercana e implicada con el fin de acompañar en los procesos de inserción social e incrementar las cotas de bienestar de las personas usuarias". (Munuera, 2013, p. 32) (IO1: 107).

ASPECTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS

Como se indica en la Introducción, durante el proceso de aCT surgieron tres ejes principales: el plurilingüismo/multilingüismo, las experiencias de los grupos de pares y un enfoque de reflexión sobre la marcha. Éstos se convirtieron en las directrices del diseño y la realización del IO4, teniendo en cuenta los proyectos de la UE financiados anteriormente, las experiencias y las competencias de cada socio de aCT y las del partenariado de aCT en su conjunto.

El punto de partida de este IO4 fue otro proyecto Erasmus+ denominado Reflexión Intercultural sobre la Enseñanza (Referencia del proyecto: véase el apéndice de esta sección para más información) y, en particular, el Ciclo Reflexivo de Observación entre Pares que presentaron como propuesta metodológica:

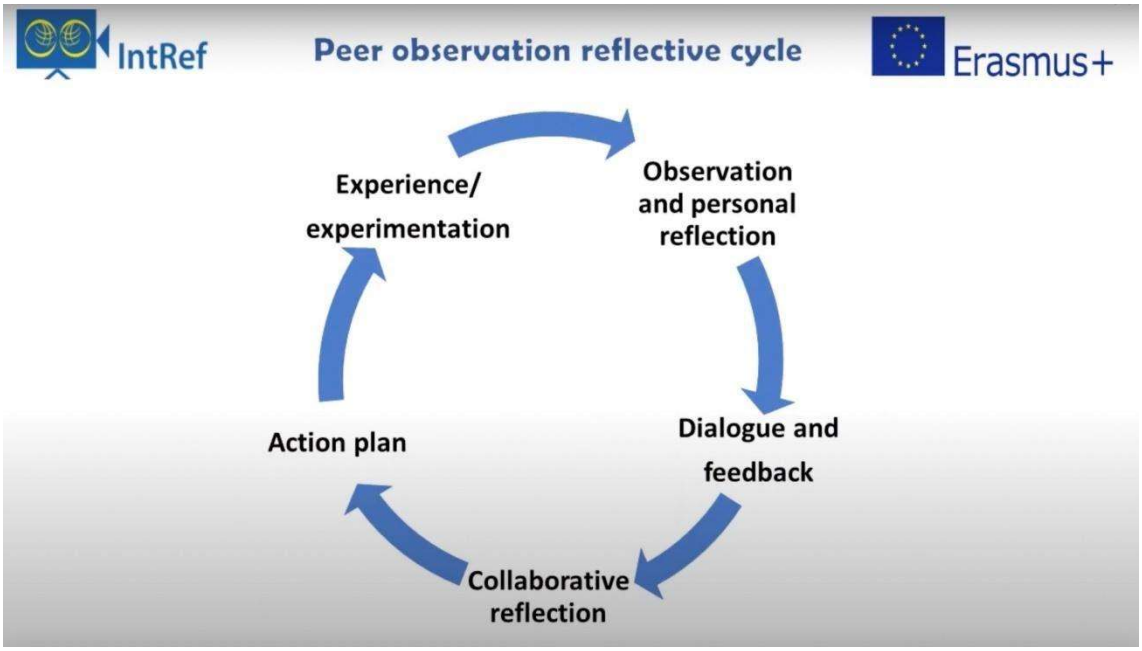

Figura 8: Ciclo de la observación reflexiva entre pares, IntRef.

No obstante, al tratarse de un proyecto Erasmus+ dentro de las HEIs, se mantiene un enfoque específico sobre los Estudiantes, también en los datos recogidos y analizados en este IO.

Un segundo punto de referencia fue otro proyecto Erasmus+ que se convirtió en un hito para el diseño del IO2 de aCT (Curso de mediación comunitaria entre pares)[38]. Su título es Learning and Interacting to Foster Employability (eLene4Life) y tiene como objetivo mejorar la pertinencia de los planes de estudio de la HEI en un mundo VUCA (Volátil, Incierto, Complejo y Ambiguo), a través de un enfoque en las habilidades blandas. El

[38] Véase: https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

aprendizaje activo es uno de los principios básicos de este proyecto, tanto en lo que respecta a los profesores como a los formadores y a los estudiantes. La idea de apoyar y mejorar a todos los actores de la enseñanza-aprendizaje y de involucrarlos en una experiencia de colaboración está en consonancia con el enfoque teórico y metodológico del proyecto aCT. Por esta razón, uno de los miembros de aCT se inscribió en el MOOC Aprendizaje activo para el desarrollo de habilidades interpersonales con el fin de extraer materiales e ideas para el diseño y la realización de las OI de aCT. Las siguientes habilidades interpersonales y digitales son puntos de referencia también en aCT: comprometerse positiva y eficazmente con los demás y compartir e intercambiar conocimientos, recursos y experiencias con colegas y compañeros.

Un tercer proyecto de la UE que se convirtió en una luz de navegación en la ruta de aCT fue el proyecto Erasmus+ Desarrollo de habilidades interdisciplinarias para la cooperación y la gestión de conflictos (Discom), en el que el coordinador de aCT, de la Universidad de Génova, participa actualmente como socio. El trabajo en equipo, la cooperación y la gestión de conflictos en contextos de comunicación multicultural son algunos de los temas principales de este proyecto y relevantes con aCT. También en este caso, se están diseñando y probando materiales de estudio interdisciplinarios y herramientas para estudiantes y profesores.

Cuando aCT llegue a su fin, los outputs, las redes de contacto (tanto internas como internacionales) estarán disponibles y la posibilidad de organizar cursos y oportunidades de formación transnacional aprovechando los materiales de los diferentes proyectos seguirá abierta.

Apéndice

Acerca de los proyectos Erasmus+ projects mencionados en el texto anterior

Proyecto Erasmus+: Intercultural Reflection on Teaching IntRef, 2019-2021.

El proyecto Intercultural Reflection on Teaching (IntRef) tiene como objetivo estimular el diálogo reflexivo y la resolución colaborativa de problemas entre académicos de diferentes países, instituciones, departamentos y disciplinas, facilitado por la tecnología.

El proyecto se basa en la investigación sobre la reflexión sobre la enseñanza y tiene como objetivo mejorar la enseñanza, la autoeficacia y la competencia intercultural de los participantes.

El proyecto IntRef combina el desarrollo de métodos innovadores que potencien e internacionalicen la reflexión sobre la docencia universitaria con la evaluación y la investigación. Los académicos se vinculan a través de las fronteras institucionales y nacionales con la tecnología como grabaciones de vídeos y videoconferencias para facilitar la comunicación y el intercambio sobre el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación. Los participantes están involucrados en uno o más de los métodos reflexivos.

Financiado por Erasmus+, IntRef está formado por un consorcio de la Universidad de Durham, Reino Unido (coordinador del proyecto), la Universidad Goethe de Fráncfort, Alemania y la Universidad de Padua en Italia.

https://intref.webspace.durham.ac.uk/

Proyecto Erasmus+: Learning and Interacting to Foster Employability eLene4Life, 2018-2021.

eLene4Life es un proyecto Erasmus+ KA2 (2018-2021) que apoya la innovación curricular en la educación superior a través del desarrollo de enfoques de aprendizaje activo para las habilidades blandas, con el objetivo final de mejorar la empleabilidad de los estudiantes.

Los principals objetivos de eLene4Life son:

- Desarrollar nuevos currículos y métodos educativos innovadores que integren el aprendizaje activo, al mismo tiempo que aborden las barreras comúnmente encontradas, como el gran tamaño de las clases y los espacios físicos.

- Mejorar la pertinencia de los currículos de Educación superior en un mundo VUCA (volátil, incierto, complejo, ambiguo), a través de un enfoque en habilidades blandas.

El aprendizaje activo se refiere a una amplia gama de enseñanza que involucra a los estudiantes como participantes activos en su aprendizaje. Por lo general, estas estrategias implican que los estudiantes trabajen juntos durante la clase, pero también pueden implicar trabajo y/o reflexión individual, así como trabajo en grupo fuera del aula. La atención se centra en cómo aprender en lugar de qué aprender, colocando el alumno en el centro del proceso. El aprendizaje activo puede estar en un espectro de control del alumno y del maestro sobre el proceso de aprendizaje y el entorno de aprendizaje.

La característica principal del aprendizaje activo es que los estudiantes participan en actividades que implican algo más que escuchar y tomar notas (por ejemplo, leer, debatir, escribir). eLene4Life reúne a un grupo de cinco universidades europeas, dos asociaciones de educación superior y una Fundación especializada en cooperación universidad-empresa.

http://elene4life.eu/

Proyecto Erasmus+: Development of Interdisciplinary skills for cooperation and conflict management Discom, 2019-2022.

En septiembre de 2019, la Universidad de Turiba (Letonia), junto con 5 universidades asociadas de Italia, Lituania, los Países Bajos, Polonia y Austria, comenzó a implementar el proyecto de asociación estratégica Erasmus+ que tiene como objetivo elaborar diferentes materiales de estudio y enseñanza para el desarrollo de habilidades interdisciplinarias y blandas de estudiantes.

Hoy en día la comunicación, el trabajo en equipo, la cooperación, la gestión de conflictos, también llamadas competencias blandas, son muy importantes para cualquier profesional en todos los campos. La experiencia muestra que muy a menudo los estudiantes carecen de esas habilidades interdisciplinarias. Rara vez hay cursos específicos que abordan esos temas y habilidades y también hay una falta de materiales de capacitación que los académicos pueden usar en el proceso de estudio para entrenar esas habilidades de los estudiantes.

Este proyecto Erasmus + se centra en la capacidad de los estudiantes para cooperar en el trabajo en equipo, establecer objetivos profesionales y académicos, habilidades de gestión del tiempo y planificación eficiente, comunicación multicultural, diagnóstico de conflictos y gestión de conflictos. Estas habilidades son cruciales para la capacidad de estudiar de manera eficientes en las universidades del mundo moderno. Los planes de estudio de las universidades no ofrecen cursos separados para abordar estos problemas. Además, estas habilidades son necesarias no sólo durante los estudios académicos, sino incluso después de la graduación, para estar preparados para los desafíos de la vida profesional. Por lo tanto, se establece el objetivo de crear materiales de estudio entre facultades para estudiantes de Derecho, Negocios, Comunicación y otras facultades de Ciencias Sociales para aumentar estas habilidades y los docentes universitarios podrán acceder ampliamente a dichos materiales de estudio.

El objetivo principal del proyecto es desarrollar e implementar prácticas innovadoras, la elaboración de materiales y herramientas de estudio interdisciplinario (incluida una aplicación móvil) para estudiantes y profesores de diferentes facultades.

Los principales resultados son conferencias en vídeo, materiales de estudio, una aplicación de teléfono móvil para estudios diarios, materiales de lectura y materiales de autoaprendizaje. En el marco del proyecto, los socios también formarán a estudiantes y profesores.

http://skills.turiba.lv/

Oralidad, plurilingüismo y multilingüismo: mediación entre repertorios individuales e interacciones grupales

Del plurilingüismo

Diversidad, pluralidad e hibridación: palabras que evocan conceptos y concepciones que requieren un derrocamiento de visiones y perspectivas, tanto en términos teóricos como en términos metodológicos. Las lenguas desarrollan un rol fundamental en este proceso y pueden convertirse en oportunidades y desafíos o bien en obstáculos y motivos de conflicto ingobernables. Esto sucede y se concreta con los repertorios lingüísticos individuales (plurilingüismo), más aún en situaciones donde lenguas diversas coexisten (multilingüismo). La referencia teórica fundamental sigue siendo el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación 2001 (en adelante MCER) y, en particular, el Volumen Complementario (edición en lengua española, 2020, a seguir VC). Esto por varios motivos, entre los siguientes, todos pertinentes con la aproximación del proyecto aCT. Se trata de un instrumento de política lingüística que promueve la cooperación entre sistemas educativos de diversos países y diversos grados de educación, ofrece un marco de referencia terminológico, inspirado en modelos teóricos compartidos y testados empíricamente en el curso de los últimos veinte años y pone el centro de atención en el/la aprendiente entendido como agente y actor social, privilegiando una aproximación orientada a la acción que se concentra sobre qué es lo que los aprendices pueden hacer y no solamente sobre lagunas a llenar o errores cometidos. Un marco de referencia que acoge el desafío de la lengua como acción en el contexto, donde los significantes se actualizan de manera dinámica durante la interacción y los sentidos se co-construyen.

En lo que atañe, más concretamente, al repertorio plurilingüe el MCER, en la edición 2002, se define como sigue el plurilingüismo:

“la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas [...] Esto se contempla como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar” (MCER, 2001: 167).

Como se puede ver, desde ese momento, los conceptos de lengua y cultura tienden a acercarse e intentan dialogar, integrando experiencias diversas de interacción multilingüística-multicultural, que se desean también interculturales, para luego atravesar otros límites y proyectarse hacia la transculturalidad y el *translanguaging* (véase más adelante para mayor detalle). Desarrollar, por lo tanto, un repertorio lingüístico en el cual no sólo coexistan, sino también que puedan convivir lenguas diversas y, sobre todo, con diversos niveles de competencia (para todos los aspectos

relacionados con la concepción teórica de mediación comunitaria y entre pares insertaremos referencias hipertextuales, refiriéndose al IO1 y también al párrafo específico del IO4 sobre tal tema).

La aproximación plurilingüe del MCER se focaliza en la integración entre los diversos repertorios, construidos en lo aprendido con la educación formal, mas también en la experiencia directa informal, que llevan al individuo a extender el uso de una lengua desde el lenguaje doméstico al, más amplio, del ambiente comunitario contextual, hasta adquirir experiencias de mayor envergadura en comunidades y con lenguas de otros países y de otras poblaciones.

Cuando esto sucede, las lenguas y las culturas no se clasifican como compartimentos estancos y separados, sino que se mezclan, y "desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan" (MCER, 2001: 4).

En el VC, tal concepción se operativiza y actualiza (2020: 137-138), aun teniendo fijos unos puntos de inicio que, también para aCT, pueden constituir un anclaje teórico-metodológico:

- las lenguas están interrelacionadas e interconectadas, especialmente en el nivel individual;
- las lenguas y las culturas no se almacenan en compartimentos mentales estancos;
- todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas contribuyen al desarrollo de una competencia comunicativa; el objetivo no es alcanzar el dominio equilibrado de distintas lenguas, sino más bien la habilidad (y disposición) para adecuar su uso a la situación social y comunicativa;
- las barreras comunicativas entre las lenguas se pueden superar y se pueden usar diferentes lenguas con el objetivo de transmitir mensajes en una misma situación (agregamos nosotros, en particular entre lenguas afines);

Además, se pueden desarrollar las siguientes capacidades:

- la capacidad de abordar la «otredad» para identificar similitudes y diferencias, para aprovechar aspectos culturales conocidos y desconocidos, etc., con el fin de hacer posible la comunicación y la colaboración;
- la voluntad de actuar como mediador/a intercultural;
- la capacidad de ser proactivo/a y de usar el conocimiento que se tiene de determinadas lenguas para entender nuevas lenguas, buscando cognados e internacionalismos con el fin de dar sentido a textos en lenguas desconocidas, siendo consciente al mismo tiempo del peligro de los «falsos amigos»;

- la capacidad de reaccionar de una forma apropiada desde el punto de vista sociolingüístico incorporando en el discurso propio elementos de otras lenguas y/o variaciones lingüísticas con fines comunicativos;
- la capacidad de aprovechar el repertorio lingüístico propio combinando, integrando y alternando lenguas de manera deliberada tanto en el nivel de los enunciados como en el del discurso;
- la disposición y la capacidad para ampliar la conciencia lingüística/plurilingüe y cultural/pluricultural a través de una actitud de curiosidad y apertura de mente que ayude en las interacciones comunicativas a mostrar la habilidad de mediación.

Cuanto dicho anteriormente contribuye a ejercitar y a co-construir la competencia plurilingüe y pluricultural que en el VC se representa gráficamente como sigue:

Figura 15 – Competencia plurilingüe y pluricultural

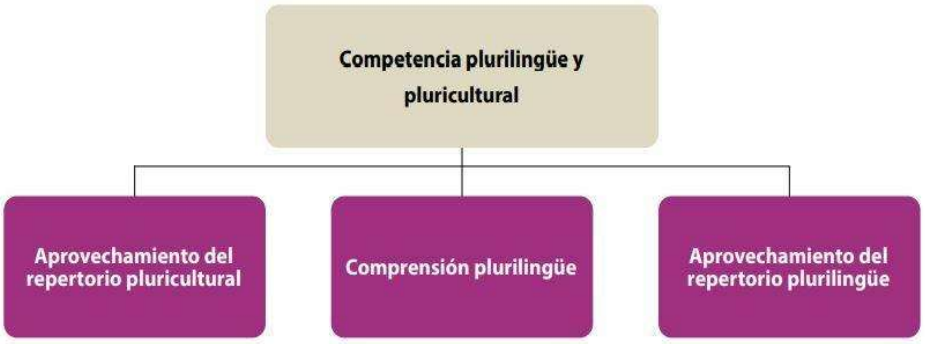

Figura 9: Fuente: VC, 2020: 137.

Nos encontramos bien lejos, como se deduce de las anteriores páginas, de la finalidad de adquirir una maestría de varias lenguas teniendo como modelo final el hablante ideal nativo. Y estamos más bien cercanos, en cambio, a los elementos constitutivos del proyecto aCT, aún sin centrarse ni en el aprendizaje de lenguas extranjeras ni en la mediación intercultural[39].

[39] A nivel europeo "esta área es objeto del CARAP (*Cadre de référence pour des approches plurielles - Framework of Reference for Pluralistic Approaches* - IL CARAP, Un marco de referencia para las aproximaciones plurares a las lenguas y a las culturas. Competencias y recursos). El *CARAP* hace lista de los diversos aspectos de las competencias pluri e interculturales en una estructura hipertextual independiente del nivel lingüístico, organizada según tres áreas principales: conocimiento (saber), actitudes (saber ser) y actividad (saber hacer). El *CARAP* se puede consultar para una reflexión más profunda y es posible acceder a los materiales de formación del profesorado. https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823" (VC, 2020: 135).

Algunos conocimientos y capacidades, que parecen igualmente necesarias para un uso eficaz de los repertorios plurilingüísticos en contextos pluriculturales, son los siguientes (VC, 2020: 138):

- la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;
- la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos;
- la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos;
- tener la apertura y la disponibilidad a trabajar con diferentes elementos de diferentes lenguas.

Este es el primer concepto de fondo, concordando con Piccardo sobre el hecho de que:

“En los años noventa el concepto de plurilingüismo como operacionalizado por el MCER representó un punto de inflexión. La elección de operar una distinción semántica clara entre multilingüismo y plurilingüismo fue visionaria, una vez más una de las semillas de germinación lenta del MCER” (2020: 575, la traducción es nuestra).

Del multilingüismo

Por multilingüismo se entiende la presencia en un área geográfica, independientemente de sus dimensiones, de más variedades lingüísticas.

Ya en el 2008, con una comunicación (y siguiente resolución del 2009) con título “Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido”,[40] la Unión Europea afirmaba el carácter transversal de la política lingüística europea con la intención de influir sobre todas las otras políticas comunitarias, confirmando el sostén para todas las lenguas habladas en los países europeos, incluidos las lenguas habladas por las minorías. Es más: subrayaba como fundamental necesidad la de garantizar el respeto del principio de igualdad lingüística y recordaba que “la importancia del multilingüismo no se agota en los aspectos económicos y sociales, sino que también deben tenerse en cuenta la creación y la transmisión en el ámbito cultural y científico, así como la importancia de la traducción, tanto literaria como técnica, en la vida de los

[40] https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=LT

ciudadanos y para el desarrollo a largo plazo de la UE" (2009: 3), instando a los Estados miembros "pide, por tanto, a los Estados miembros que integren el multilingüismo en políticas distintas de la educación, como el aprendizaje permanente, la inclusión social, el empleo, los medios de comunicación y la investigación" (2009: 3)[41].

La conexión entre plurilingüismo y multilingüismo aparece evidente, en sociedades altamente móbiles y dinámicas, donde los conceptos de lengua y cultura se vinculan a una revisión, a veces voluntaria y consciente, otras involuntaria e inconsciente, pero que, inevitablemente, llevan a (des)encuentros y a recorridos de hibridación. Encuentros, si entendemos estas condiciones como una oportunidad, incluso con las dificultades y los conflictos que pueden derivar; desencuentros, en el caso de sentirse solo amenazados por estas "mezclas" y reaccionando con la voluntad de erigir fronteras lingüísticas, culturales o físicas que con el tiempo se convierten en obstáculos difíciles de superar. Como recuerda Piccardo:

"Una respuesta a ello es el intento de reducir en algún modo tal diversidad, por ejemplo, introduciendo una forma empobrecida de lengua franca – en este caso el inglés – con la idea incorrecta que la comunicación sea un simple intercambio de información de una lengua a otra en vez que una construcción de sentido, de significado, compartido, colectivo y definida por un contexto preciso (Orman, 2013). O de nuevo, otra respuesta es la imposición de una uniformidad lingüística cultural como condición *sine qua non* de integración social. Opuestas a estas soluciones simples, monolingües y lineares, se encuentra una solución compleja que ve en la diversidad una riqueza y en el desequilibrio una potencialidad, pero sobre todo que ve en el cambio y en la transformación la condición natural del uso y del aprendizaje de las lenguas" (2020: 563, la traducción es nuestra).

Cambio y transformación que son dos condiciones esenciales también para la aproximación holística e integral de la mediación comunitaria entre pares que se propone como enfoque e hilo conductor teórico y metodológico en aCT. La argumentación de Piccardo en el mismo texto del 2020 sigue haciendo referencia a las partes teóricas de la complejidad (entre estas, citadas por la autora, De Bot *et al.*, 2007; Larsen Freeman, 2011, 2017; Piccardo, 2005, 2010, 2016) que bien se prestan, según nuestra concepción de mediación comunitaria, a un marco teórico y también aplicativo en proyectos de investigación-formación[42].

[41] https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.pdf. Nos encontramos, en efecto, en los años en los que se vuelven a publicar y reactualizar los trabajos de Coste D., Moore D., Zarate G. (1997/2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle: Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, Conseil de l'Europe, Strasbourg*. Republicado en inglés (2009) con el título *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching, Council of Europe, Strasbourg*: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages/documents.

[42] En lo específico de aCT, en el IO1 *Research Study* subrayamos los riesgos de reducir un fenómeno complejo a un análisis que lo trate como complicado: "El objetivo de indagar un fenómeno en su complejidad, sin hipótesis de partida, siguiendo la aproximación de la *Grounded Theory* (Bryant e

Las experiencias de *Translanguaging* (García & Wei, 2014) nos demuestran que las prácticas de mezcla y coexistencia de diversas lenguas pueden apoyar a todos los seres humanos involucrados en estos procesos (no solamente a los bilingües) en la generación de significados y sentidos compartidos que implican el saber mediar en la diversidad y también en el desorden. El *Translanguaging* se convierte, entonces, no solamente en método, sino también en aproximación a la enseñanza en general y no solo a la glotodidáctica. Se trata de un sistema que, como en la mediación comunitaria entre pares, pretende ir más allá de la idea que los conocimientos, las capacidades y las competencias de un grupo o de una comunidad es la suma de aquellas de los individuos. Reenvía al enredo de relaciones e interacciones, también casuales e inconscientes, que se hace entramado de relaciones (Remotti, 2021). Múltiples prismas y facetas que en los (des)encuentros comunicativos multilingües no permiten una síntesis brutal, sino solamente el emerger de complejidades entre personas con historias diversas. Temas claves que favorecen la reflexión, teórico-práctica, sobre conceptos como lengua, fronteras, interlenguas, lengua madre, *crossing*, etc.[43].

Prácticas multilingüísticas que han sido objeto de numerosos estudios en las últimas décadas gracias también a la línea de investigación relativa al paisaje lingüístico[44], entendido como:

"The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration […]. [LL] refers to the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region. It is proposed that the linguistic landscape may serve important informational and symbolic functions as a marker of the relative power and status of the linguistic communities inhabiting the territory"(Landry & Bourhis, 1997: 23-25).

Signos y señales que ocupan y se reapropian de espacios en los cuales grupos y comunidades con diversas lenguas, culturas, historias y procedencias coexisten o conviven, también en modo conflictivo, expresándose con lenguajes multi – y trans – que dejan emerger evidentes valores performativos y que se articulan en diversos géneros textuales, canales y modalidades.

Charmaz, 2007) se ha recorrido no solamente con el análisis de las codificaciones. Esto con el objetivo de evitar que un fenómeno complejo (por lo tanto con la necesidad de ser tratado con una aproximación sistémica, sin perder de vista la visión de conjunto con las conexiones y las posibles evoluciones del sistema de las mismas) se enfrente con una aproximación analítica, más adecuada, en cambio, para un fenómeno complicado, que prevé la descomposición, el estudio, el análisis y la siguiente recomposición (Ceruti, 2018; De Luise & Morelli, material didáctico no publicado)" (IO1 Research Study, 2020: 42, https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf, la traducción es nuestra).

[43] Justamente sobre estos confines y conceptos se construyó el proceso de diseño y realización del IO2 de aCT: véase https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

[44] Es un ejemplo de ello el proyecto 'Paisajes y Lengua': criterios, aplicaciones y desafíos en el estudio del Paisaje Lingüístico migraciones. Léxico, discurso y paisaje lingüístico (PSR 15-17, Línea 2) coordinado por Maria Vittoria Calvi del Departamento de Ciencias de la Mediación Lingüística y de Estudios Interculturales (SMELSI) de la Universidad de Milán.

Elementos de investigación y aplicación que se pueden operacionalizar en claves de mediación comunitaria entre pares. No por casualidad, Santi (2020) propone lo que sigue:

"Cómo narrar-actuar la mediación: la total secuencia performativa. Pregunta de tipo epistemo-ontológico (y de consecuencia, metodológico) es la de entender cómo actuar y describir una experiencia que posee el objetivo de hacer emerger reflexiones en un grupo de personas – que forman parte de una (potencial y deseable) comunidad – con el objetivo de una transformación de las relaciones intra e interpersonales, que tenga como finalidad favorecer la convivencia; en breve: ¿cómo pensamos y habilitamos el "vivir-juntos"? Formar parte del proceso (de los proyectos de mediación comunitaria) que desea modificar percepciones y relaciones sociales (la "realidad") es un elemento que conlleva riesgos al (re)leer la experiencia, en la búsqueda de un sentido y en la evaluación de los resultados. Este es un elemento no despreciable ya que la constante reflexión sobre el accionar es uno de los presupuestos de la mediación comunitaria." (2020: 98, la traducción es nuestra).

Así las cosas, una de las dificultades en los proyectos de mediación comunitaria entre pares se manifiesta en el momento de una reflexión sobre el mismo accionar de los individuos involucrados en el proceso y en los sesgos que cada quién encarna y reproduce (entre ello por la posición relacional ocupada y los modos de autopercibirse). Pensarse como parte de un grupo o comunidad "entre pares" (o tendientes a construir dinámicas de igualdad o facilitadoras de la misma) conlleva un esfuerzo inédito evidenciado en diversos tipos de resistencias puestas en acto en las interacciones. El encuentro con el otro - en un proceso de mediación comunitaria y entre pares - supone una aproximación reflexiva que deconstruye algunas de las dinámicas relacionales que cada quién reproduce y lo hace con miras a facilitar un tipo de relacionamiento que derribe las fronteras que "separan" las personas y las cosas.

Aproximaciones que, aun partiendo del multilingüismo, se mueven y trascienden fronteras, hacia la performatividad intersemiótica y multimodal. Aproximaciones hermenéuticas que reenvían a la necesidad de instaurar relaciones dialógicas entre y con textos y discursos. Aproximaciones que encuentran terreno abonado en la mediación comunitaria entre pares donde se pueden experimentar experiencias de sensibilización y de formación que apuestan por el ejercicio de las habilidades relacionales necesarias para escuchar, comprender, interpretar, reformular y expresar los diversos puntos de vista. Es fácil vincular esta idea a la potencialidad de la utilización de las técnicas teatrales, y también a los lenguajes musicales, pictóricos, poéticos, etc.[45] o a las prácticas de enseñanza, en el caso de la autora citada a continuación, experimentada en un proyecto de educación literaria y comunicación intercultural:

"Nuestra propuesta de aproximación se articula en cuatro fases:

[45] Se reenvía nuevamente al IO2 de aCT en el que se han diseñado, testeado y propuesto actividades de este tipo: véase https://ipb-mediacion.herokuapp.com/

- El encuentro con el "otro": los estudiantes "entran" en el mundo de ficción a través del pacto narrativo que realizan con el autor y "se relacionan" con el pensamiento y con los personajes;
- El encuentro con ellos mismos: a través el proceso de identificación con el autor y con sus personajes, los estudiantes comprenden las decisiones y las comparten o toman distancia en el plano moral;
- El intercambio con los "otros": los estudiantes "salen" del mundo de ficción, "vuelven a entrar" en el mundo real y se comparan con los otros usuarios de la obra, o sea, los compañeros;
- La restructuración de sí mismo: los estudiantes integran lo aprendido en la comparación con el texto literario y con los compañeros con la propia identidad, redefiniéndola." (Spaliviero, 2021: 65, la traducción es nuestra).

Mariottini *et al.* (2020) proponen una concepción de competencia comunicativa que, además de resultar constituida por los componentes 'tradicionales', es decir, lingüístico, sociolingüístico, pragmático e interaccional, consta también de un componente 'mediativo', que se refiere a:

> "La capacidad de comprender y hacer comprender los contenidos de tipo lingüístico, discursivo y/o cultural del discurso propio y del discurso de otros, ya sea empleando el mismo código u otros. Es la habilidad metapragmática, basada en el concepto de *languaging*, es decir, el saber actuar sobre y por medio de la lengua para alcanzar la comprensión y el (re)conocimiento cultural" (2020: 40, cursiva en el texto).

De la oralidad dialógica

El proyecto Cooperatively Transmediate (aCT) se desarrolló, como ya anticipamos, en plena emergencia pandémica, salvo por el primer semestre. La comunicación dentro del proyecto sea entre los Grupos de Trabajo Nacional sea dentro del Comité directivo internacional y en las ocasiones de movilidad transnacional, ha sido preeminentemente oral, salvo por los documentos de trabajo y la correspondencia a través de los mails. Las ocasiones de interacción en aCT reenvían generalmente a un grupo en línea o en presencia, compuesto por cuatro u ocho interactuantes. Por este motivo pensamos esencial dedicar un espacio a la oralidad dialógica y a las características que generalmente la distinguen y diferencian respecto a formas de escritura o de oralidad monologal. No tomaremos en consideración, por motivos de espacio, la temática de la comunicación y mediación en línea[46].

[46] A tal propósito, se reenvía al trabajo de Elisa Venticinque, "Mediación en línea y comunicación virtual durante la pandemia de Covid-19: entrevistas y observación de un grupo de mediadores y mediadoras" en *Voces y silencios de la mediación en tiempos difíciles. Experiencias y vivencias. Voci e silenzi della*

Una referencia esencial para este texto teórico-aplicativo es el proyecto Erasmus+ SHIFT in Orality (se vea el apéndice) y, en particular, el Informe 1 de tal proyecto del título "Características y comunicación oral a distancia" (2017). En tal reporte y en una publicación del mismo año, San Vincente resume algunas de las características de la oralidad analizables en base a diversos criterios, entre los que encontramos:

- producción;
- recepción;
- función;
- contexto.

En lo específico de la recepción y de los textos orales espontáneos, el autor hace una lista de características constitutivas:

- se desarrollan en base a una interacción que no puede ser parcial, ya que prevé un inicio y un fin[47];
- son generalmente bi-direccionales;
- se prevén intercambios con turno de palabras alternos (turnos libres o estructurados/programados, a distancia o en presencia).

La perspectiva de análisis multidimensional de las interacciones toma en consideración los aspectos de tipo contextual (personas participantes en la interacción y sus relaciones, situaciones físicas, aspectos sociales, etc.) y prima una aproximación holística de lingüística pragmática en el análisis de los datos en diversos planos y niveles estructurales (micro, macro y super), considerados en una dimensión dinámica (Fuentes Rodríguez, 2016). La apelación a las transcripciones aparece como un "mal necesario", ya que, como López García-Molins:

mediazione in tempi difficili. Esperienze e vissuti, Austin Ferreira, Graciela Frías Ojinaga, Elvia Salazar, Mara Morelli y Silvia Vecchi (eds.), Editrice Zona, Genova, 2022, que contiene también un párrafo dedicado a la comunicación y mediación en línea. Otra referencia que entendemos relevante para profundizar las experiencias de mediación en línea y en tiempos de pandemia es el siguiente: *Mediación en el mundo III. Reinvención en tiempos de pandemia. La adecuación circular de la gestión en mediación y relatos de casos*, Daniela Patricia Almirón, Gabriel Tubio (eds.), Fundación Editora Notarial, La Plata, 2021.

[47] En la realidad en línea, también del proyecto aCT, ha habido momentos en los cuales, desafortunadamente, los problemas de conexión han imposibilitado el cierre adecuado y apropiado en base a los rituales conversacionales que norman las convenciones de las lenguas-culturas involucradas. Esto puede ser fuente de incomprensiones y tensiones que no hay que subestimar.

> "Como ocurría con la temperatura corporal, la oralidad es algo que afecta al conjunto de textos analizados, pero que se da por un tiempo limitado. Y es que realmente las transcripciones más o menos afortunadas del discurso ya no son oralidad, son escritura" (2016: 358).

Más allá de los factores puramente lingüísticos, en el análisis de la oralidad contamos con otros criterios y parámetros relativos a las dimensiones paralingüísticas (entonación, volumen, ritmo, etc.) y kinésicos (gestos, posturas, ocupación del espacio, etc.). En la comunicación a distancia las segundas son ciertamente más desfavorecidas y resultan complicadas a la hora de identificarse, mientras que las primeras pueden, de todos modos, constituirse en elementos de estudio. La percepción de satisfacción o insatisfacción por parte de los interactuantes durante la conversación y los mecanismos conversacionales para manifestarla es, por ejemplo, uno de los objetos de estudio que pueden orientar a los participantes, a los eventuales observadores y facilitadores-docentes a evaluar el nivel de satisfacción o insatisfacción de una conversación y, consecuentemente, el logro de un acuerdo o desacuerdo parcial que pueda garantizar el buen alcance y el éxito de la interacción finalizada a un objetivo específico. No se puede olvidar que la interacción conversacional cara a cara es fundamentalmente un tipo de intercambio comunicativo que se realiza entre dos o más hablantes sobre la base del principio de cooperación. Como subrayado por Grice (1975) en su clásico estudio, los participantes de la interacción presuponen que a cada movimiento conversacional siga una reacción por parte del interlocutor que será pertinente a los fines del desarrollo conversacional, según la situación comunicativa. En todo esto, las manifestaciones de acuerdo representan una de las manifestaciones de cooperación entre los interactuantes.

Analizando en detalle la estructura de la conversación, San Vicente evidencia que:

> "A pesar de la sensación de desorden e incluso de caos que pueden suscitar algunas experiencias de conversación, resulta bastante evidente que en términos de macroestructura se divide en tres partes o secuencias conversacionales que en principio son comunes a otros actos comunicativos: parte inicial o apertura, parte central o cuerpo de la interacción, parte final o cierre" (2017: 35).

Todo esto conlleva que, también en el intercambio interaccional más breve y banal, orientado a una tarea o no, se producen momentos en los cuales la comunicación puede ser potencialmente interrumpida o tensa, sea por motivos ligados a la coexistencia de diversos repertorios lingüísticos a disposición de los hablantes y a la efectiva posibilidad de utilizarlos en esas particulares situaciones comunicativas sea por motivos que tienen que ver con la comprensión y la interpretación del habla en sus rasgos característicos de micro, macro y superestructura. Aspectos y elementos que pueden resultar de mayor

claridad en la escritura se convierten en nubes efímeras y pasajeras en la oralidad dialógica y pueden llevar a malentendidos, no necesariamente interlingüísticos e interculturales, mas intralingüísticos e interpersonales.

Allí donde se trata de analizar en el detalle los potenciales cooperativos o no cooperativos de las interacciones, también mediadas, la sensibilidad y la capacidad para hacerlo pueden ser más o menos elevadas, al menos potencialmente, en base a los conocimientos, capacidades y competencias, pero también a las predisposiciones individuales y a la voluntad de volver a lo escuchado, observado o experimentado.

Se trata de elementos de investigación que se basan en la aproximación (auto)reflexiva, también "en frío", es decir, a gran distancia temporal en relación con cuando el evento comunicativo tuvo lugar, pero que pueden traer interesantes ideas justamente en términos de mediación (se vean, por ejemplo, los estudios que tocan los aspectos de la oralidad mediada en Anfuso & Morelli, 2014; Morelli, 2018).

De las mediaciones entre lenguas en las interacciones

Cooperatively Transmediate fue un proceso de mediación entre lenguas diversas en las interacciones comunicativas, incluso entre lenguas romances. A tal propósito, reiterando siempre que el proyecto no tocó elementos específicos vinculados al aprendizaje de lenguas extranjeras o de traducción o interpretación oral, vale la pena recordar cómo, en los últimos años, gracias a la publicación del VC 2020 ya citado, la interacción y la mediación "conquistan" un lugar de relevancia y exclusivo entre las actividades y estrategias que se pueden implementar para co-construir la competencia lingüística. Estos procesos son ejemplificados en la figura siguiente, extrapolada del propio VC 2020, que ayuda a visualizar tal concepción de manera evidente:

Figura 10: Fuente VC, 2020: 43.

Como se puede deducir, la interacción prevé actividades y estrategias lingüístico-comunicativas vinculadas con la competencia del saber ser (o saber estar, como

preferimos decir nosotros) y de la pragmática, mientras que la mediación ocupa un espacio similar entre las competencias del saber aprender. Además:

"[…] la mediación combina la comprensión, la expresión y la interacción. En muchos casos, además, utilizamos una lengua no solo para comunicar un mensaje, sino también para desarrollar una idea a través de lo que a menudo se conoce como «languaging» (utilizar la lengua para hablar de una idea y articular así los pensamientos) o para facilitar la comprensión y la comunicación" (VC, 2020: 46, entrecomillado en el texto de referencia).

La consideración de los aprendices-hablantes como agentes y actores sociales que interactúan con otros para desarrollar actividades colaborativas (elementos esenciales en las actividades aCT), parece coherente con la concepción donde la mediación afecta a todos, también a las supuestas personas "expertas", para co-construir sentidos y significados con las personas "menos expertas", teniendo claros los objetivos y las planificaciones, dando igualmente disponibilidad para mediar con estos en base al efectivo desarrollo del recorrido y de las actividades a realizar.

Las escalas de los descriptores de la interacción oral (que bien acomuna todo el recorrido de aCT, como evidenciado en el párrafo anterior) prevén tres macro-funciones: interpersonal, transaccional y evaluadora. En el caso de proceso de aCT el hecho que la interacción fuera, en numerosos casos, en línea y en un período pandémico nos parece particularmente interesante para probar a reflexionar, de los datos emergidos, sobre las realizaciones prácticas y el «*languaging*» de mecanismos de apoyo, soporte, ayuda, facilitación, interpretación, traducción, en suma, de mediación a trescientos sesenta grados, a los fines de crear espacio de menor aislamiento y de menor soledad, en un contexto colaborativo, animándose recíprocamente para intentar alcanzar un objetivo común. En este caso, el contexto macro era siempre un contexto educativo-pedagógico, de mayor prioridad respecto al lingüístico.

La actualización del MCER es particularmente incisiva en el ámbito de la mediación en el VC y reconoce que:

"El término «mediación» se utiliza también para describir el proceso social y cultural que consiste en crear las condiciones para la comunicación y la cooperación, haciendo frente y, con suerte, desactivando cualquier situación delicada y tensiones que pudieran surgir. Para la mediación interlingüística e intermodal, en particular, es inevitable poseer una competencia social y cultural, además de una competencia plurilingüe. Precisamente por ello no es posible, en la práctica, separar por completo un tipo de mediación del otro. En la adaptación de los descriptores a su contexto, por lo tanto, los usuarios pueden mezclar y combinar libremente las categorías de acuerdo con su propio punto de vista" (2020: 104).

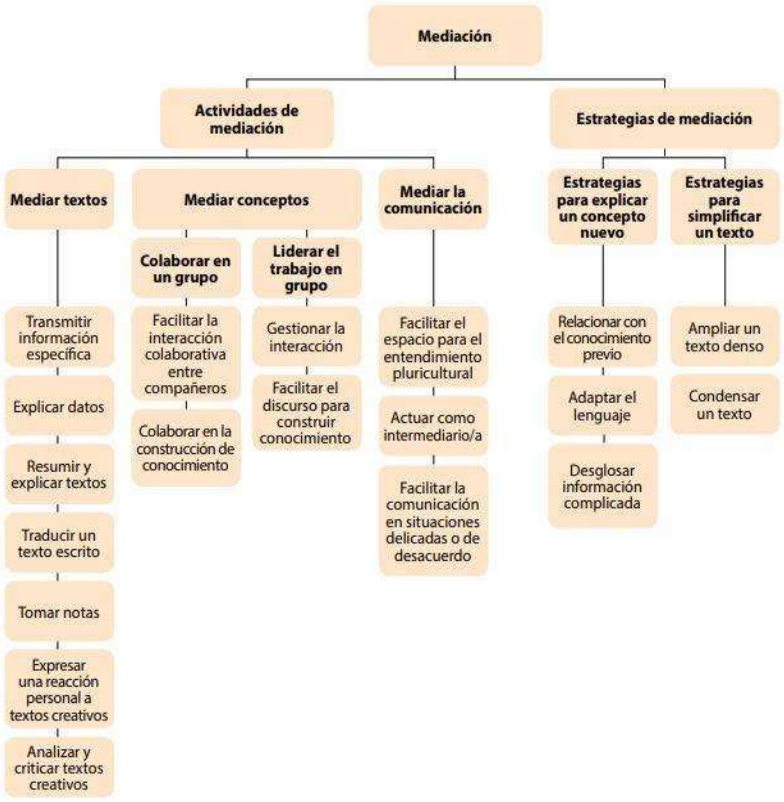

Figura 11: Fuente VC, 2020: 105.

Además, la mediación a nivel textual, más típica de la actividad de mediación interlingüística y ya ampliamente presente en el MCER del 2001, ha sido un elemento menos relevante en aCT y, en general, en el recorrido de (auto)formación de futuros y actuales profesionales de las relaciones, mientras que gran interés recogen las escalas y los respectivos descriptores de las actividades relativas a la mediación a nivel conceptual y comunicativo. Las primeras se refieren a los aspectos vinculados a la construcción y elaboración de significados, además de la facilitación y promoción de condiciones que favorezcan el intercambio y el desarrollo conceptual. Se trata de dos aspectos complementarios, puestos en práctica gracias a figuras (mentores, facilitadores, mediadores, docentes, etc.) que facilitan el acceso a significados y conceptos a personas que no pueden acceder directamente. Mediar la comunicación apunta a facilitar la comprensión también entre aprendices con perspectivas diversas al fin de realizar una comunicación exitosa. Se trata, en ambos casos, de actividades que con frecuencia se realizan en contextos en donde los participantes han compartido objetivos comunes. La lengua se convierte en el instrumento usado para discutir un tema en un proceso de co-construcción de sentidos. De hecho, a la pregunta: "Cómo se puede facilitar al usuario/aprendiente al acceso del saber y a los conceptos a través de la lengua?" en el VC se responde de esta manera:

"Esto sucede principalmente de dos maneras: una tiene lugar en el contexto del trabajo colaborativo y la otra cuando alguien desempeña el papel, oficial o no, de facilitador/a,

profesor/a o formador/a. En cualquiera de estos contextos, es prácticamente imposible desarrollar conceptos si no se prepara previamente el terreno mediante la gestión de los asuntos que se refieren a las cuestiones interpersonales" (2020: 122).

También aquí encontramos el hilo conductor y de continuidad con el proyecto aCT: los grupos de trabajo y el trabajo de grupo han constituido el eje vertebrador de la experiencia y del proceso, haciendo de modo que, aun sin declararlo o estudiarlo específicamente en las materias tratadas en esta parte del IO4, la mediación se convierta en un prisma, según lo declarado por Piccardo:

"La mediación puede funcionar como un prisma, capaz de revelar componentes que podrían no ser percibidos y percibidos en el acto de usar y de aprender las lenguas-culturas. Como un prisma que nos permite descomponer la luz en el espectro de colores fundamentales, la mediación nos permite hacer emerger los diversos aspectos que están en juego cada vez que un individuo/actor social apela a recursos de su repertorio lingüístico-cultural para co-construir conocimiento y/o facilitar la comunicación y a través de eso avanzar en su propia personal trayectoria" (2020: 570, la traducción es nuestra).

Co-costruir, precisamente, desarrollando capacidades de actores sociales conscientes y tratando de pasar de transacciones eminentemente funcionales a trabajar juntos para alcanzar objetivos específicos y realizar, como en el caso de aCT, resultados intelectuales de proyecto innovadores. Movilizar todos los conocimientos, capacidades y competencias a nuestra disposición para co-construir sentidos y significados, renunciando a la coexistencia y a las hostilidades para probar a convivir. Para hacerlo, es necesario tener la conciencia que la sola división de los deberes y las tareas no le hace justicia al sistema complejo en el cual nos hemos inmerso en un proyecto y un proceso de este tipo, en el que las dimensiones personales e interpersonales, individuales y sociales, intralingüísticas e interlingüísticas son interdependientes y en el que el mismo proceso y el proyecto constituyen un sistema complejo en continua transformación.

Dejamos a Piccardo los apuntes conclusivos que parecen bien adaptarse a las intenciones y al proceso de aCT:

"Como un sistema al borde del caos (*edge of chaos*) es capaz de mantener una sustancial estabilidad gracias a una gran flexibilidad y adaptabilidad (Larsen-Freeman, Cameron, 2008) así en el *plurilanguaging* el conjunto de la interacción se mantiene eficaz gracias al alto nivel de flexibilidad en el que el/la aprendiente/actor social se siente libre de apelar a todos los propios recursos y muestra un alto nivel de tolerancia a la ambigüedad y a la capacidad de mediación" (2020: 577, la traducción es nuestra).

Y, en conclusión:

"El *plurilanguaging* permite una visión más flexible de la norma y abre a los espacios intermedios (*in-between spaces*), alienta a la superación de las fronteras y favorece la creatividad. El *plurilanguaging* posee entonces también una dimensión de emancipación del actor social respecto a la norma vista como una constricción. Una vez más el rol de la mediación parece fundamental." (2020: 578, la traducción es nuestra).

Referencias citadas

Anfuso M., Morelli M., ""Oralidad y situación comunicativa en interpretación consecutiva: un estudio exploratorio", en Cuadernos AISPI *Oralidad contrastiva español-italiano: aspectos gramaticales, discursivos y textuales*, a cura di Félix San Vicente, Esther Morillas, 2014, 62-79.

De Bot K., Lowie W., Verspoor M. "A dynamic systems theory approach to second language acquisition", en Bilingualism: Language and Cognition, 10, 1, 2007, 7-21.

Calvi M.V., Bonomi M. Bajni I., *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, Milano, LED, 2015.

Consejo de Europa, Common European framework of reference for languages (CEF). Learning, teaching, assessment, Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Ed. es.: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen Complementario, Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo disponible su https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22556

Cooperatively Transmediate aCT, Intellectual Output 1, Mediation Needs' Research Study, disponible en https://act.unige.it/sites/act.unige.it/files/2021-10/IO1%20def.pdf

Fuentes Rodríguez C., "Dinámicas discursivas de focalización", en Antonio Miguel Bañón Hernández, María del Mar Espejo Muriel, Bárbara Herrero Muñoz-Cobo y Juan Luis López Cruces (eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*, Almería, Universidad de Almería, 2016, 239-256.

García O., Wei L., *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York, 2014.

Grice, H. P. (1975). "Logic and Conversation", en P. Cole, & J. L. Morgan (eds.), Syntax and Semantics, Vol. 3, *Speech Acts*, pp. 41-58.

Larsen-Freeman D., "A complexity theory approach to second language development/acquisition", en Atkinson D. (ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, Routledge, New York, 2011, 48-72

Larsen-Freeman D., "Complexity theory: The lessons continue", en L. Ortega L., Z.H. Han (eds.), *Complexity theory and language development: In celebration of Diane Larsen-Freeman*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia, 2017, 11-50.

Larsen-Freeman D., Cameron L., *Complex systems and applied linguistics*, Oxford University Press, Oxford, 2008.

López García-Molins A., "Metodología de estudio de la oralidad", en Antonio Miguel Bañón Hernández, María del Mar Espejo Muriel, Bárbara Herrero Muñoz-Cobo y Juan Luis López Cruces (eds.), *Oralidad y análisis del discurso. Homenaje a Luis Cortés Rodríguez*, Almería, Universidad de Almería, 2016, 357-368.

Mariottini L., Tedeschi S., Sánchez Castellanos A. (2020). *La mediación lingüística-cultural*, Milano: Hoepli.

Morelli M., "Interpretación consecutiva y mediación comunitaria: un estudio de caso sobre intérpretes estudiantes y el facilitador", Revista Signos Lingüísticos, vol. XIV, no. 27, UAM, Ciudad de México, 2018, 62-89.

Parlamento Europeo, Resolución del Parlamento Europeo de 24 de marzo de 2009, sobre el multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido (2008/2225(INI)) https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-6-2009-0162_ES.pdf

Piccardo E., "Complessità e insegnamento delle lingue straniere: ripensare un paradigma", en Rassegna Italiana di Linguistica Applicata (RILA), 37, 2-3, 2005, 75-92.

Piccardo E, "L'enseignant: un stratége de la complexité ", en G. Baillat, D. Niclot, D. Ulma (eds.) *La formation des enseignants en Europe: Approche comparative*, De Boeck, Brussels, 2010, 79-98.

Piccardo E., "Créativité et complexité: quels modéles, quelles conditions, quels enjeux?", en Capron Puozzo I. (ed.), *La Créativité en éducation et en formation. Perspectives théoriques et pratiques*, De Boek, Bruxelles, 2016, 47-64.

Piccardo E., "La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0", en Italiano LinguaDue, n. 1. 2020, 561-585.

Remotti F., Non identità ma somiglianze, conferencia magistral con ocasión del cierre del Fall School del proyecto Erasmus+ Cooperatively Transmediate, Genova, 30 de septiembre de 2021, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=M1Q2jbonlME&t=13s

Santi J.P., "Mediazione comunitaria in ambito penitenziario. Considerazioni a partire dalla teoria della performance" en *Oltrepassare il muro. Percorsi di sensibilizzazione alla mediazione comunitaria in ambito penitenziario* a cura di Juan Pablo Santi (ed.), Editrice Zona, Genova, 2020, 109-123.

San Vicente F., "Hablado/Parlato: aspectos lingüísticos y discursivos de la comunicación oral en *Oraliter. Formas de la comunicación presencial y a distancia*, Félix San Vicente, Gloria Bazzocchi, Pilar Capanaga (eds.), Bononia University Press, Bologna, 2017, 17-71.

SHIFT in Orality, Report 1, Caraterísticas de la Comunicación Oral a Distancia, 2017, disponible en https://www.shiftinorality.eu/es/resources/2017/01/23/report-1-caracter%C3%ADsticas-de-la-comunicaci%C3%B3n-oral-distancia

Spaliviero C., Insegnare letteratura in prospettiva interculturale nella classe multilingue. La proposta di un approccio, en *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace, Sail, (eds.), 2021, 63-71.

Apéndice

Breves fichas de los proyectos Erasmus+ citados

Proyecto Erasmus+ DELCYME, Developing E-Learning Capacities for Youth Mobility in Europe, 2018-2020.

El proyecto «Desarrollo de las capacidades de aprendizaje digital para la movilidad de los jóvenes en Europa» (DELCYME) tiene por objeto poner en marcha un programa de preparación multilingüe para la movilidad de los jóvenes adultos (preparación lingüística e intercultural). Además, DELCYME tiene como objetivo desarrollar las competencias y los conocimientos técnicos de las organizaciones que trabajan en un contexto no formal y que se encargan de organizar la movilidad. Seis organizaciones trabajarán conjuntamente en este proyecto de 31 meses de duración (de febrero de 2018 a agosto de 2020). DELCYME está coordinado por la OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse), que cuenta con una larga experiencia en la organización de la movilidad y en el desarrollo de herramientas de formación lingüística e intercultural. Dos de los socios trabajan en el sector de la formación no reglada de idiomas (CAVILAM, CDC), uno de ellos acoge y envía al extranjero a los participantes de las actividades de movilidad en Polonia (SEMPER AVANTI), y dos socios son universidades que forman a profesores de idiomas para diferentes necesidades (UCLM, CALCIF), contribuyendo con una perspectiva científica al proyecto.

https://delcyme.org/language/es/pagina-principal/el-proyecto-delcyme/

Progetto Erasmus+ SHIFT in Orality Shaping the Interpreters of the Future and of Today, 2015-2018.

El extraordinario desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la globalización han ocasionado que la comunicación oral viaje a través de nuevos medios y dispositivos. Estas premisas han conllevado importantes repercusiones en el mundo de la interpretación profesional, en el que se observa no solo un crecimiento de la demanda de servicios de interpretación presencial, donde el intérprete y los interlocutores comparten el mismo espacio, sino también una expansión exponencial de la interpretación a distancia, con prestaciones a través de teléfono o videoconferencia. Como consecuencia directa de lo expuesto, resulta imprescindible reflexionar sobre la actualidad de la disciplina de la interpretación y emprender una revisión de los modelos teóricos existentes de la comunicación oral y mediada por el intérprete, así como una actualización de los enfoques existentes en didáctica de la interpretación, con la finalidad de adecuar la formación e interpretación a las nuevas exigencias de su ejercicio profesional. A partir de estas premisas, el objetivo del proyecto SHIFT es el de desarrollar un conjunto integral y eficaz de propuestas pedagógicas destinado a la formación universitaria de intérpretes a distancia con régimen de formación permanente, a través de una red europea formada por universidades con

titulación de grado y/o máster en interpretación y con la colaboración de empresas dedicadas a la interpretación a distancia. Dichas propuestas se basarán en un análisis detallado de la oralidad en la comunicación monolingüe a distancia (inglés, español, italiano) y de la comunicación mediada por intérprete a distancia (italiano/español, inglés/español, italiano/inglés) y un estudio de mercado con el propósito de examinar la demanda actual y futura de interpretación remota y las posibles implicaciones formativas. El proyecto se centrará en la disciplina de la interpretación dialógica y su aplicación en interpretación a distancia, por ser precisamente esta la modalidad protagonista de los servicios prestados de interpretación a distancia tanto en el sector de los servicios públicos como en ámbito empresarial.

https://www.shiftinorality.eu/es/proyecto

Grupos de Pares

Al hablar de un grupo de pares, nos referimos a un grupo de personas que están unidas por algún aspecto relevante, tales como: intereses, condiciones socio-personales, experiencias, estatus social. Dentro del grupo es posible que se den condiciones de influencia mutua, tanto a nivel de creencias como de comportamiento.

Siguiendo la clasificación propuesta por Forsyth (2010), podemos enumerar algunas características comunes de los grupos de pares, que ayudan a su comprensión:

1.*Interacción:* las dinámicas de interacción en los grupos de pares son muy variables y pueden referirse tanto al código verbal como al no verbal, pueden favorecer la construcción de vínculos, activar dinámicas de colaboración o de inhibición. Son conocidas las investigaciones de Bales (1951) sobre las dinámicas en los grupos, que muestran una alternancia de dos tipos de interacción: las interacciones relacionales (destinadas a reforzar los vínculos emocionales e interpersonales) y las interacciones centradas en la actividad (orientadas a optimizar los recursos para alcanzar el objetivo del grupo).

2.*Objetivo*s: los grupos de pares se forman en función de objetivos más o menos explícitos, que pueden ser instrumentales (por ejemplo, realizar una tarea), intelectuales (producir y procesar conocimientos) o relacionales (crear vínculos). El modelo circunflejo de McGrath (1984) es una herramienta que organiza los objetivos que sustentan un grupo: define 4 cuadrantes, dentro de los cuales se articulan dos subniveles articulados (fig. 12). Los cuatro cuadrantes se producen por la combinación de dos factores: el tipo de relación, entendida como cooperación / conflicto y el tipo de contenido de la meta, entendido como ideas / comportamientos. Los cuatro cuadrantes son:

a. Objetivos de generación: actividades de producción de ideas y actividades de producción de planes de acción.

b. Objetivos de elección: actividades de resolución de problemas y actividades de toma de decisiones.

c. Objetivos de negociación: actividades de resolución de conflictos de puntos de vista y actividades de resolución de conflictos de intereses.

d. Objetivos de ejecución: actividades de resolución de conflictos de poder (por ejemplo, concursos) y actividades de ejecución.

3. *Interdependencia:* Los grupos de pares pueden experimentar niveles de interdependencia de diverso grado. Por ejemplo, si el grupo tiene un objetivo de rendimiento, como un proyecto que ve la contribución de todos, la interdependencia será alta. De lo contrario, si el grupo tiene objetivos más objetivos generales, como el interés por una determinada área de conocimiento, la interdependencia será más débil.

Además, algunas personas pueden ser más sensibles a la dependencia mutua y otras menos.

4. *Estructura:* La estructura de un grupo define los roles (lo que se espera de las personas) y las normas (lo que se considera aceptable dentro del grupo).

5. *Unidad:* dentro del grupo existe un sentido de colectividad que permite a los individuos percibir el grupo como una entidad diferente y mayor que la simple suma de individuos.

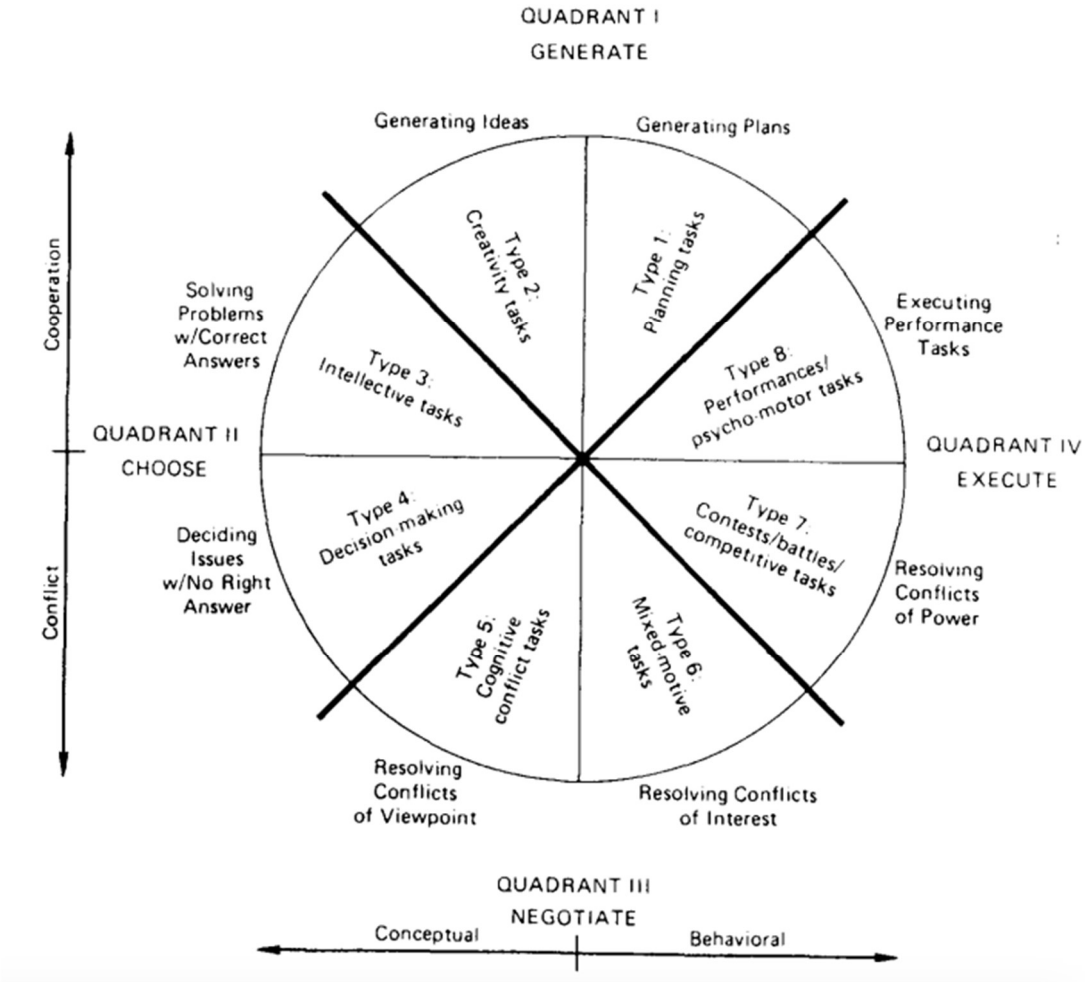

Figura 12: Modelo circunflejo con los cuatro cuadrantes de McGrath (1984: 61).

Dinámica comunicativa en los grupos

La naturaleza del grupo de pares favorece las dinámicas comunicativas caracterizadas por compartir experiencias, opiniones, ideas, comentarios y sentimientos (Trespalacios, 2017; Bayley, Rico, 2015). Dichas dinámicas pueden entenderse teniendo en cuenta los procesos de influencia social que tienen lugar dentro del grupo. Los estudios sobre el conformismo y los efectos del grupo en los individuos son ya clásicos de la psicología. Sherif (1935) ha sido uno de los primeros autores en investigar este aspecto. En un experimento sobre la percepción visual del movimiento, observó que los juicios de los participantes tendían a converger a nivel de grupo. Igual de conocido es el estudio de Asch (1956), en el que los participantes en un estudio sobre la percepción de la longitud de líneas de diversos tamaños tendían a ajustarse a la norma, a pesar de que esta había sido deliberadamente distorsionada por el investigador.

Estos estudios han iniciado una larga serie de investigaciones en psicología social, llegando a la formulación de dos grandes tipos de influencia: informativa y normativa. La influencia informativa se refiere a la condición en la que los miembros del grupo hacen suya la opinión de la comunidad y están convencidos de la corrección del punto de vista. La influencia normativa, en cambio, se refiere a la condición en la que los miembros del grupo pueden hacer suya la posición de la mayoría sin compartirla necesariamente, sino sólo por adhesión a la norma.

En general, podemos decir que los grupos de pares tienen efectos positivos en cuanto a la posibilidad de que miembros individuales tengan que adoptar una perspectiva externa a la suya, además de permitir el desarrollo de habilidades sociales (Brown, Eicher, Petrie, 1986; Gormly, 2013). Así, los compañeros de uno se convierten en importantes referentes sociales para el aprendizaje de costumbres, normas e ideologías (Sherif, Wood, 1964; Youniss, Smollar, 1985; Clausen, 1968).

Por supuesto, en los grupos de pares también pueden darse dinámicas disfuncionales. La presión de los compañeros puede empujar hacia elecciones y comportamientos que no siempre son adecuados y saludables. La necesidad de conformismo puede, por tanto, empujar a alinearse con los demás miembros del grupo, tanto en lo que respecta a los comportamientos apropiados e inapropiados (Hanes,2012; Spear, Kulbok, 2001; Durkin, 1996; Steinberg, Monahan, 2007).

Desde el punto de vista de la productividad del grupo, las numerosas evidencias de efectos positivos aparte, podemos mencionar el fenómeno del "*social loafing*"; (Karau, Williams, 1993), es decir el hecho de que algunas personas, cuando trabajan en grupo, tienden a trabajar menos de lo que habrían hecho si hubieran trabajado solas. Esta tendencia puede mitigarse si es posible aumentar la identificabilidad de la contribución de cada miembro, tener grupos no demasiado numerosos, permitir que todos los miembros aprecien su contribución, reforzar la cohesión del grupo y establecer objetivos claros, estimulantes y compartidos, objetivos claros, estimulantes y compartidos.

Los efectos de la cultura en los grupos

El tipo de dinámica de comunicación y las interacciones que tienen lugar en un grupo de pares también pueden estar influidas por factores culturales. Un aspecto que ha recibido el interés de psicólogos antropólogos y sociólogos, es la distancia de poder (Mcray, 2015; Hofstede, 1997), es decir, el grado en que en una determinada cultura se acepta que existan diferentes grados de poder en un sistema. Las culturas con alta distancia de poder son más proclives y aceptan una distribución desigual de poder, donde el sistema está organizado según una jerarquía que no se cuestiona y que lleva a las personas de menor rango a tener actitudes de mayor respeto hacia las personas de mayor rango. Por el contrario, en las culturas con baja distancia de poder las personas estarán menos dispuestas a aceptar una distribución de poder en múltiples niveles jerárquicos, sino que se inclinarán más por una visión igualitaria de roles y funciones. A diferencia de la cultura con alta distancia de poder, en este caso las personas no tendrían dificultad en manifestar su desacuerdo con los demás, aunque con roles más autoritarios y niveles jerárquicos más altos.

Dinámicas de conflicto en los grupos

Las tensiones y los conflictos en los grupos son hechos que pueden indicar la presencia de graves disfunciones, pero también representan un signo de salud y apertura. La salud psicológica del grupo de pares, por tanto, no radica en la ausencia de conflictos, sino en la forma de gestionarlos. Las ocasiones de conflicto son numerosas, Bales (1951) había identificado las interacciones destinadas a proteger la relación y las interacciones destinadas a proteger el rendimiento del grupo. A veces los dos elementos no están en sintonía y puede surgir el conflicto. Los conflictos pueden estar relacionados con las necesidades o los valores. Los conflictos de valores suelen ser más difíciles de gestionar que los conflictos entre necesidades, porque pueden estar relacionados con los principios cardinales de las personas, que no son fácilmente negociables. Según el modelo de Kilmann y Thomas (1977), los conflictos implican una tensión entre las propias necesidades (objetivos, necesidades, valores) y la protección de la relación con los demás (animada por diferentes objetivos, necesidades, valores, etc.).

Evaluando las diversas posibilidades de integración entre estos dos aspectos, los autores identifican 5 posiciones generales:

1. Competencia.
2. Cooperación.
3. Adaptación.
4. Evitación.
5. Compromiso.

Veamos las características de estos métodos de gestión de conflictos, evaluando su adecuación y criticidad.

Competencia

Es un estilo dirigido al cuidado de los objetivos personales y no al cuidado de la relación. La persona lucha por sus intereses personales a costa de los del otro. Es un estilo centrado en el poder, que se utiliza con el fin de ganar la disputa.

Formas de competencia:

- Hacer valer enérgicamente sus derechos.
- Defender enérgicamente un punto de vista que se cree correcto.
- Simplemente, esforzarse por ganar.

Apropiado:

- Cuando es vital actuar con rapidez y claridad, por ejemplo, en casos de emergencia.
- Cuando hay que tomar medidas impopulares en asuntos importantes, por ejemplo: medidas disciplinarias.
- Cuando se está seguro de tener razón, en asuntos esenciales para la existencia del grupo.
- Para protegerse, frente a personas que quieran aprovecharse del comportamiento no competitivo.

Cooperación

Junto con el cuidado de los objetivos personales y el cuidado de la relación, es lo contrario del estilo “evasión” y consiste en tratar de trabajar con el otro para encontrar una solución que satisfaga plenamente los intereses de ambos.

Formas del proceso de colaboración:

- Profundizar en un tema para identificar los intereses subyacentes de las dos partes.
- Encontrar una alternativa a la opción original que pueda satisfacer a ambas y, posiblemente, en caso de diferencias de opinión, continuar hasta que las opiniones de ambas partes se hayan aclarado.
- Decidir resolver una situación que podría llevar a las personas a competir por recursos escasos.
- Enfrentarse a un problema interpersonal y encontrar una solución creativa para el mismo.

Apropiado:

- Cuando los intereses de ambas partes son demasiado relevantes para permitir un compromiso, buscar una solución que los integre.
- Cuando se quiere aumentar la implicación del otro y su corresponsabilidad en una solución.
- Cuando es necesario lograr la unión de personas con capacidades muy diferentes de comprensión (insight).
- Cuando una persona quiere aprender a través de la colaboración, poniendo a prueba su propia visión de las cosas y comparándola con la de los demás.
- Cuando es necesario actuar sobre sentimientos endurecidos que, de otro modo, perturbarían la ejecución de un proyecto.

Adaptación

Estilo no dirigido al cuidado de los propios objetivos personales, sino al cuidado de la relación, es lo contrario del estilo competidor.

La persona que se adapta descuida sus intereses personales para satisfacer los del otro, por lo que en este comportamiento hay un elemento de "autosacrificio".

Formas de adaptación:

- Generosidad sin egoísmo.
- Obediencia a las órdenes de otro, mientras uno preferiría lo contrario.
- Aceptación del punto de vista de los demás, aunque no sea congruente con las propias opiniones.

Apropiado:

- Cuando uno se da cuenta de que está equivocado o de que va por el camino equivocado. Cambiar de actitud también demuestra que se puede escuchar y a veces ser razonable, y que se quiere aprender del otro.
- Cuando el tema o asunto es más importante para el otro que para nosotros.
- Cuando una situación competitiva en curso comienza a producir desventajas para nosotros.
- Cuando este comportamiento puede ayudarnos a ganar crédito para futuros asuntos más importantes para nosotros.
- Cuando la prevención de asuntos y disputas tiene una alta prioridad.
- Cuando es importante hacer crecer las cualidades operativas de los miembros del equipo permitiéndoles experimentar y aprender de sus errores.

Evitación

Estilo no dirigido al cuidado de los objetivos personales y no dirigido al cuidado de la relación; la persona no persigue sus propios intereses ni los de los demás, por lo que no entra en conflictos.

Formas de evitación:

- Evitar un tema con diplomacia.
- Posponer el asunto a un momento mejor.
- Simplemente, sustraerse a situaciones alarmantes y/o peligrosas.

Es apropiado:

- En asuntos de poca importancia cuando son temporales o hay otros problemas más urgentes problemas.
- Cuando lograr el objetivo propio no es realista,
- En un asunto en el que se tiene poca influencia.
- Si algo te molesta, pero no se puede hacer nada al respecto (una decisión de Gobierno, la personalidad de alguien).
- Cuando hay grandes riesgos en la negociación de una situación de conflicto.
- Cuando otros están en una posición más favorable para llegar a la solución de un asunto, o tienen mayores habilidades sociales que las nuestras.
- Cuando la situación de conflicto es un síntoma de un problema más importante que subyace.
- Cuando la recopilación de información adicional ofrece beneficios que superan los de una rápida decisión. En este caso, por supuesto, la evasión será efímera y servirá para posponer la discusión.

Compromiso

Es un estilo que combina, moderadamente, el cuidado de los objetivos personales y el cuidado de la relación. El objetivo de la persona que adopta el enfoque comprometedor es encontrar una solución conveniente y mutuamente aceptable a una cuestión que le satisfaga parcialmente a él mismo y a al otro, o a los otros, afectados. Manteniéndose a medio camino entre la competencia y la adaptación, la cuestión se aborda de forma más directa que con el estilo “Evitar”; pero no se trabaja a través del problema como se haría con la “Colaboración”. Encontrar un compromiso significa compartir entre las partes la diferencia entre lo que cada una hubiera querido y lo que obtiene, haciendo concesiones mutuas o adoptando una posición intermedia.

Adecuado:

- Cuando los objetivos a alcanzar son de mediana importancia, y (por tanto) tales que no merece la pena aceptar las consecuencias negativas de un método de trabajo más asertivo.
- Cuando ambas partes tienen el mismo poder y persiguen objetivos mutuamente excluyentes.
- Para lograr temporalmente un resultado en asuntos complejos.
- Porque se recomienda por razones "políticas".
- Cuando se ve obligado a adoptar este estilo, o cuando la colaboración no tiene éxito.

Procesos de aprendizaje entre pares-iguales

El aprendizaje socializado se refiere a situaciones en las que los estudiantes aprenden unos de otros, ya sea mediante la tutoría entre iguales o en grupos de discusión de diversa índole. El aprendizaje socializado puede consistir en actividades como: la tutoría entre iguales, el aprendizaje cooperativo frente al aprendizaje competitivo e individualista y el aprendizaje en pequeños grupos. Este tipo de aprendizaje tiene efectos que pueden no ser tan fáciles de conseguir en el aprendizaje dirigido por el profesor: abre perspectivas, ofrece oportunidades para aumentar la autoconciencia y encuentra un amplio consenso entre los estudiantes. Las razones son muchas, pero se basan en ser conscientes de que personas similares pueden tener enfoques, estilos y actuaciones diferentes de los suyos. Esta experiencia los anima a reflexionar sobre su propio aprendizaje, sobre un hecho, tema o fenómeno. Al hacerlo, los alumnos pueden ampliar sus perspectivas y su comprensión de un tema, aumentando la conciencia sobre su propio aprendizaje, en comparación con el de los demás.

El profesor tiene un papel fundamental en la promoción del trabajo en grupo: la iniciación y gestión de los grupos son su responsabilidad. Por supuesto, la interacción entre los alumnos es lo que caracteriza el trabajo en grupo y puede conducir a diferentes resultados (Collier, 1983; Johnson y Johnson, 1990; Topping, 1996), como, por ejemplo:

- Elaboración de contenidos conocidos: aunque los temas sean ya conocidos, el hecho de escuchar diferentes interpretaciones de un mismo hecho los lleva a tomar conciencia de la relatividad de su perspectiva.
- Se definen criterios para discriminar las interpretaciones más o menos adecuadas.

- Desarrollo de una conciencia reflexiva sobre el proceso que lleva a una determinada posición, tanto con respecto a uno mismo, como con respecto a las trayectorias mentales de los demás.
- Aplicación de la teoría a la práctica.

La comparación del propio proceso de aprendizaje con el de los compañeros fomenta la capacidad de reflexión de forma más sólida y eficaz que el aprendizaje descendente definido por el profesor (Abercrombie, 1969).

En todo trabajo en grupo, los alumnos deben tener un bagaje suficiente para contribuir a la comparación. Este bagaje puede provenir de la lectura de los materiales asignados o de la experiencia personal. El papel del líder del grupo es fundamental, debe ser capaz de crear la atmósfera adecuada para crear un clima de confianza y de intercambio. También es importante el papel del profesor, que debe cuidar no corregir al alumno ni intervenir como juez, árbitro o director. Esta actitud inhibe al grupo, lo hace pasivo, lleva a los alumnos a asumir un papel de dependencia del profesor, del que de quien esperan directivas y estímulos.

En cuanto al número óptimo del grupo, no existe un criterio universal. El tamaño adecuado del grupo depende del tipo de tarea y de la dinámica del propio grupo. Un aspecto a tener en cuenta es que cada miembro debe sentirse responsable y comprometido. Obviamente, cuanto más grande sea el grupo, mayor será el riesgo de holgazanería social, por lo que puede haber miembros del grupo que reduzcan su contribución porque hay otros que son muy activos. El número de grupos también depende del contexto, es decir, si el espacio permite a las personas moverse libremente, interactuar, escucharse entre sí sin causar molestias a los demás, etc. Además, un aspecto relevante en el trabajo en grupo es la definición de los roles, en particular del portavoz. Este rol debe ser identificado al inicio de la actividad y la persona debe informar al plenario de lo surgido en el grupo.

Esto también favorece la comparación de todos en el pequeño grupo, mientras que, si la actividad se realizara sólo en el plenario, no todos los alumnos se sentirían cómodos tomando la palabra e interviniendo. El pequeño grupo favorece en cambio la puesta en común de todos los miembros, y el portavoz podrá resumir todas las posiciones que hayan surgido, sin temor a exponer a nadie al juicio de los demás. Por último, los criterios de composición de los grupos pueden ser múltiples y también cambian en función de las actividades, los objetivos y las limitaciones de la situación. En general, es mejor evitar que los grupos se formen de forma exclusivamente voluntaria, entre amigos, porque esto aumenta la probabilidad de que la gente se distraiga y pierda de vista la tarea, para dedicarse a discusiones no productivas (Yamane, 2006).

La estructura del proceso de aprendizaje

La lección o el momento de la formación debe organizarse teniendo en cuenta que las actividades de grupo de pares pueden ser planificadas teniendo en cuenta que pueden ser efectivas en diferentes momentos de la lección. Las fases son:

- Apertura: actividades de corta duración, realizadas al principio de la lección, que tienen como objetivo estimular la atención de los alumnos, activar experiencias específicas y tonos emocionales, o introducir un tema.
- Andamiaje: actividades que permiten a los alumnos estructurar y consolidar gradualmente el aprendizaje.
- Cierre: actividades que permiten recapitular lo que se ha dicho, reflexionar sobre lo que se ha aprendido, sobre cómo se ha aprendido, etc.

Otro aspecto a tener en cuenta es la asignación de instrucciones para el trabajo en grupo. Éstas deben mostrarse de forma explícita y clara si se está en modo síncrono. Si es útil, se deben distribuir documentos que contengan las instrucciones, los formularios para realizar la actividad, los materiales de información. Las instrucciones también deben prever la definición del tiempo disponible, los roles en el grupo, el tipo de producto que debe resultar del trabajo en grupo.

Veamos ahora algunos tipos de grupos de pares que pueden ser útiles en el contexto educativo, en las distintas fases de la lección.

Fase de apertura

Grupos de zumbido

El nombre de este tipo de grupos proviene del hecho de que producen un zumbido mientras se discute. Es un método muy eficaz y rápido para activar a los alumnos para que produzcan ideas y se impliquen en los temas que se debaten. El profesor plantea una pregunta o un problema que se debatirá durante la clase o pide que se aplique la teoría a un caso concreto. La eficacia de esta actividad depende de que el mandato y las reglas sean claros (por ejemplo, el tiempo disponible, el tipo de tarea a realizar, los roles, etc.). Este método es eficaz si se quiere activar a los alumnos para que reflexionen sobre un tema específico o estimular el intercambio de experiencias. Utilizado al principio de la clase, permite “calentar” a los alumnos, aumenta su confianza con el hecho de tomar la palabra incluso en sesiones plenarias.

Lluvia de ideas

Un tipo de grupo de discusión es el de la tormenta de ideas, en el que el objetivo es generar ideas, sin limitaciones de juicio. El profesor plantea una pregunta, un problema, un concepto, en el centro de la pizarra y pide a los alumnos que contribuyan aportando ideas y comentarios. A medida que los alumnos producen ideas, se escriben en la pizarra y, una vez terminada la fase de producción, el profesor pide que se evalúen las relaciones entre las ideas, las categorizaciones y los posibles cambios.

Tríos rotativos

Este método pretende fomentar el intercambio de perspectivas entre los alumnos y estimular la producción de ideas. Los alumnos se dividen en grupos de 3. El profesor formula una pregunta y cada grupo debe debatir para dar una respuesta. En este momento, los miembros de cada trío se identifican con el número, 1, 2 y 3. Los alumnos con el número 1 pasan al siguiente grupo, los alumnos con el número 2 se apartan de los dos grupos, y los alumnos con el número 3 se quedan dónde están. Esto genera diferentes grupos. A continuación, el profesor plantea otra pregunta, más compleja o avanzada que la anterior, y pide que se discuta. Se puede proceder a la alternancia de preguntas y rotaciones a voluntad.

Fase intermedia

Debate

Se identifican dos grupos que tienen el mandato de recoger argumentos a favor o en contra de un problema, un dilema, una pregunta abierta que concierne a los temas de la disciplina. Los miembros de los dos grupos deben prepararse también para rebatir los argumentos de los que apoyan la posición contraria. Este método fomenta la reflexión sobre un problema, la colaboración en la exploración de un hecho, así como el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y argumentativo.

Seis sombreros para pensar

Este método, propuesto por De Bono (1985), pretende promover el desarrollo del pensamiento crítico y permite a los alumnos abordar un problema o un tema desde diferentes puntos de vista. El procedimiento requiere que se formen 6 grupos, cada uno con un mandato diferente para analizar un problema. El enfoque del problema se simboliza con el color de un sombrero, que representa la mentalidad que debe adoptarse. Los colores son:

- Sombrero blanco: recopilación y análisis objetivos de la información y los hechos.
- Sombrero rojo: explicación de las emociones que despierta el problema.

- Sombrero negro: análisis de los aspectos negativos relacionados con el problema.
- Sombrero amarillo: análisis de los aspectos positivos relacionados con el problema.
- Sombrero verde: análisis de las posibilidades, alternativas de acción.
- Sombrero azul: resumen del proceso de análisis.

Los alumnos disponen de un tiempo determinado para tratar el problema según el color asignado. Al final, cada grupo comparte en el plenario y el profesor ayuda a integrar los diferentes aspectos.

Grupos *Jigsaw*

El nombre de este tipo de grupos depende del hecho de que los distintos grupos están organizados como piezas de un rompecabezas, cuya combinación producirá material de naturaleza más amplia que la de grupos individuales. Por ello, a cada grupo se le asignan tareas específicas, que luego serán ensambladas en el plenario, con las aportaciones de los demás grupos, para resolver la tarea principal. Este método es eficaz en el caso de actividades complejas, en las que cada persona debe poder experimentar la posibilidad de hacer una contribución activa. La limitación de este método es que cada grupo ve en profundidad sólo su parte y corre el riesgo de perder la visión global. Una solución podría ser el tipo de evaluación que se realice, por ejemplo, redactar un informe en el que cada alumno reflexione sobre su papel y contribución a la tarea. Otra herramienta útil para promover la visión global es la elaboración de un mapa conceptual que represente toda la actividad y dentro del cual estén las subtareas.

Células de aprendizaje

Este tipo de grupos, como dice la propia expresión, supone la creación de parejas de alumnos que se apoyan mutuamente en el aprendizaje trabajando juntos en un problema o tarea asignada. Esta prueba de que los estudiantes aprenden y trabajan mejor cuando están en parejas (McKeachie *et al.*, 1986), especialmente cuando se trata de actividades de laboratorio.

Grupos de resolución de problemas

La asignación de un problema para ser resuelto en grupo puede ser una herramienta muy eficaz para promover el aprendizaje profundo. Una de las primeras evidencias en este sentido proviene de la investigación de Abercrombie (1969) con estudiantes de medicina, divididos en grupos de 10 personas, que debían formular un diagnóstico a partir del análisis de una radiografía. El principio es que cuando los estudiantes se enfrentan al reto de formular opiniones y juicios, es probable que surjan diferentes posiciones y este es un elemento que, bien gestionado, favorece el aprendizaje. Si los

alumnos deben elaborar una hipótesis, partiendo de partir de datos insuficientes para llegar a una conclusión clara, tendrán que gestionar diferentes puntos de vista, enfoques y consideraciones. Estas divergencias tienen el poder de estimular a los alumnos, de sorprenderlos sobre la multiplicidad de puntos de vista sobre un problema del que creían poseer la única y evidente perspectiva. Esto consolida el aprendizaje, porque obliga a los alumnos a reflexionar sobre las premisas teóricas que utilizaron y cómo llegaron a las conclusiones. Este método permite a los estudiantes ser menos dogmáticos y estar más abiertos a considerar visiones alternativas (Abercrombie, 1980). No sólo hay ventajas en términos de habilidades profesionales, sino también en los aspectos socio-relacionales: las habilidades de comunicación mejoran, así como el conocimiento de uno mismo y de los propios procesos de análisis y solución de problemas.

Grupos sindicales

Se trata de grupos de 6 a 8 alumnos a los que se les asigna una tarea, como parte de un proyecto más amplio, o que deben resolver un problema, o analizar un caso. La eficacia del método reside en la posibilidad de estimular un intenso debate en el grupo. La tarea está estructurada de tal manera que cada miembro del grupo tiene algo que decir, puede hacer su contribución, porque ya tiene información o experiencias que puede compartir. A continuación, los distintos grupos informan al plenario lo que ha surgido en su discusión y el profesor favorece la reflexión sobre el tema propuesto.

Preguntas mutuas

Tras la explicación realizada por el profesor, se invita a los alumnos a hacerse mutuamente preguntas generales, con el objetivo de explorar el contenido teórico proporcionado en clase. Las preguntas pueden ser muy amplias, por ejemplo:

- ¿Cuál es la idea principal de este tema?
- ¿Cómo lo compararías con...?
- ¿En qué se diferencia de...?
- Ahora pon un ejemplo diferente
- ¿Cómo afecta eso a…?

King (1990) analizó el tipo de respuestas dadas por los alumnos a las preguntas formuladas tanto en la condición de interrogatorio mutuo y en la condición de discusión abierta en las sesiones plenarias. Aunque las respuestas dadas en el plenario eran más largas, también eran más superficiales que las respuestas dadas durante la pregunta mutua, que presentaban más pensamiento crítico y elaboración de alto nivel.

Línea de acuerdo/desacuerdo

Se propone un panel con una flecha que representa los polos de acuerdo y desacuerdo sobre un tema específico. El tema se plantea en forma de pregunta sobre la que cada alumno debe reflexionar y luego debe indicar su posición, colocando una pegatina a lo largo de la flecha. Tras esta fase, los alumnos se dividen en parejas o pequeños grupos para argumentar las razones de su elección. En el plenario se comparten las experiencias y se discute qué teorías, modelos, líneas de pensamiento podrían situarse en el espectro y por qué razones. Cuando el espacio lo permita, en lugar de utilizar una hoja, se puede pedir a los alumnos que se sitúen a lo largo de una línea imaginaria que atraviese la sala y que luego expresen las razones de su elección.

Fase de cierre

Ponencia de dos minutos

En la fase final, se puede organizar un momento para estimular la metacognición y el aprendizaje sedimentado. Plantee preguntas sobre las siguientes áreas:

- Lo que he aprendido.
- Lo que me ha parecido interesante.
- Lo que no he entendido.
- Lo que quiero profundizar.

Tras la reflexión individual, los alumnos pueden compartir en pequeños grupos lo que ha surgido.

Mapa conceptual

Este método permite al grupo recoger las palabras clave que han surgido durante la reunión y organizarlas según un mapa conceptual. El proceso de construcción del mapa es muy eficaz para consolidar el aprendizaje.

Muchas de las actividades de grupo presentadas también pueden llevarse a cabo en contextos de aprendizaje en línea. Algunos tipos de grupos funcionan mejor en línea que en persona, y viceversa. Por ejemplo, si es necesario interactuar con cada alumno, la actividad asíncrona en línea es más eficaz, porque permite tiempos más largos y permite que los alumnos realicen la actividad según los tiempos y formas que más les convengan. Las actividades asíncronas no suponen una presión para los estudiantes, que pueden tomarse el tiempo necesario para reflexionar, recopilar información y preparar una respuesta. En cambio, las actividades que se basan en la inmediatez y la espontaneidad, como los grupos de discusión y la lluvia de ideas, son más funcionales cuando se realizan en persona (Maier & Warren, 2000). También es posible pensar en una forma mixta, por ejemplo, los grupos sindicados podrían realizar una tarea de forma sincrónica al inicio, trabajar de forma asincrónica en subgrupos y luego volver a la fase plenaria de forma sincrónica.

Referencias

Abercrombie, M.L.J. (1969). *The Anatomy of Judgement*. Harmondsworth: Penguin.

Abercrombie, M.L.J. (1980) *Aims and Techniques of Group Teaching*. London: Society for Research into Higher Education.

Asch, S. E. (1956). "Studies of independence and conformity: 1. A minority of one against a unanimous majority". Psychological Monographs, 70(9).

Bailey, S. Rico, S. (2015). "The Use of Small Groups and Unconventional Peer Tutoring: Helping Underprepared Students Succeed in the Composition Classroom". POMPA: Publications of the Mississippi Philological Association. 32: 96–102.

Bales, R. F., Strodtbeck, F. L. (1951). "Phases in group problem-solving". Journal of Abnormal and Social Psychology, 46,485-495.

Brown, B. Bradford; Eicher, Sue Ann; Petrie, Sandra (1986). "The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence". Journal of Adolescence.9 (1): 73–96.

Clausen, John A. (ed.) (1968) *Socialization and Society*, Boston: Little Brown and Company. p5.

Collier, K.G. (1983) *The Management of Peer-group Learning: Syndicate Methods in Higher Education*. Guildford: Society for Research into Higher Education.

De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little, Brown, & Company.

Durkin, K. (1996) "Peer Pressure", en Anthony S. R. Manstead and Miles Hewstone (Eds.), The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology.

Forsyth, D.R. (2010). *Group Dynamics* (5 ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

Gormly, K.B. (2013). "Peer pressure — for students and adults — can be positive". Pittsburgh Tribune-Review.

Hanes, S. (2012). "Teens and volunteering: Altruism or just peer pressure". Christian Science Monitor. ISSN 0882-7729.

Hofstede, G. H. (1997). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (second ed.). New York: McGraw-Hill. p. 27.

Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1990) *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Karau S.J., Williams K. D. (1993), "Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration" en Journal of Personality and Social Psychology, vol. 65, n. 4, pp. 681–706.

Kilmann, R.H. and K.W. Thomas. (1977). Developing a forced-choice measure of conflict-handling behavior: The 'Mode' Instrument. Educational and Psychological Measurement 37: 309-325.

King, A. (1990) "Enhancing peer interaction and learning in the classroom through reciprocal questioning", American Educational Research Journal, 27: 664–87.

Maier, P., Warren, A. (2000) *Integrating Technology in Learning and Teaching*. London: Kogan Page.

McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

McKeachie, W., Pintrich, P., Lin, Y.G., Smith, D. (1986) *Teaching and Learning in the College Classroom*. Lansing, MI: University of Michigan, Office of Educational Research and Improvement.

Mcray, J., (ed.) (2015). *Power Distance. Leadership Glossary: Essential Terms for the 21st Century*. 1st edition. Santa Barbara, CA: Mission Bell Media.

Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. Archives of Psychology, 27(187).

Sherif, M., Wood, C. (1964). *Reference groups*. Joanna Cotler Books.

Spear, H.J., Kulbok, P.A. (2001). "Adolescent Health Behaviors and Related Factors: A Review" Public Health Nursing. 18 (2): 82–93.

Steinberg, L., Monahan, K.C. (2007). "Age differences in resistance to peer influence". Developmental Psychology. 43 (6).

Topping, K.J. (1996) The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: a typology and review of the literature, Higher Education, 32: 321–45.

Trespalacios, J. (2017). "Exploring Small Group Analysis of Instructional Design Cases in Online Learning Environments". Online Learning. 21: 189–200.

Yamane, D. (2006) Concept preparation assignments: a strategy for creating discussion-based courses, Teaching Sociology, 34: 236–48.

Youniss, J., Smollar, J. (1985). *Adolescents' relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Reflexividad: una definición

La definición de reflexividad está abierta al debate (Chouinard, Caron, 2015): algunas obras pioneras (Mezirow, 1981; Dewey, 1933) emplean los términos “reflectividad” o “reflexión” para describir los procesos de repensar la propia experiencia y revisar las propias suposiciones al respecto, mientras que otros autores no establecen diferencia alguna entre “reflexión” y “reflectividad” (Johns, 2009; Bulman, 2013). Algunos prefieren distinguir entre el acto de reflexionar sobre la propia práctica (es decir, la “reflexión”) y la reflexión sobre uno mismo como agente implicado en una práctica (“reflectividad”). En este último caso, el proceso incluye tener en cuenta las propias “experiencias, pensamientos, sentimientos, acciones y conocimientos” (Atkins, Schutz 2013: 22), dando así al proceso una perspectiva multidimensional.

Es precisamente en este sentido en el que se va a utilizar el término “reflexividad” en esta sede.

La reflexividad puede ser descrita como el proceso de:

- revisar la experiencia a través de la práctica para que pueda ser descrita, analizada, evaluada y, en consecuencia, utilizada para informar y cambiar la práctica futura de manera positiva (Bulman, 2013);
- revisar nuestros propios valores, cuestionar nuestros supuestos y considerar las cuestiones sociales, políticas y profesionales más amplias que están involucrados en la práctica (Atkins, Schutz, 2013);
- encontrar y dar sentido a las vivencias pasadas para orientar las acciones futuras (Freshwater *et al.*, 2008);
- someter la propia práctica a juicio para que otros la examinen (Bulman, 2013);
- y como el cuestionamiento de los supuestos asumidos sobre uno mismo, su grupo o las condiciones en las que se opera (Boud, 2001).

De estas definiciones de “reflexividad” destacamos tres rasgos fundamentales: la reflexividad implica todas las dimensiones del ser, y no sólo la dimensión cognitiva; requiere una postura crítica hacia uno mismo y la voluntad de revisar creencias y valores muy arraigados; está orientada a una acción futura mejor y al cambio.

La reflexividad puede ser asumida como una disposición, un proceso y una postura que consiste en la conceptualización de la propia práctica para ordenarla; como el procesamiento y la estructuración de la experiencia para hacerla accesible a la crítica informada, de uno mismo o de los demás; y como un compromiso personal para transformar el propio Yo y/o el propio entorno.

Marco teórico de la reflexividad en un curso de mediación comunitaria entre pares-iguales[48]

> "La mera actividad no constituye una experiencia. Es dispersiva, centrífuga, disipadora. La experiencia como intento implica un cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que se conecte conscientemente con la ola de retorno de las consecuencias que se derivan de ella. Cuando una actividad se prolonga hasta las consecuencias que se producen, cuando el cambio realizado por la acción se refleja en un cambio realizado en nosotros, el mero flujo se carga de significado. Aprendemos algo".
>
> John Dewey, Democracia y educación, traducción nuestra.

La reflexividad es un factor vital en el aprendizaje, ya sea en un entorno académico, profesional o informal. Sin embargo, podemos preguntarnos de qué manera se puede abordar la reflexividad, y por qué. Dado que todo enfoque educativo se basa en una teoría del saber, una teoría del lenguaje y la comunicación y una "teoría de las personas", es decir, una antropología (Kiraly, 2000), es necesario aclarar los supuestos teóricos que subyacen a su uso.

En este caso, el saber se ve no como un estado, o el simple resultado de un proceso, sino como un proceso en sí mismo, que proviene de la relación con objetos o situaciones que son nuevos para mí (Vygotsky, 1978). El conocimiento podría definirse entonces como un proceso dinámico de construcción y negociación de significados, como en las preguntas ¿Cuál es el significado de este nuevo hecho, idea, herramienta que se está presentando ante mí? ¿De qué manera se relaciona esta nueva experiencia con mis conocimientos previos?

De igual manera, la comunicación se ve como una negociación: un proceso de ajuste continuo entre el significado que pretendemos cuando hablamos y la comprensión lograda por nuestro interlocutor sobre lo que hemos dicho. Comunicar significa estar dispuesto y ser capaz de negociar un entendimiento común entre las personas que dialogan (Geertz, 1973), lo que representa la primera forma de mediación.

Por último, la reflexividad es coherente con un enfoque que tiene en cuenta a los individuos en su naturaleza global y polifacética. Trazar una línea entre las variables cognitivas y afectivas del Ser ha estado considerado durante mucho tiempo ineficaz, ya que no tiene en cuenta el potencial informativo de las emociones (Nussbaum, 1990); además, la reflexividad se vuelve esencial cuando se van a considerar las personas, sus capacidades relacionales y la forma en que construyen y actúan en las comunidades,

[48] Nota del traductor: en esta sede y, en aCT en general, la traducción "*between peers*" la resolvemos como "*entre pares*" aunque, quizás en el español de España se use más "*entre iguales*" pensamos que está más normalizada la otra expresión, sobre todo en Latinoamérica, donde llega una influencia mayor que a España del inglés norteamericano.

como en un curso de mediación comunitaria y entre pares. Esta forma de considerar al ser humano como un todo, y de encontrar las herramientas adecuadas para abordar esta complejidad, sigue la conocida distinción de Dilthey entre las ciencias naturales y las humanas.

Mientras que las primeras se dedican a encontrar "explicaciones causales basadas en leyes" de los fenómenos, las segundas se concentran en "proporcionar una comprensión de las estructuras organizativas y las fuerzas dinámicas de la vida humana e histórica" (Makkreel, 2021). En las ciencias humanas, pues, se utilizan instrumentos de investigación como "la descripción, el análisis, la comparación y la hermenéutica" (Galimberti, 1979/2006, traducción del autor). La **hermenéutica** -es decir, la interpretación de los acontecimientos, los fenómenos, las ideas y los comportamientos- es la herramienta de análisis que fundamenta la **reflexividad**: cuando pensamos en nosotros mismos y en nuestra forma de actuar, en las reacciones de las personas que nos rodean y en las consecuencias de nuestras interacciones, estamos tratando de dar sentido a algo. De hecho, la reflexividad nos ayuda a dar sentido a las cosas, a verlas a la luz de lo que significan para nosotros y para las personas que nos rodean: es una práctica de creación de significado.

Una perspectiva parecida la vemos en Habermas (1971), para quien existen tres grandes "áreas de interés cognitivo": la técnica, la práctica y la emancipadora. Las diferencias se establecen en función de la forma en que nos relacionamos con el objeto de conocimiento. En el ámbito técnico, manipulamos nuestro objeto: nos empeñamos en controlarlo y en determinar qué regularidades rigen su funcionamiento. No es así, claramente, en el caso de la mediación comunitaria y entre iguales, donde los "objetos" del conocimiento, es decir, los problemas que estudiamos están representados por la vida y los problemas de la comunidad, y por los comportamientos y actitudes de las personas. En este caso, se trata del segundo dominio identificado por Habermas, es decir, el práctico. Este dominio corresponde a las ciencias que tienen que ver con la comunicación, y cuyo objetivo es "la clarificación de las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad". Buscándose "la comprensión del significado" (Mezirow, 1981: 5).

El último ámbito, el emancipatorio, es igualmente importante para la mediación comunitaria y entre pares, ya que tiene que ver con la transformación de uno mismo y de su entorno. Esto "implica un interés por el autoconocimiento, es decir, el conocimiento de la autorreflexión" (Mezirow, 1981: 6). Esta clase de conocimiento nos permite captar las formas en que nos miramos a nosotros mismos, a nuestros valores y a nuestras acciones, permitiéndonos encontrar las causas por las que actuamos, pensamos y sentimos de unas formas y no de otras, situando esta reflexión en un horizonte social más amplio.

Objetos de la reflexividad

Hemos visto que la reflexividad implica la reflexión sobre uno mismo en una situación determinada, revisando el rumbo de la acción, los pensamientos, las decisiones, las

emociones (que llevan a la acción o se derivan de ella). Esto incluye hacerse preguntas sobre (Bolton, 2018: 3-4):

- lo que sabes, pero no sabes que sabes;
- lo que no sabes y quieres saber;
- lo que piensas, sientes, crees, valoras, entiendes sobre tu papel y tus límites;
- cómo coinciden tus acciones con lo que crees;
- cómo valorar y tener en cuenta los sentimientos personales.

Las preguntas pueden diseñarse con el fin de cumplir con los objetivos y escenarios específicos de un curso. Gibbs (1988) identifica otras cuestiones más vinculadas al análisis de un hecho concreto en su conocido ciclo reflexivo:

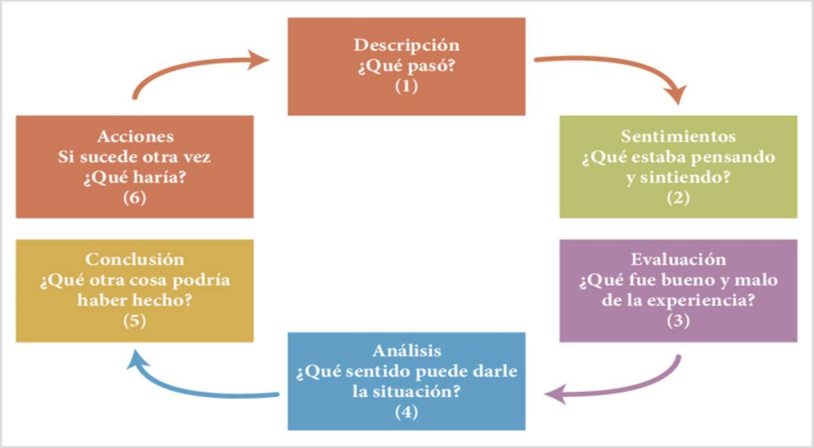

Figura 13: El ciclo reflexivo de Gibbs (1988).

Aquí, la reflexividad se representa como un ciclo. Esto se debe a que la reflexividad, para ser efectiva, debe llevarse a cabo a lo largo de la práctica. Es un proceso interminable, que nos ayuda a interrogar la realidad y nuestra percepción de la misma, al mismo tiempo que construimos nuestras conclusiones (provisionales). Muchos otros modelos destacan la naturaleza cíclica de la reflexividad (uno de los primeros, y de los más conocidos, es el de Dewey, 1933), pero una alternativa interesante es imaginar la reflexividad como una espiral (Johns, 2009). Esta conceptualización logra dar cuenta del saber que se obtiene del proceso: si bien integramos la nueva información dentro de nuestras estructuras de conocimiento previas, que se vuelven a moldear de esta manera, no comenzamos cada vez desde cero: la reflexividad tiene el potencial de refinar nuestro análisis cada vez, pero también de darnos percepciones que permanecen con nosotros y que pueden ser activadas en la acción.

Objetivos de la reflexividad

La reflexividad ha sido vista tanto por los filósofos como por los psicoterapeutas como una forma de realizar nuestra naturaleza humana al rechazar una actitud pasiva ante la vida, recurriendo a la reflexividad para comprender la experiencia y a nosotros mismos (Stanghellini, 2017). Aunque esto puede ser cierto, aquí nos centramos en los beneficios de la reflexividad dentro de un entorno de aprendizaje. Los estudiantes que se comprometen con la reflexividad:

- desarrollarán sus habilidades metacognitivas al reflexionar sobre la forma en que aprenden y desarrollarán estrategias de aprendizaje y acción;
- fomentan la autoconciencia sobre la propia forma de habitar los contextos sociales y de trabajar en grupo y, especialmente, cuando la reflexividad se realiza en grupo o con un supervisor;
- desarrollar la capacidad de resolución de problemas.

Cuestiones críticas y consejos prácticos para los facilitadores

La reflexividad es un proceso exigente, tanto para la persona involucrada en el proceso reflexivo como para el o los facilitadores. En esta sección, se presentan algunas cuestiones a las que puede enfrentarse en su experimento con la reflexividad, y algunos consejos para abordarlas.

• Falta de tiempo

Uno no se lanza a la práctica reflexiva a la ligera; al contrario, la reflexividad requiere esfuerzo, tiempo y entrenamiento. Aprender a ser efectivamente reflexivo necesita un tiempo adecuado y actividades bien diseñadas para fomentar la capacidad de autoanálisis y elaboración de los alumnos. Así pues, tanto el entorno académico como el laboral pueden presentar problemas con las exigencias de la reflexividad (Copeland *et al.*, 1993).

Consejo práctico

No se puede subestimar la importancia de la práctica reflexiva. Esto significa abordar sus exigencias desde el principio del curso. Diseñar actividades reflexivas incorporadas siguiendo los objetivos y el calendario del curso ayudará a los facilitadores a encontrar tiempo para las actividades reflexivas de forma personalizada.

• Facilitación

Contar con un facilitador capacitado y experimentado es crucial (Knight *et al.*, 2010; Brockbank, McGill, 2007; Johns, 2009), cuyo papel es preparar a los

participantes, crear un ambiente de apoyo, fomentar el compromiso con el proceso y estar atento a los problemas que puedan surgir (Carter, 2013). Sin embargo, no siempre los facilitadores han trabajado con reflexividad.

Consejo práctico

El uso de modelos, preguntas y marcos estructurados para guiar la reflexión puede ayudar a los monitores en su tarea (Atkins, Schutz, 2013).

• *Coerción*

Como señala Bolton (2018), cuando se exige a las personas que realicen un trabajo reflexivo "sin que se les haya inducido y facilitado bien es probable que experimenten sentimientos de impotencia, frustración y eventual agotamiento" (Gray, 2007), que se resistan (Bulpitt, Martin, 2005), que sean negativos (Hobbs, 2007), o incluso que se sientan "enfadados, desafiados, amenazados, desmoralizados, conmocionados y desanimados por el salto a lo desconocido" (Trelfa, 2005: 206)[49], y puede que se centren únicamente en las habilidades técnicas (Truscott y Walker, 1998), o que escriban de forma segura e hipotética sobre temas más que sobre experiencias concretas (Clarke, 1998).

Consejo práctico

En la cita anterior, Bolton nos da una pista al indicar que las personas a las que se les pide que participen en actividades reflexivas tienen que ser "inducidas y bien facilitadas": los estudiantes tienen que entender en qué consiste la reflexividad y cómo llevar a cabo las actividades reflexivas. Para más consejos sobre la facilitación, véase "Grupos reflexivos".

• *Confesión*

Algunas personas podrían estar más que deseosas de compartir su vida personal con un público. Desgraciadamente, no se trata de reflexividad, que es una actividad ordenada y orientada al cambio. Bolton (2018: 11)[50] es muy claro sobre la necesidad de evitar esta actitud: "La confesión puede ser un mecanismo conformista, a pesar de sonar liberador, que libera de una carga de duda, culpa y ansiedad (Bleakley 2000b). La confesión tiene una cualidad seductora porque transfiere la responsabilidad a los demás". El problema de este comportamiento es que no deja espacio para la crítica y, por tanto, para el pensamiento crítico y la transformación.

[49] Traducción nuestra.
[50] Traducción nuestra.

Consejo práctico

Esta actitud debe ser tratada por los facilitadores señalando los objetivos de la reflexividad.

En las actividades de reflexividad en grupo, el facilitador debe asegurarse de que cada participante disponga de tiempo suficiente para evitar que algunos miembros del grupo se pongan en escena en exceso.

• Afán de agradar y 'anestesia' de los relatos

Las actividades reflexivas pueden desencadenar una orientación hacia lo que se percibe como la forma correcta de comportarse, pensar y hablar. Esta actitud también puede ir acompañada de una estrategia ligeramente diferente, la de "anestesia" (Carter, 2013) de las contribuciones por un sentimiento de inadecuación o control.

Consejo práctico

El afán de agradar puede abordarse animando a los participantes a hablar y a expresar sus dudas y críticas, manteniendo el facilitador una actitud abierta y no defensiva. Los esfuerzos por contribuir deben ser elogiados (Mumford, 1996).

Dado que los relatos pueden ser distorsionados o las personas pueden optar por no participar plenamente en la actividad cuando está presente una figura facilitadora-docente, se podría considerar la oportunidad de elegir facilitadores que no estén involucrados en actividades de enseñanza/evaluación. Además, los grupos con una estructura igualitaria (Stevenson, 2005) y democrática podrían estar más equipados que una persona que facilite tratar estos temas: trabajar hacia una facilidad propia podría ser una opción.

• Dominio del lenguaje

Bulman (2013) sugiere que es necesario un cierto dominio del lenguaje para expresarse en un marco reflexivo. Entre otros factores (actitudes personales, relaciones de poder, comprensión del propósito de la actividad), un mal dominio del lenguaje puede dar lugar a diferencias en la participación de los alumnos.

Consejo práctico

La retroalimentación personalizada por parte de los facilitadores puede ayudar a los estudiantes a participar, junto con la escritura reflexiva y los marcos reflexivos, como los formularios o las preguntas para desencadenar la reflexión. Las actividades reflexivas incluídas en el curso ayudarán a los estudiantes a desarrollar las habilidades necesarias (Carter, 2013) y la confianza, permitiendo el respeto de las actitudes y los tiempos de todos. Además, los estudiantes que puedan sentirse

menos aptos para compartir contenidos personales podrían beneficiarse de los lenguajes artísticos.

Grupos reflexivos

La reflexividad puede experimentarse dentro de grupos formados por personas de la misma profesión (reforzando así el sentido de pertenencia profesional) o condición (como ser estudiante universitario). En este caso, la reflexión en grupo puede resultar útil para construir un Yo profesional y para compartir las impresiones personales dentro de un grupo de compañeros que pueden dar consejos fundamentados.

De todos modos, la heterogeneidad de los grupos de reflexión puede ser una ventaja. Los grupos formados por personas de diferentes orígenes, edades, profesiones (y demás) pueden beneficiarse de diferentes perspectivas, reforzando al mismo tiempo una de las piedras angulares de la comunidad y la mediación entre pares.

Carter (2013: 99) subraya que la reflexión en grupo puede:

- favorecer un intercambio democrático de ideas;
- estimular el desarrollo y el florecimiento de más ideas;
- impulsar el apoyo de los compañeros, que puede proporcionar una facilitación mutua;
- generar mayores oportunidades para que los participantes escuchen con atención y aprendan de los demás miembros del grupo.

Las actividades reflexivas realizadas en grupo se sumarán a las capacidades reflexivas desarrolladas en las actividades reflexivas realizadas en solitario, lo que ayudará a las personas a desarrollar la conciencia de la naturaleza compleja de la experiencia.

Cuestiones críticas y consejos prácticos para los facilitadores

La reflexión en grupo necesita algunas medidas preventivas para garantizar que todos los participantes formen parte en la experiencia y se beneficien de ella. En esta sección podrá encontrar algunas de las cuestiones más frecuentes que pueden surgir en los grupos de reflexión y algunos consejos para abordarlas.

• *Pasividad*

Para que los grupos reflexivos funcionen correctamente, todos los participantes deben contribuir. No obstante, hay que señalar que este tipo de actividad puede ser percibida como amenazante por algunos alumnos, o incluso insatisfactoria, ya que se espera que los alumnos lideren. Carter (2013) señala que los grupos reflexivos pueden poner en tela de juicio las ideas de los alumnos sobre el

aprendizaje y la educación. El autor cita a Hanson (2011), cuyo estudio se centró en estudiantes de grado y señaló que "se necesita tiempo para hacer la transición de receptor pasivo de conocimientos a participante activo dentro del proceso de aprendizaje"[51].

Consejo práctico

Sé paciente. Las personas tardarán algún tiempo en liberarse de los hábitos de aprendizaje arraigados, y ésta es una de las razones por las que las actividades reflexivas deben convertirse en un hábito bien programado dentro de un curso.

Hay que tener claro el propósito de la práctica reflexiva, para ayudar a los alumnos a lidiar con la incertidumbre que esta actividad puede desencadenar. Además, la asistencia continua a la práctica reflexiva grupal ayudará al participante a ocuparse de la discusión grupal (Stark, 2006).

• *Sensación de incomodidad y mantenimiento de la concentración*

Los estudiantes pueden tener dificultades con las actividades reflexivas (Bold, 2008), especialmente al principio del curso (Ashmore *et al.*, 2012) o si el propósito de las actividades no está claro.

Consejo práctico

Como facilitador, puedes asegurarte de que los objetivos de la actividad estén claros, así como lo que se espera de cada participante. Tu papel como facilitador jugará un rol importante en las primeras etapas de la reflexión grupal, ya que una moderación más ligera puede inducir a la incomodidad (Knight *et al.*, 2010), debes recordar que al final tu objetivo como facilitador es ayudar al grupo a tener confianza en sus capacidades, es decir, que los participantes sean capaces de facilitarse a sí mismos. Además, la confidencialidad nunca debe ser un problema (Carter, 2013): las personas deben sentirse seguras dentro del entorno del grupo, y saber que lo que se dice no se informará en otro lugar sin consentimiento.

La reflexividad en las profesiones de ayuda

El término "profesional reflexivo" es una expresión muy conocida para indicar a un profesional que necesita revisar constantemente su práctica para realizarla correctamente. Esto es especialmente cierto en el caso de las profesiones de apoyo (profesores, enfermeros, trabajadores sociales, psicólogos, mediadores...), donde la práctica profesional implica tener que ver con un "*ill-structured knowledge domain*" (Spiro *et al.*, 1992), es decir, un dominio que se caracteriza por dos elementos: en primer lugar, la necesidad de aplicar simultáneamente múltiples y complejas estrategias (esquemas, perspectivas, principios reguladores) para resolver casos; y en segundo

[51] Traducción nuestra.

lugar, por la variación interna dentro de cada caso, es decir, la extrema variabilidad de elementos que pueden ser relevantes dentro de un caso. Esto significa que las personas de las profesiones de apoyo no pueden recurrir a soluciones simples cuando entablan relaciones profesionales con las personas.

Por supuesto, esto exige una cuidadosa reflexión sobre las propias acciones y las emociones que la práctica puede desencadenar, tanto después como durante la misma. Es con estas profesiones en mente que Schön creó el término "profesional reflexivo". El autor habla de dos tipos de reflexividad propios del profesional reflexivo: define la reflexión sobre la acción como "... pensar en lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede haber contribuido a un resultado imprevisto. Podemos hacerlo después del hecho, con tranquilidad, o podemos detenernos en medio de la acción (parar y pensar)" (Schön, 1987: 26). La otra faceta es la reflexión en la acción, es decir, la capacidad de verse a sí mismo desde la distancia y de evaluar y ajustar las propias acciones durante la práctica. Schön considera que ésta es una característica de los profesionales expertos, mientras que los estudiantes o profesionales novatos necesitan desarrollar esta capacidad. Convertirse en un profesional reflexivo requiere tiempo: mientras que la reflexividad exige distanciarse del objeto de la reflexión para comprenderlo, las profesiones de apoyo dificultan este proceso debido al propio objeto de la reflexión, es decir, un Yo profesional que aún se está desarrollando y que nunca podrá alcanzar la perfección ideal.

Objetivos de la reflexividad en las profesiones de ayuda

La reflexividad desempeña un papel importante en el desarrollo de algunas habilidades y actitudes entre los profesionales de la ayuda, por ejemplo:

- la reflexividad ayuda a construir un Yo profesional (Chouinard, Caron, 2015) y a reducir la distancia entre el Yo real (la persona que soy ahora) y el Yo ideal (la persona que quiero llegar a ser);
- fomenta la responsabilidad al pedir a los estudiantes y trabajadores que piensen en su propia práctica (Dewey, 1933; Bolton, 2018) y en las consecuencias que ha podido tener; además, permite a los estudiantes y trabajadores acercarse a las enunciados deontológicos y éticos y darse cuenta de los límites de su intervención profesional;
- promueve la conciencia de la complejidad de las situaciones de la vida real y evalúa la eficacia del curso de acción elegido (Chouinad, Caron, 2015).

La reflexividad debe servir para fundamentar la práctica futura; al mismo tiempo, no siempre es fácil reflexionar sobre la propia práctica y se puede caer en la descripción de un hecho sin poder profundizar en las razones por las que las cosas han sucedido así. Tres estratos diferentes para el análisis son propuestos por Goodman (1984 en Sinora,

2010) que podrían ser un modelo orientador para todo practicante que desee analizar su práctica:

- primer nivel de reflexión: el análisis se limita a la descripción de los hechos (historia y emociones) y tiene como objetivo evaluar (en términos de eficiencia, eficacia, responsabilidad) y discutir;
- segundo nivel de reflexión: mediante la prospección y explicación de los hechos a través de conceptos teóricos, la reflexión se orienta a ayudar a aprender a través de la identificación de los valores (individuales, profesionales, organizativos) y de las bases de actuación que subyacen al episodio en cuestión. Las conclusiones son transferibles a otros casos;
- reflexión de tercer nivel: aquí se trata de detectar la influencia de los factores relacionados con la ética y la política social (por ejemplo, los recursos, la estructura institucional y organizativa) de la situación concreta analizada.

Estos pasos pueden ayudar a los profesionales a orientar su reflexión, asegurándose de que la reflexión sobre la propia práctica no se limita a tener en cuenta únicamente el nivel factual y personal, sino también el contexto social más amplio que enmarca sus acciones.

Riesgos y beneficios de la reflexividad en las profesiones de ayuda

La revelación de las opiniones personales, a uno mismo o a los demás, requiere cierto valor. Citando a Brookfield (1993), Bulman (2013: 9-12) nos ayuda a comprender algunos de los riesgos que esperan a los profesionales reflexivos, especialmente al principio de su camino reflexivo. Aunque estas cuestiones se han escrito pensando en la enfermería, pueden aplicarse a todas las profesiones de ayuda y, en cierta medida, a todos los que se dedican a una práctica reflexiva dentro de un grupo.

• *Riesgo*: Impostura / falso yo: los estudiantes o los trabajadores principiantes pueden proponer una versión inauténtica de su yo en el lugar de trabajo o dentro del grupo para ser vistos como profesionales competentes. Como dice Bulman, “inicialmente esta presentación de un falso yo se hace por razones de supervivencia”. Sentimos que hay una brecha entre nuestro “verdadero” Yo y el Yo profesional que se pone de manifiesto durante la práctica. Si bien esto suele ser así al principio de la trayectoria profesional, esta sensación puede ser destructiva y afectar a nuestra autoestima.

• *Ventaja*: Al mismo tiempo, la impostura puede ir unida a periodos de experimentación y creatividad en el puesto de trabajo, ya que las nuevas ideas, estrategias y formas de comportamiento pueden acentuar el sentimiento de inadaptación. Además, esta actitud “también puede evitar que nos volvamos

demasiado complacientes y confiados al asegurar que vemos nuestra práctica como algo en constante cambio" (Bulman, 2013: 10).

• *Riesgo*: Suicidio cultural: supone la posibilidad de alienar a los compañeros al expresar una actitud crítica.

• *Ventaja*: al desvelar las opiniones personales y desafiar las ideas, se podrían encontrar aliados entre los propios compañeros y colegas.

• *Riesgos*: Pérdida de la inocencia y *Road Running* (efecto Correcaminos): los profesionales entienden que la práctica profesional requiere un aprendizaje continuo y ajustarse a su naturaleza compleja y siempre cambiante. Lo que parecía ordenado se convierte en desordenado, e interpela nuestra capacidad para afrontar el "proceso inacabado" (Brookfield, 1993: 203) de aprendizaje de nuestra profesión. El *Road Running* nos hace sentir que las ideas y los esquemas anteriores ya no son fiables para entender la práctica. La naturaleza compleja de la realidad interroga nuestras creencias y nuestros conocimientos.

• *Ventaja*: la reflexividad puede ayudar a darse cuenta de que la complejidad puede ser y es abordada, reforzando la conciencia de nuestro progreso en la profesión.

Estos riesgos son, en efecto, bastante desalentadores. Sin embargo, Brookfield (y Bulman) sugieren una salida: la comunidad, especialmente una red de colegas que nos ayude a comprender que nuestros sentimientos no son algo excepcional. Además, esto puede ayudarnos a debatir, comprender y transformar las percepciones que obtenemos de la práctica reflexiva.

Cuestiones críticas y consejos prácticos para los facilitadores

En esta sección se plantearán algunas cuestiones que van más allá del alcance de una sola actividad o curso, o incluso de la intervención de un solo facilitador. No obstante, vale la pena mencionar algunas de las críticas que se le hacen al uso de la reflexividad dentro del ámbito académico y, en particular, laboral: es de esperar que esto conduzca a una mayor sensibilidad para un uso ético de la reflexividad dentro de un curso de mediación.

• *Ajuste acrítico a las limitaciones del mercado*

La reflexividad se ha considerado (Chouinard, Caron, 2015) como una forma de formar a los trabajadores para que respondan con flexibilidad a un mercado laboral cambiante e inestable. Al fomentar la capacidad de adaptar la propia práctica y los valores a los requisitos del entorno de trabajo, la reflexividad podría considerarse una herramienta psicopolítica en el sentido de Han (2016), es decir, una herramienta que promueve la identificación total entre el trabajador y el lugar de trabajo, lo que lleva al trabajador a adaptarse acríticamente a los valores y las necesidades del lugar de trabajo.

Consejo práctico

Varios autores (desde los textos clásicos de Dewey, 1916, Habermas, 1971 y Mezirow, 1981 hasta los trabajos más recientes de Brockbank y McGill, 1998, Atkins, Schutz, 2013 y Bulman, 2013) nos dicen que el objetivo de ser reflexivo no es entregarse a "mirarse el ombligo" o a una actitud autocomplaciente; menos aún, la reflexividad debe tener como único objetivo el cambio (o ajuste) individual. Siguiendo a Habermas, transformar la realidad según una visión más informada y emancipadora es uno de los objetivos de la reflexividad. Por supuesto, esto no siempre es posible o fácil, ya que "es evidente que se requiere algo más que el coraje y el compromiso de los individuos, porque, aunque los individuos parecen ser cambiados por el proceso de reflexión, el entorno de trabajo juega un papel clave" (Bulman, 2013: 17). Sin embargo, estos autores señalan que la acción transformadora del propio entorno es parte integrante de la práctica reflexiva, y como tal debe ser siempre tenida en cuenta en todo curso que incluya actividades reflexivas.

• *Centrarse en soluciones individuales a problemas que afectan a toda la profesión*

Un mal uso de la reflexividad puede llevar a una segunda versión de la cuestión anterior, es decir, a encontrar estrategias personales para adaptarse a un entorno difícil en lugar de desarrollar una crítica colectiva de las prácticas profesionales controvertidas (Chouinard, Caron, 2015); lo mismo puede decirse de la adaptación de los individuos a las normas deontológicas y éticas sin situarlas en el proceso

socio-histórico de su producción, con lo que se corre el riesgo de perpetuar ideologías y roles profesionales alejados de la realidad.

Consejo práctico

Los facilitadores pueden hacer poco para abordar esta cuestión si no es fomentando el debate abierto y la agencia por parte de los estudiantes y promoviendo lo que Bulman (2013: 17) denomina "una cultura reflexiva" que necesita "preocuparse por el desarrollo de las voces [de los estudiantes] para que puedan expresar su práctica, considerar y comunicar sus efectos, y marcar la diferencia en ella".

Herramientas y actividades reflexivas: algunos ejemplos

Línea de tiempo: en esta herramienta reflexiva, propuesta por Holly (1989) dentro de un contexto educativo formal de profesores, se toman notas de eventos significativos a nivel social, profesional y personal. Este ejercicio debería ayudar a encontrar vínculos entre los macroeventos, la práctica profesional y la experiencia personal. Cuando se utiliza en la práctica profesional, puede aportar información útil sobre cómo el mundo social afecta a nuestra vida cotidiana.

Escritura reflexiva: escribir sobre la práctica y la experiencia permite tomar cierta distancia del objeto de reflexión, especialmente cuando el "objeto" es el propio Yo. La escritura nos permite reconstruir una historia sobre nosotros mismos y lo que ha sucedido, y fijarla, haciendo posible volver a ella en diferentes momentos del futuro y descubrir posibles cambios en nuestra perspectiva y práctica. Los escritos reflexivos pueden ser personales, pero suelen utilizarse en la reflexión grupal. Para profundizar: Furman *et al.* (2008); Bolton (2018).

Diarios reflexivos: los diarios pueden adoptar muchas formas, desde la simple bitácora en la que se dibujan pocas anotaciones evocadoras, hasta la narración más estructurada de episodios durante un periodo de tiempo determinado. Los diarios pueden utilizarse como recursos personales para la reflexión, pero la reflexividad en su potencial transformador podría ser promovida por la retroalimentación de un mentor, un supervisor o un grupo de compañeros. Para ver algo de bibliografía: Johansen, 2005; O'Callaghan, 2005.

Otras formas de experimentar con la reflexividad ahondan en la creatividad: esto podría ayudar a quienes no se sienten a gusto con las actividades de grupo (Carter, 2013). Hay que tener en cuenta que las personas que creen que no son creativas podrían sentirse mal cuando se proponen estas actividades en un contexto grupal (*eadem*). Jasper (2013) propone algunos caminos creativos hacia la reflexividad:

• escribir una carta o un correo electrónico (sin enviarlo);
• escribir a alguien (por ejemplo, a tu madre o a un amigo cercano);
• escribir como si fueras otra persona;
• escribir como si fueras un periodista; contar una historia, posiblemente una historia de ficción;
• escribir poemas.

Referencias

Ashmore, R., Carver, N., Clibbens, N. and Sheldon, J. (2012). "Lecturers' accounts of facilitating clinical supervision groups within a pre-registration mental health nursing curriculum". *Nurse Education Today*, 32(3), 224–228.

Atkins, S., Schutz, S. (2013). "Developing skills for reflective practice". In C. Bulman, S. Schutz (eds.), *Reflective practice in nursing.* Oxford: Wiley-Blackwell. 23-52.

Bold, C. (2008). "Peer support groups: fostering a deeper approach to learning through critical reflection on practice". *Reflective Practice*, 9, 257–267.

Bolton, G. (2018). *Reflective practice. Writing and professional development.* London: SAGE.

Boud, D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. New Directions for Adult and Continuing Education, 2001, 9-18.

Brockbank, A., McGill, I. (1998). *Facilitating Reflective Learning in Higher Education*. Society for Research in Higher Education, Buckingham: Open University Press.

Brookfield, S.D. (1993). "On impostership, cultural suicide, and other dangers: how nurses learn critical thinking", *Journal of Continuing Education in Nursing*, 24(5), 197–205.

Bulman, C. (2013). "An introduction to reflection". In C. Bulman, S. Schutz (eds.), *Reflective practice in nursing*. Oxford: Wiley-Blackwell. 1-22.

Carter, B. (2013). "Reflecting in groups". In C. Bulman, S. Schutz (eds.), *Reflective practice in nursing.* Oxford: Wiley-Blackwell. 93-120.

Chouinard, I., Caron, J. (2015). «Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité». *Phronesis*, 4, 11-21.

Copeland, W., Birmingham, C., de la Cruz, E., Lewin, B. (1993). "The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda", *Teaching and Teacher Education*, 9(4), 347–359.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education.* New York: Macmillan.

Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.

Freshwater, D., Taylor, B. and Sherwood, G. (2008) International Textbook of Reflective Practice in Nursing. Blackwell Publishing, Oxford.

Furman, R., Coyne, A. & Negi, N.J. (2008). "An international experience for social work students: self-reflection through poetry and journal writing exercises". *Journal of Teaching in Social Work*, 28(1-2), 71-85.

Galimberti, U. (1979/2006). *Psichiatria e fenomenologia.* Milano: Feltrinelli.

Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays.* New York: Basic Books.

Gibbs, G. (1988). *Learning by Doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Education Unit, Oxford Polytechnic.

Goodman, J. (1984). "Reflection and teacher education: a case study and theoretical analysis", *Interchanges*, 15, 9-26.

Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests.* Translated by J. J. Shapiro. Boston: Beacon Press.

Hanson, K. (2011). "'Reflect' – is this too much to ask?", *Reflective Practice*, 12, 293–304.

Holly, M. L. (1989). *Writing to Grow. Keeping a Personal-Professional Journal.* Portsmouth, Heinemann.

Knight, K., Sperlinger, D., Maltby, M. (2010). "Exploring the personal and professional impact of reflective practice groups: a survey of 18 cohorts from a UK clinical psychology training course", *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 17, 427–437.

Jasper, M. (2013). "Using journals and diaries within reflective practice". In C. Bulman, C., S. Schutz, (eds.), *Reflective practice in nursing.* Oxford: Wiley-Blackwell. 94-127.

Johansen, P.S. (2005). "Using reflective online journals to create constructivist, student-centered learning environments in undergraduate social work education", *The Journal of Baccalaureate Social Work*, 11(1), 87-100.

Johns, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice*. Manchester, UK/Northampton, MA: St. Jerome.

Makkreel, R. (2021). "Wilhelm Dilthey". In E.N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2021 Edition). https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/dilthey/ (último acceso: 04/12/2021).

Mezirow, J. (1981). "A critical theory of adult learning and education", *Adult Education,* 32(1), 3-24.

Mumford, A. (1996). "Effective learners in action learning sets", *Journal of Workplace Learning,* 8, 3–10.

Nussbaum, M.C. (1990). *Love's knowledge: Essays on and Literature*.

O'Callaghan, C. (2005). "Qualitative data-mining through reflexive journal analysis: implications for music therapy practice development", *Journal of Social Work Research and Evaluation,* 6(2), 217-229.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and*

learning in the professions. San Francisco: Jossey-Bass.

Sicora, A. (2010). "Self-evaluation of social work practice through reflection on professional mistakes. Practice makes perfect?", (Social Work Review), 9(4), 153-164.

Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., Coulson, R. L. (1992). "Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains". In T. M. Duffy, Jonassen, D. H. (eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation. Hillsdale*. NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates. 57-75.

Stanghellini, G. (2017). *Noi siamo un dialogo. Antropologia, psicopatologia, cura*. Roma: Raffaello Cortina.

Stark, S. (2006). “Using action learning for professional development”, *Educational Action Research*, 14, 23–43.

Stevenson, C. (2005). “Postmodernising clinical supervision in nursing”, *Issues in Mental Health Nursing*, 26, 519–529.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

Cambridge, MA: Harvard University Press.

PARTE PRÁCTICA

INTRODUCCIÓN

En esta parte se presentan tres ejemplos de cómo analizamos los ejes (pluri y multilingüismo, grupo de pares y reflexividad) del proyecto aCT. El objetivo fue identificar tres momentos "icónicos" en estos dos años donde examinar las partes teóricas descritas anteriormente.

El primer eje, "plurilingüismo y multilingüismo", se analiza gracias a las experiencias de autoformación de los grupos de aCT de octubre del 2020 y de julio del 2021, utilizando cuestionarios finales y otras dinámicas de grupos de trabajo.

El segundo eje, "entre pares", utiliza materiales posteriores a la Escuela de verano (julio del 2021). Estos materiales consisten en respuestas escritas y grabaciones de vídeo del ejercicio de cada grupo nacional de estudiantes realizado en dos pasos. El primer paso consistió en la construcción de algunas preguntas significativas que se compartieron con los otros grupos nacionales para ser respondidas en un segundo momento.

El tercer eje, "reflexividad", analiza el material de los grupos focales (grupos de discusión) de Madrid, realizado en octubre del 2021. Estos grupos focales fueron preparados para ser un momento de reflexión de todo el proyecto aCT y en los que participaron todos los componentes de los grupos nacionales. El corpus de este eje está compuesto por el informe de las observaciones y la grabación de los grupos focales.

El análisis de cada eje responde a la ficha de reflexión, compuesta por tres dominios, presente también a lo largo del "*Reflection Time*" del IO2. Primero: Pertenencia *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto,…)?*; segundo: Autorregulación *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*; tercero: Cooperación *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?* Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.* Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

Como anexo a esta introducción compartimos además el análisis realizado por el grupo español de la Escuela de verano, en una versión amplia y otra sintética.

Anexo

Presentamos de análisis de la Escuela de verano en dos partes. Una integral y una sintética, siguiendo la ficha de análisis del Reflection Time.

Ficha de análisis actividad día 12 de julio

Percepciones y pertenencias

Actividades de reflexión: ¿Dónde, cómo y con quiénes estoy?

1) Eje de pertenencia. *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto,)?*

En el grupo se establece un patrón de comunicación que podemos llamar "*Free floating*" (Libre): Todos los participantes tienen responsabilidades en la comunicación, contribuyendo desde sus habilidades en la construcción de los temas a debate. Este patrón propició incrementar la fluidez de las interacciones, la comunicación y la eficacia en la ejecución de la tarea. Los roles que estaban asignados, participantes y facilitador, se ejercieron sin dificultad, pero los roles que se desarrollaron con la interacción y que mantuvieron la dinámica del grupo estuvieron orientados a la tarea. Los factores personales, interpersonales y organizacionales interaccionan y van modulando los roles que los participantes adoptaron, pero este proceso no se completó porque el tiempo de interacción en el trabajo no fue suficiente.

El grupo encontró soluciones democráticas a las cuestiones planteadas.

Los miembros del grupo toman la responsabilidad de la tarea.

2) Eje de autorregulación. *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*

En el grupo se creó un espacio seguro que fomentó la formación de conocimiento a través de un diálogo eficaz y horizontal. Según avanzaba la tarea se aumentaba en cohesión de forma proporcional al desarrollo de las tareas. Se consiguieron sinergias de trabajo en equipo que favorecieron la cohesión grupal, sentido de identidad y camaradería.

No fue necesario establecer normas ya que los alumnos conocen bien la dinámica universitaria y sólo fue preciso orientar la tarea.

3) Eje de cooperación. *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?*

Los miembros estuvieron involucrados en la cooperación, trabajando de forma cohesionada y coherente en la tarea que se les había encomendado, proporcionando un rendimiento mayor que el que hubiera resultado con la suma de su trabajo individual.

No he encontrado, ni en el visionado de los videos ni en mis recuerdos, situaciones en las que los alumnos no participaran o colaboran en las actividades de forma proactiva.

Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.*

Sería un tema de investigación conocer qué comportamientos resultan más eficaces para el grupo y conseguir un trabajo más eficaz. En cualquier caso, la gestión de las emociones de los participantes, y su actitud positiva a la tarea, y el espacio de cuidados facilitó la colaboración. En el grupo las normas estaban claras, la tarea también, los patrones de comunicación como se han explicado arriba, la coordinación del trabajo fue adecuada, las contribuciones individuales muy bien recibidos y apoyados: todo lo que se aporta es importante creó una **interdependencia positiva** propia del trabajo y el aprendizaje colaborativo.

Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

El equipo va ganando confianza y empieza a utilizar procedimientos estructurados y se siente bien al desarrollar nuevas formas efectivas de alcanzar los objetivos y completar de forma adecuada la tarea. El grupo se fue moviendo (no sólo en este día) a una fase de trabajo de grupo maduro y autónomo, en una atmósfera de libertad que se facilita la expresión de sentimientos y puntos de vista. La cooperación genera la realización de los roles relacionados con las motivaciones de los miembros y las tareas.

El grupo no ha tenido tiempo de tener conflictos. La complejidad de la dinámica de los grupos dificulta un poco esta localización. Podemos destacar los patrones de comunicación. La horizontalidad en el ejercicio de los roles que se origina al poner a los alumnos en el papel de expertos. La interdependencia positiva. Lazos de apego entre los miembros que se van generando.

Este grupo ha encontrado las respuestas, no ha necesitado de un sabio que le diga quién las tiene:

En una ciudad de Grecia vivía un sabio famoso por tener la respuesta para todas las preguntas. Un día un adolescente, conversando con un amigo, dijo: —Creo que sé cómo engañar al sabio. Voy a llevarle un pájaro que sujetaré en la mano, y le preguntaré si está vivo o muerto. Si dice que está vivo, lo apretaré y una vez muerto lo dejaré caer al suelo; si dice que está muerto abriré la mano y lo dejaré volar. El joven llegó hasta el sabio y le hizo la pregunta: —Sabio, el pájaro que tengo en la mano, ¿está vivo o muerto? El sabio miró al joven y le dijo: —Muchacho, la respuesta está en tus manos.

Gibrán Khalil Gibrán

Ficha de análisis actividad día 13 de julio

Frontera(s) cercanas+ identidad(es) = comunidades

1) Eje de pertenencia. *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto,)?*

El grupo ha trabajado de manera muy democrática. No se identifican ni se repartieran funciones (roles) previamente asignadas; si no que, el propio grupo y las propias actividades hacían que cada participante asumiera un rol específico que se iba intercambiando a través del desarrollo de cada una de las actividades programadas para ese día.

Sólo se pudo identificar claramente el rol de las facilitadoras (las profesoras) en cada una de las actividades para apoyar al grupo a entender lo que se les pedía en cada momento, dinamizar las actividades y traducir el contenido que no se entendía

2) Eje de autorregulación. *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*

Todos los participantes contribuyeron activamente a la actividad. En todo momento estuvieron implicadas y comprometidas. En este caso, el interés por el ámbito de la mediación hizo que participaran activamente. También, la propia cohesión del grupo (relaciones existentes entre ellas anteriormente) y compromiso con el proyecto facilitaron el propio desarrollo y autorregulación.

Grado de participación alto. Grupo muy motivado.

3) Eje de cooperación. *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?*

Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.*

El grupo en todo momento ha colaborado y ha mostrado relación recíproca de colaboración entre los diferentes miembros. Se puede observar que el grupo muestra una constante de colaboración apoyándose entre ellas. Se observa cómo respetan turnos, generan debates y muestran actividad proactiva y crítica constructiva con algunas afirmaciones de otros miembros del grupo.

En cuanto a una de las actividades propuestas (*role-playing*) tras el visionado de una parte de una película sobre inmigración, el grupo inhibió la colaboración, de manera internacional, para poder desarrollar esa actividad porque hubo un reflejo real de la situación de una participante del grupo español.

Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

Ante la situación anteriormente mencionada, el grupo nacional mostró una actitud activa de escucha y apoyo a la compañera. Sintieron que no era el momento de llevarla a cabo y que ponerse en algunos papeles les costaba ya que se contraponían a sus valores profesionales y personales. El propio grupo sirvió como catalizador de esta situación y generan elementos de transformación en el que, pese a no desarrollar la actividad en sí misma, reafirmaron la importancia de la cohesión y el grupo para hacer frente a la situación y hablaron libre y activamente sobre la inmigración y los procesos de las personas inmigrantes en el contexto nacional empatizando y ejecutando (de otra manera) la actividad previamente definida.

Para la realización de esta actividad el grupo optó por la elección de un debate sobre el tema, ya que se ha generado un "conflicto emocional" y por ende una negativa para llevarla a cabo. Resultaba difícil y era considerado violento y muy incómodo por parte de las estudiantes del equipo español (en unanimidad) interpretar un *role-Playing* basado en estereotipos de carácter discriminatorio y prejuicioso hacia un colectivo en vulnerabilidad. No resultaba en absoluto fácil o cómodo meterse en la piel de un perpetuador de violencia o prejuicio ni tampoco en el papel de víctima.

Debido a todo esto, se llegó a un consenso como equipo y se optó por llevar a cabo un debate haciendo uso de ejemplos de la sociedad actual donde se pueden apreciar distintos actos de discriminación o prejuicios hacia ciudadanos inmigrantes. Se hizo especial mención a la situación que viven los manteros o top manta (como se les llama en España) ya que están expuestos constantemente a ser perseguidos por la policía debido a su situación de irregularidad. Todo esto depende en parte de la zona o empresa en donde ellos se disponen a vender sus artículos, puesto que si hay tolerancia se les permitiría estar allí vendiendo, pero si no la hay se les genera un conflicto de búsqueda de lugar y una posible posterior persecución al ser descubiertos.

Ficha de análisis actividad día 14 de julio

Evaluación en el cuerpo.

1) Eje de pertenencia. *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto,)?*

Al igual que ocurrió el resto de los dos días anteriores, y dado que ya se habían generado dinámicas muy colaborativas y de confianza entre los miembros del grupo a lo largo de la *summer school*, el último día se siguieron los mismos patrones de interrelación, muy participativos y horizontales.

Más allá de las funciones/roles que llevaron a cabo las facilitadoras/dinamizadoras en las distintas actividades que se promovieron en la jornada (en la actividad de la mañana, la profesora encargada de ello en el aula y, a la tarde, la mediadora de Artemisa), las personas que participaron en el grupo ese día lo hicieron tomando protagonismo de modo muy equilibrado y natural, rotándose en los roles según su interés, motivación y libre voluntad de compartir experiencias con el resto de los/as compañeros/as.

2) Eje de autorregulación. *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*

La participación en la actividad fue realmente alta, dinámica, simétrica y muy activa por parte de todos los miembros del grupo.

La implicación, tanto respecto del contenido de las tareas que se abordaron ese día, como respecto a la relación entre los miembros del propio grupo, hizo que las dinámicas fueran de autorregulación, muy participativas y de un intercambio de ideas y vivencias muy enriquecedoras para todos/as.

3) Eje de cooperación. *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?*

Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.*

Entre las constantes que favorecieron la colaboración y sincronía en el grupo ponemos en valor el diseño de las actividades que se llevaron a cabo en la mañana y la tarde facilitando la interacción entre la teoría y la práctica, permitiendo un protagonismo a cada miembro del equipo que les dio libertad y seguridad en un espacio de "cuidado" para expresarse. Ello auspició que se generaran sinergias, motivando que los

participantes pudieran ejemplificar con sus propias experiencias lo que se les proponía como temas de reflexión y análisis en las distintas cuestiones que se abordaron.

En la actividad de la mañana, la creación entre todas de la "muñeca de mediación educativa…", promovió que cada participante se sintiera parte integrante de una pequeña comunidad que generaba un "nuevo ser", que hicieron suyo al darle forma y que reflejaba en la *cabeza, el corazón y los pies* aquello que habían percibido a través de la grabación sobre mediación educativa-comunitaria que se mostró.

El resultado fue una interrelación dinámica, de vasos comunicantes entre todas las personas del grupo que dialogaron, tomando conciencia de sus experiencias y transmitiéndolas, respetándose y dejando su impronta al facultarles exponer de modo visual (post-it en un dibujo) su pensamiento sobre aquello que les había dejado más huella y con lo que se sentían más identificadas.

Conocimientos, ilusión, esperanza y tomar conciencia sobre la realidad, las carencias y un futuro posible con propuestas consensuadas, fue el camino que compartieron los miembros del grupo.

De igual manera, en la actividad de la tarde se pusieron de manifiesto las mismas constantes en el grupo, siendo la dinámica "de qué llenas tu boca", un nuevo dinamizador para que los participantes trabajaran del yo al nosotros, del individuo a la comunidad de un modo creativo (la escultura) y muy participativo en torno a los prejuicios que necesitamos reconocer para deconstruir estereotipos sociales, poniendo en valor la mediación intercultural en el ámbito educativo y la escuela como contexto de desarrollo y aprendizaje.

Se podría decir que una de las constantes que propició la colaboración en las dinámicas del grupo vino de la mano de poner en valor la comunidad de participantes junto con la de dar la oportunidad a que se generaran aportes personales a través del espacio creado. Las propias actividades en su planteamiento fueron ejemplo y promotoras de la reflexión sobre el valor del individuo y la comunidad en un diálogo constante e interdependiente que creó conocimiento, emoción y propuestas colectivas desde la máxima horizontalidad.

Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

Entre los elementos de transformación que destacamos por su eficacia, junto a lo expuesto anteriormente, está la creación de vínculos que propició el encuentro presencial y que aún se puso más de manifiesto en la última jornada.

Compartir espacios físicos con libertad, favoreciéndose que cada miembro del grupo se mostrara en su sentir más auténtico a través de *rol-playing*, esculturas, y/o diálogo… fue un catalizador que generó cohesión entre ellas y promovió el reconocimiento y la expresión del sentir de cada una en un entorno "seguro".

Desde el conocimiento (marco teórico promovido por el vídeo mostrado a la mañana y la exposición/charla presentada a la tarde), a las vivencias, finalizando con las

propuestas formuladas (surgieron interesantes conclusiones tanto de la actividad de la mañana como en la de la tarde), fue elemento clave el de favorecer la toma de conciencia individual y de grupo, así como su expresión voluntaria y creativa, en un marco estructurado y flexible al mismo tiempo.

Al igual que en los procesos de mediación, las personas asumieron el protagonismo, sintiéndose cada día que pasaba, más empoderadas. En ese *iter* que transitaron fueron acompañadas con respeto y equilibrio por profesionales/facilitadoras, que supieron generar los estímulos necesarios para ayudarles a sacar muchos de los recursos que ya tenían y a apropiarse de otros que se les planteaban en las actividades vivenciadas.

Asimismo, las propias experiencias presentadas a través del vídeo y de la charla favoreció que el grupo tomara más conciencia del valor de la comunidad como sistema donde se construye gran parte de la identidad propia y de los vasos comunicantes entre individuo y sociedad…y, por tanto, de todo lo que está también en nuestra mano.

Sin duda, el desarrollo de los tres días de la Escuela de verano impregnó, por sus contenidos, estructura e implicación de todos los actores, a quienes participaron del sentir más natural y próximo de la mediación interpares.

Síntesis del análisis de la Escuela de verano

1) Eje de pertenencia. *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto, etc.)?*

El equipo estuvo compuesto por ocho participantes, que crearon desde el comienzo dinámicas muy colaborativas y de confianza, siguiendo patrones de interrelación muy participativos y horizontales. El grupo trabajó siempre de manera muy democrática. No se identificaron ni se repartieron funciones (roles) previamente asignadas; sino que el propio grupo y las propias actividades hacían que cada participante asumiera un rol específico que se iba intercambiando a través del desarrollo de cada día. Sólo se pudo identificar claramente el rol de las facilitadoras/dinamizadoras (las profesoras) en cada una de las actividades para apoyar al grupo a entender lo que se les pedía en cada momento, dinamizar las actividades y traducir el contenido que no se comprendía. Todas las participantes fueron tomando protagonismo de modo muy equilibrado y natural, rotándose en los roles según su interés, motivación y libre voluntad de compartir experiencias con el resto de los/as compañeros/as.

En el grupo se estableció un patrón de comunicación que podemos llamar "*Free floating*" (libre): Todos los participantes tienen responsabilidades en la comunicación, contribuyendo desde sus habilidades en la construcción de los temas a debate. Este patrón propició incrementar la fluidez de las interacciones, la comunicación y la eficacia en la ejecución de la tarea. Los roles que estaban asignados, participantes y facilitadores, se ejercieron sin dificultad, pero los roles que se desarrollaron con la interacción y que mantuvieron la dinámica del grupo estuvieron orientados a la tarea. Los factores personales, interpersonales y organizacionales interaccionan y van modulando los roles que los participantes adoptaron, pero en ocasiones este proceso no se completó porque el tiempo de interacción en el trabajo no fue suficiente. A pesar de ello, todos los miembros del grupo tomaron la responsabilidad de las tareas y encontraron soluciones democráticas a las cuestiones planteadas.

2) Eje de autorregulación. *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*

Todas las participantes contribuyeron activamente a la actividad y en todo momento estuvieron implicadas y comprometidas. En este caso, el interés por el ámbito de la mediación hizo que participaran activamente, junto con la propia cohesión del grupo (relaciones existentes entre ellas anteriormente) y el compromiso con el proyecto, que facilitaron el propio desarrollo y autorregulación. La alta motivación del grupo propició un grado de participación alto.

En el grupo se creó un espacio seguro que fomentó la formación de conocimiento a través de un diálogo eficaz y horizontal, aumentando la cohesión de forma proporcional al desarrollo de las tareas. Se consiguieron sinergias de trabajo en equipo que favorecieron la cohesión grupal, el sentido de identidad y la camaradería. No fue necesario establecer normas ya que las alumnas conocen bien la dinámica universitaria y solo fue preciso orientar las tareas.

La participación del grupo fue realmente alta, dinámica, simétrica y muy activa por parte de todos los miembros. La implicación, tanto respecto al contenido de las tareas como respecto a la relación entre los miembros del grupo, hizo que las dinámicas fueran de autorregulación, muy participativas y de un intercambio de ideas y vivencias muy enriquecedoras para todas.

3) Eje de cooperación. *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?*

Durante toda la Escuela de verano, los miembros del grupo estuvieron involucrados en la cooperación, trabajando de forma cohesionada y coherente en las tareas encomendadas, proporcionando un rendimiento mayor que el que hubiera resultado con la suma de su trabajo individual.

Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.*

El grupo en todo momento ha colaborado y ha mostrado relación recíproca de colaboración entre los diferentes miembros, apoyándose entre ellas. Se observa cómo respetan turnos, generan debates y muestran actividad proactiva y crítica constructiva con algunas afirmaciones de otros miembros del grupo. Las contribuciones individuales resultan muy bien recibidos y apoyadas: la sensación de que todo lo que se aporta es importante creó una interdependencia positiva propia del trabajo y el aprendizaje colaborativo.

Solamente en una de las actividades propuestas (*role-playing*) tras el visionado de una parte de una película sobre inmigración, el grupo inhibió la colaboración internacional para poder desarrollar esa actividad porque hubo un reflejo real de la situación de una participante del grupo español.

Entre las constantes que favorecieron la colaboración y sincronía en el grupo ponemos en valor el diseño de las distintas actividades de la Escuela de verano, intercalando períodos de escucha y reflexión con tiempo para la puesta en común y el debate. Además, la suma de experiencias de intercambio a lo largo de los tres días facilitó la interacción entre la teoría y la práctica, permitiendo un protagonismo a cada miembro del equipo que les dio libertad y seguridad en un espacio de "cuidado" para expresarse. Ello auspició que se generaran sinergias, motivando que los participantes pudieran ejemplificar con sus propias experiencias lo que se les proponía como temas de reflexión y análisis en las distintas cuestiones que se abordaron.

El resultado fue una interrelación dinámica, de vasos comunicantes entre todas las personas del grupo que dialogaron, tomando conciencia de sus experiencias y transmitiéndolas, respetándose y dejando su impronta final al facultarles exponer su pensamiento sobre aquello que les había dejado más huella y con lo que se sentían más identificadas.

Conocimientos, ilusión, esperanza y tomar conciencia sobre la realidad, las carencias y un futuro posible con propuestas consensuadas, fue el camino que compartieron los miembros del grupo. Este camino culminó el último día con la dinámica "de qué llenas tu boca", un nuevo dinamizador para que los participantes trabajaran del yo al nosotros, del individuo a la comunidad de un modo creativo (la escultura) y muy participativo en torno a los prejuicios que necesitamos reconocer para deconstruir estereotipos sociales, poniendo en valor la mediación intercultural en el ámbito educativo y la escuela como contexto de desarrollo y aprendizaje.

Se podría decir que una de las constantes que propició la colaboración en las dinámicas del grupo vino de la mano de poner en valor la comunidad de participantes junto con la de dar la oportunidad a que se generaran aportes personales a través del espacio creado. Las propias actividades en su planteamiento fueron ejemplo y promotoras de la reflexión sobre el valor del

individuo y la comunidad en un diálogo constante e interdependiente que creó conocimiento, emoción y propuestas colectivas desde la máxima horizontalidad.

Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

Ante la situación anteriormente mencionada que inhibió la colaboración internacional, el grupo nacional mostró una actitud activa de escucha y apoyo a la compañera. Sintieron que no era el momento de llevarla a cabo y que ponerse en algunos papeles les costaba ya que se contraponían a sus valores profesionales y personales. El propio grupo sirvió como catalizador de esta situación y generaron elementos de transformación que, pese a no desarrollar la actividad en sí misma, reafirmaron la importancia de la cohesión y el grupo para hacer frente a la situación y hablaron libre y activamente sobre la inmigración y los procesos de las personas inmigrantes en el contexto nacional empatizando y ejecutando (de otra manera) la actividad previamente definida.

Para la realización de esta actividad el grupo optó por la elección de un debate sobre el tema, ya que se generó un "conflicto emocional" y por ende una negativa a llevarla a cabo. Resultaba difícil y era considerado violento y muy incómodo por parte de las estudiantes del equipo español (en unanimidad) interpretar un *role-playing* basado en estereotipos de carácter discriminatorio y prejuicioso hacia un colectivo en vulnerabilidad. No resultaba en absoluto fácil o cómodo meterse en la piel de un perpetuador de violencia o prejuicio ni tampoco en el papel de víctima.

Debido a todo esto, se llegó a un consenso como equipo y se optó por llevar a cabo un debate haciendo uso de ejemplos de la sociedad actual donde se pueden apreciar distintos actos de discriminación o prejuicios hacia ciudadanos inmigrantes. Se hizo especial mención a la situación que viven los manteros o top manta (como se les llama en España) ya que están expuestos constantemente a ser perseguidos por la policía debido a su situación de irregularidad. Todo esto depende en parte de la zona o empresa donde se disponen a vender sus artículos, puesto que si hay tolerancia se les permitiría estar allí vendiendo, pero si no la hay se les genera un conflicto de búsqueda de lugar y una posible posterior persecución al ser descubiertos.

Conforme se desarrollaron las diferentes actividades, se observó que el equipo iba ganando confianza, empezaba a utilizar procedimientos estructurados y se sentía bien al desarrollar nuevas formas efectivas de alcanzar los objetivos y completar de forma adecuada la tarea. El grupo se fue moviendo a una fase de trabajo de grupo maduro y autónomo, en una atmósfera de libertad que facilita la expresión de sentimientos y puntos de vista. La cooperación generó la realización de los roles relacionados con las motivaciones de los miembros y las tareas.

El grupo no ha tenido conflictos y entre sus dinámicas destacan los patrones de comunicación, la horizontalidad en el ejercicio de los roles que se origina al poner a los alumnos en el papel de expertos, la interdependencia positiva y la generación progresiva de lazos de apego.

Este grupo ha encontrado las respuestas, no ha necesitado de un sabio que le diga quién las tiene: *En una ciudad de Grecia vivía un sabio famoso por tener la respuesta para todas las preguntas. Un día un adolescente, conversando con un amigo, dijo: —Creo que sé cómo engañar al sabio. Voy a llevarle un pájaro que sujetaré en la mano, y le preguntaré si está vivo o muerto. Si dice que está vivo, lo apretaré y una vez muerto lo dejaré caer al suelo; si dice que está muerto abriré la mano y lo dejaré volar. El joven llegó hasta el sabio y le hizo la pregunta: —Sabio, el*

pájaro que tengo en la mano, ¿está vivo o muerto? El sabio miró al joven y le dijo: —Muchacho, la respuesta está en tus manos. Gibrán Khalil Gibrán

Entre los elementos de transformación que destacamos por su eficacia, junto a lo expuesto anteriormente, está la creación de vínculos que propició el encuentro presencial. Compartir espacios físicos con libertad, favoreciéndose que cada miembro del grupo se mostrara en su sentir más auténtico a través de *role-playing*, esculturas, y/o diálogo… fue un catalizador que generó cohesión entre ellas y promovió el reconocimiento y la expresión del sentir de cada una en un entorno "seguro". Desde el conocimiento a las vivencias, finalizando con las propuestas formuladas, fue elemento clave el de favorecer la toma de conciencia individual y de grupo, así como su expresión voluntaria y creativa, en un marco estructurado y flexible al mismo tiempo.

Al igual que en los procesos de mediación, las personas asumieron el protagonismo, sintiéndose cada día que pasaba, más empoderadas. En ese *iter* que transitaron fueron acompañadas con respeto y equilibrio por profesionales/facilitadoras, que supieron generar los estímulos necesarios para ayudarles a sacar muchos de los recursos que ya tenían y a apropiarse de otros que se les planteaban en las actividades vivenciadas. Asimismo, las propias experiencias presentadas favorecieron que el grupo tomara más conciencia del valor de la comunidad como sistema donde se construye gran parte de la identidad propia y de los vasos comunicantes entre individuo y sociedad…y, por tanto, de todo lo que está también en nuestra mano.

Sin duda, el desarrollo de los tres días de la Escuela de verano impregnó, por sus contenidos, estructura e implicación de todos los actores, a quienes participaron del sentir más natural y próximo de la mediación inter-pares.

Primer eje: plurilingüismo y multilingüismo

Introducción

Según indicamos en el marco teórico de referencia, los repertorios lingüísticos de las/os participantes fueron objeto de interés en diferentes ocasiones de aCT. Al contrario de lo que suele pasar en los proyectos internacionales, el inglés no se consideró la 'lengua oficial' de aCT, lo cual se declaró desde el comienzo (aunque la propuesta había sido redactada en inglés). Se consideraba que, a la luz de los objetivos del proyecto, la intercomprensión lingüística entre lenguas románicas, el esfuerzo por comprender y entenderse, la ayuda y el apoyo por parte de pares en el caso de necesidades de mediación desde el punto de vista comunicativo, y el uso de estrategias interlingüísticas y translingüísticas (por ejemplo, cambio de código y mezcla de códigos) formaban parte integrante del proceso de aprendizaje. Sin embargo, también por las emergencias que se tuvieron que encarar debido a la pandemia, dichos elementos no se sistematizaron en cada encuentro y en cada actividad de aCT. Además, por razones de tiempos de entrega de este producto, el equipo de aCT en su conjunto decidió focalizarse solo en los datos que se refieren a dos ocasiones de formación en las que se les pidió de manera explícitas a las personas que participaron en dichos eventos que reflexionaran sobre la temática de la gestión de lenguas diferentes. Los resultados que compartimos a continuación proceden de dos cuestionarios en línea (*Google Forms*) que se entregaron al finalizar el evento E1 y el E2. En el caso del E1, se trató de una formación a distancia (celebrada el 25 de febrero de 2021), bajo la conducción de los dos expertos mediadores Juan Carlos Vezzulla y Pedro Morais Martins, dirigida a todo el equipo de aCT y abierta también a otras personas interesadas de los socios del proyecto. Los resultados del E2 reflejan el cuestionario que se les entregó sólo a las/os estudiantes al finalizar la Escuela de verano del proyecto (celebrada del 12 al 14 de julio de 2021). En dicha ocasión, los grupos nacionales habían trabajado cara a cara, mientras que las sesiones internacionales se desarrollaron a distancia.

A los docentes del E1 se les había pedido que expusieran una parte en portugués y otra en español.

Durante la Escuela de verano, la coordinación de aCT decidió usar el español durante los webinarios (tratándose de la lengua más común para toda/os participantes), mientras que se podía escoger libremente entre inglés, italiano, portugués y español durante los debates y las devoluciones de los trabajos grupales.

Treinta y tres personas participaron en el E1, mientras que diecisiete fueron la/os estudiantes que asistieron a la Escuela de verano.

Análisis de los datos

La pregunta relativa a la gestión de los idiomas durante las actividades se planteó (en inglés) de esta forma en el E1: “Qué pensáis de la idea de gestionar dos idiomas durante la formación. Por favor, justificad vuestra respuesta”. En el caso del E2: “Qué pensáis de la idea de utilizar idiomas diferentes durante la Escuela de verano. Por favor, justificad vuestra respuesta”.

Quince personas contestaron al cuestionario final del E1 y diez al del E2.

Las personas podían contestar en italiano, inglés, portugués y español. En el caso del E1, 8 participantes contestaron en español, 3 en inglés, 2 en italiano y 2 en portugués. En el caso del E2, 7 estudiantes contestaron en inglés, 2 en portugués y 1 en español.

Los siguientes puntos de fuerza emergen de las respuestas a la pregunta concreta relativa a la gestión de dos lenguas durante el evento al finalizar el E1:

- enriquecedora (que, junto con ‘mediación’ es la palabra clave más frecuente) y bastante fácil porque las lenguas implicadas no son difíciles de comprender para las personas mediterráneas con tal de que se hablen despacio;
- no fue un motivo de dificultad “nos pudimos entender perfectamente”;
- adecuada y apta para el contexto;
- inclusiva: “Creo que fue una buena idea incluir a toda/os y aumentar el esfuerzo por comprender las perspectivas de los demás sobre la comunicación”.

Además, se ponen de relieve otros factores:

- el hecho de que el equipo portugués vive en una región transfrontaliza con España es evidenciado por una persona como algo que ayuda;
- el hecho de que el Power point se proyectara en español cuando los docentes estaban exponiendo en portugués y viceversa fue considerado un apoyo por parte de dos participantes;
- la importancia de la escucha activa, así como la importancia de poner cómodo a alguien que tenga que hablar en público, sin probar vergüenza;
- el cambio de código y la mezcla de códigos destacan como herramientas eficaces durante el trabajo grupal.

A continuación, van los elementos críticos que surgen de los cuestionarios, aunque a menudo se agrega un contrapeso, gracias a un comentario positivo. Por ejemplo, un(a) participante evidencia que hay siempre un riesgo de perder parte de la conversación cuando escuchas a una lengua que no es la tuya nativa o que no dominas. Por otro lado, la misma persona añade que cuando esto había pasado durante la formación, había habido siempre alguien del grupo o de la coordinación listo para apoyar; un(a) participante (que contesta al cuestionario en italiano) destaca que, en primer lugar, era motivo de satisfacción que el equipo portugués había participado mucho más que en otras ocasiones, aunque para él/ella había sido complicado, aunque no imposible.

Otra(o) participante empieza diciendo que había sido una gran idea la de gestionar los idiomas de esta manera durante el evento, a pesar de que "al comienzo parecía difícil de entenderse, pero pudimos comunicarnos". Un(a) participante nativo(a) de español cuestiona que había sido perfecto en su caso, porque el español y el portugués son lenguas afines, pero no sabe si fue lo mismo para los demás.

La palabra 'mediación' recurre muchas veces; a continuación, van algunos ejemplos: "Un ejercicio de mediación"; "Creo que es mucho más enriquecedor además de hacer el esfuerzo y poner en práctica la propia mediación cultural y lingüística"; "Penso sia stato un ottimo esercizio di mediazione".

Solo una persona (que rellena el cuestionario en inglés) afirma que habría preferido usar solo una lengua.

Las siguientes son los puntos de fuerza que emergen de las respuestas del E2, relativamente al uso de diferentes lenguas durante la Escuela de verano:

- una idea interesante, sobre todo para las personas que aprenden otras lenguas;
- desafiante, pero interesante;
- una buena idea: se eligió el español porque pareció ser la lengua más conocida dentro del grupo internacional y "todo el mundo parecía estar entendiendo lo que se estaba diciendo";
- una experiencia increíble porque "a la vez que estábamos expresando nuestras ideas, en cierta medida también estábamos teniendo la oportunidad de aprender y alimentarnos con otras lenguas";
- más enriquecedor no usar el inglés (que la misma persona define como la lengua 'neutra') y tener la libertad de usar el italiano, el portugués y el español;
- enriquecedor, aunque supone esfuerzo: "es una manera de aprender lengua y también mediación".

Las respuestas muestran también algunas valorizaciones de la gestión del multilingüismo, por ejemplo:

- uso absolutamente apropiado de los tres idiomas más difundidos en cada grupo nacional ya que, al hacerlo "tienes la oportunidad de valorar nuestros tres idiomas y ser capaz de hacer el esfuerzo de entender italiano, portugués y español, lo cual refuerza nuestros vínculos";
- una persona afirma que valoró muy positivamente el hecho de que el resto del grupo había hablado en español;
- para concluir, "aunque la diferencia lingüística dificulta un poco la comunicación, demuestra que, con esfuerzo, compromiso y cooperación, las personas pueden trabajar juntas para un bien común".

Por lo que se refiere a las debilidades, emerge el problema de la producción al hablar un idioma extranjero (una respuesta); una estudiante española destaca que para ella había

sido fácil gestionar las lenguas implicadas, pero no sabe si lo mismo podría decirse para las personas no nativas; otra persona, aun reconociendo que había sido una experiencia enriquecedora, declara que cuando se habla o escucha una lengua que no es la nativa, es inevitable que se pierdan algunos detalles.

Se brindan también algunas sugerencias, por ejemplo: “En el caso de no entender una lengua, pueden usarse subtítulos en las grabaciones de la Escuela de verano y ponerlos a disposición de la(o)s participantes en el futuro”.

Segundo eje: entre pares

Análisis de la actividad después de la Escuela de verano: Introducción

El marco de la actividad

Al final de la Escuela de verano, se ha invitado a los participantes a escribir dos preguntas para los grupos de los otros dos equipos nacionales, con el fin de estimular la reflexión sobre los temas presentados durante la Escuela de verano.

El equipo español preparó las siguientes preguntas:

1. ¿Qué crees que se podría hacer para acercar la mediación a las diferentes comunidades? es decir, información, programas o visibilidad, etc. en las comunidades.

2. ¿Cree que hay ciertas formas de mediación que funcionan mejor que otras?

El equipo portugués preparó las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la relevancia de la interculturalidad en el papel de la mediación?

2. ¿Cómo implementar los servicios de mediación en los medios de comunicación?

3. ¿Cómo pueden los medios de comunicación ser una plataforma para promover la mediación cultural?

El equipo italiano preparó las siguientes preguntas:

1. ¿A qué tipo de mediación se siente más cercano y por qué...? Si cree que hay varios tipos de mediación, o si cree que sólo hay uno, explique por qué.

2. ¿Qué importancia tiene el tiempo en tu vida y cómo lo utilizarías en el contexto de la mediación? o si ya lo haces, comparte tu experiencia haciendo sugerencias o indicaciones para los que vengan detrás o para los que quieran saber algo más sobre el valor del tiempo en la mediación.

Durante el mes de julio de 2021, cada grupo tuvo que organizar una reunión para dar respuesta a las dos preguntas planteadas por los otros dos equipos. La reunión debía ser grabada y compartida con el equipo de investigación. Al final de la reunión, cada grupo tenía que responder a una tercera serie de preguntas:

1. ¿Cómo has organizado tu reunión? Repasa las decisiones organizativas que has tomado (intercambio de correos electrónicos, mensajes, llamadas, boca a boca...;

decisión del medio de comunicación/horario; etc.) e identifica los pros y los contras de tu organización desde el punto de vista de la mediación entre iguales.

2. ¿Cómo se ha gestionado el debate en grupo? Replantea tu discusión e identifica tus puntos fuertes y débiles desde el punto de vista de la mediación entre iguales. Puedes proponer soluciones a cualquier cuestión crítica que hayas identificado.

A continuación, el equipo de investigación analizó la reunión grabada utilizando una cuadrícula extraída del Tiempo de Reflexión uno. Ésta guía la evaluación centrándose en los siguientes aspectos:

1. Dominio: Pertenencia. ¿Surgieron roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto...)?
2. Dominio: Autorregulación. ¿Todos los participantes tomaron parte en la actividad?
3. Ámbito: cooperación. ¿En qué ocasiones cooperaron los participantes? ¿En qué ocasiones podrían haber cooperado los participantes, pero no lo hicieron?

- Paso 1. Identifique las constantes de las circunstancias que promueven o inhiben la cooperación entre los grupos.
- Paso 2. Identificar las estrategias efectivas puestas en marcha por los grupos para hacer frente a los problemas, provocando así cambios en el contexto.

Este análisis pone de relieve los tres pilares conceptuales de la aCT, todos ellos centrados en la mediación:

1. multilingüismo/plurilingüismo
2. las actividades de los grupos de iguales
3. reflexividad

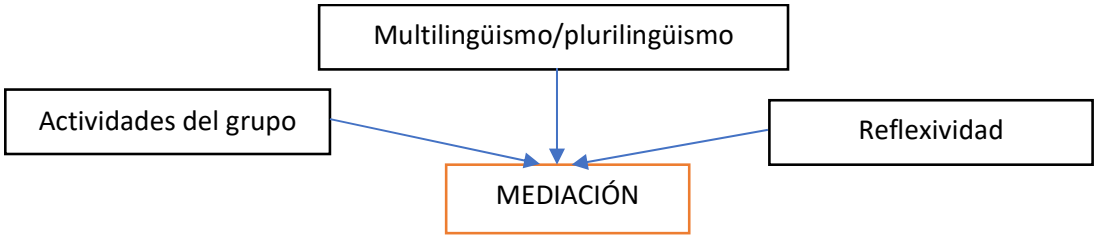

Figura 14: Mediación y los tres ejes centrales en aCT.

El eje multilingüismo/plurilingüismo

Las actividades realizadas por los equipos nacionales, y todo el proyecto aCT, se han caracterizado por el multilingüismo y el plurilingüismo. El multilingüismo estuvo presente porque se utilizaron varios idiomas y al mismo tiempo: los participantes hablaban en diferentes idiomas, las preguntas estaban escritas en español, portugués e italiano, y el inglés se utilizaba como lengua franca. El plurilingüismo estuvo presente gracias al papel activo de algunos participantes que actuaron como traductores y mediadores cuando el equipo se enfrentó a algún reto lingüístico.

En este contexto multifacético, los participantes en las actividades mostraron algunas habilidades relevantes para un uso eficaz de los repertorios plurilingüísticos (VC, 2020: 136-138):

- Conciencia de que las normas y prácticas culturales contribuyen a la interpretación de las acciones de las personas, y que una misma acción puede interpretarse de forma diferente según las distintas culturas.
- Conciencia de que el comportamiento no verbal se ve muy afectado por las normas culturales.
- La disposición de los participantes a pedir más explicaciones para evitar malentendidos.
- La disposición de los participantes a cooperar utilizando las diversas herramientas y elementos de las distintas lenguas.

Las interacciones de los miembros del equipo tenían como objetivo dar sentido a los temas y estímulos recibidos durante las sesiones de formación, mediante la reflexión y la retroalimentación mutua. Teniendo en cuenta la teoría de Grice (1975), los participantes ajustaban sus interacciones mediante la retroalimentación sobre su acuerdo, con el objetivo de desarrollar una cooperación fructífera. Cada interacción era una especie de mediación, en la que los participantes empezaban a compartir sus puntos de vista y los canalizaban en una única respuesta como grupo. Este proceso se vio reforzado por la condición específica en la que se produjeron las interacciones: las reuniones en línea. La pobreza intrínseca del medio (en comparación con las interacciones cara a cara) se vio contrarrestada por el esfuerzo de los participantes por aclarar explícitamente los contenidos y los métodos, repetir las declaraciones de los demás para evitar malentendidos y reflexionar sobre los procesos de traducción. En conclusión, las prácticas de mediación estuvieron siempre presentes, aunque no se declararan explícitamente. Lo que podría haber sido un obstáculo se convirtió en una oportunidad para poner en práctica la mediación: los entornos en línea, el multilingüismo, los diferentes orígenes y las tareas desafiantes permitieron a los participantes poner en práctica directamente las actividades de mediación.

El eje del grupo de iguales

Todas las actividades propuestas en la aCT involucraron a los participantes en tareas de grupo de pares. Durante las tareas, como se puede ver en el análisis de la actividad posterior a la Escuela de verano, se mostraron las dos tendencias descritas por Bales (1951): las interacciones relacionales (dirigidas a fortalecer los vínculos emocionales e interpersonales) y las interacciones centradas en la actividad (dirigidas a optimizar los recursos para lograr el objetivo del grupo). Estas dos dinámicas fueron cruciales durante la reunión de verano, en la que los participantes se dedicaron a dar respuestas en equipo, tratando de cumplir la tarea mediante la coordinación y la autorregulación. El objetivo del grupo era cooperar en la producción de ideas; por lo tanto, estaban implicados en los modelos circunflejos de McGrath (1984), en el cuadrante superior izquierdo (cooperación y generación).

La actitud cooperativa de los participantes también pudo evaluarse con el modelo de gestión de conflictos de Kilmann y Thomas (1977). Los miembros del equipo no se esforzaron por mantener su punto de vista personal, sino que se escucharon mutuamente, y cuando estaban en algún tipo de desacuerdo, destacaron su esfuerzo por cuidar la relación (mostrando respeto y escucha activa de los miembros del equipo con los que estaban en desacuerdo). Las respuestas intentaron resumir y tener en cuenta todos los puntos de vista, a veces como una especie de compromiso (llegando a un punto medio entre las posiciones), y más a menudo intentando cooperar (replanteando los conceptos, reflexionando sobre las ideas).

Las grabaciones en vídeo de las reuniones y los análisis correspondientes muestran que los equipos nacionales participaron en una forma de aprendizaje socializado. En numerosos casos, los participantes compartieron, a veces con cierta sorpresa, los diferentes puntos de vista. No esperaban tener conocimientos y opiniones tan diferentes, y esto les ayudó a reconocer la variedad y a reflexionar sobre sus supuestos. Lo que se daba por sentado al principio del debate, se convirtió en una instancia de opinión, que debía respetarse, pero también cuestionarse con otras perspectivas.

Los roles en el equipo se explicitaron a veces, pero no siempre. En algunos casos, por ejemplo, los roles estaban más implícitos o eran más fluidos y se movían entre los miembros del equipo. El fenómeno de la holgazanería social (es decir, la tendencia de los miembros del equipo a ser menos productivos en comparación con sus contribuciones como personas solas, esperando que los demás sigan con la tarea) se limitó, si no se evitó. Los miembros del equipo podían verse con sus cámaras (al menos en uno de los equipos nacionales), se turnaban para compartir ideas y cada miembro intentaba contribuir a la tarea.

El eje de la reflexividad

El proyecto aCT se ha caracterizado por varias oportunidades de reflexividad en las que los participantes han podido reflexionar sobre su experiencia, dar un paso atrás en sus hábitos y acciones y organizarlos de forma coherente. Se plantearon preguntas para revisar valores y creencias, supuestos y prácticas. Se diseñaron tareas para dar sentido a las experiencias y compartirlas con los demás.

Especialmente en lo que respecta al tema del aCT, la mediación comunitaria, los participantes se dedicaron a explicitar lo que podía estar oculto en las suposiciones que se daban por supuestas sobre uno mismo, los demás y el entorno. El significado de la comunidad, la dinámica dentro de los distintos tipos de comunidad, la multiplicidad de formas de mediación, etc. fueron algunas de las principales cuestiones planteadas durante el proyecto.

En cuanto a la actividad evaluada con la parrilla, podemos ver otros ejemplos de reflexividad. La tarea de clausura de la Escuela de verano requería que los participantes escribieran dos preguntas a los otros equipos nacionales. Esta actividad podría considerarse una tarea reflexiva, ya que los participantes tenían que pensar detenidamente en lo que habían aprendido y formular preguntas coherentes, adecuadas y estimulantes. Además, los equipos tenían que responder a una pregunta planteada al final de la reunión, después de haber dado respuesta a las dos preguntas relativas a la mediación. La tercera serie de preguntas era un típico desencadenante de la reflexividad: se trataba de que los miembros del equipo informaran sobre cómo habían organizado la reunión y cómo habían llevado el debate. Los participantes tenían que describir, analizar, evaluar, en una palabra, dar sentido, a su experiencia. Demostraron que lograron una comprensión más profunda de los temas del proyecto, reflexionaron sobre sus antecedentes y cómo influyeron en la discusión, cómo compartieron, negociaron, revisaron y refinaron sus supuestos. Fueron capaces de seguir el ciclo reflexivo de Gibbs (1988), describiendo lo que experimentaron, explicitando sus sentimientos y opiniones, evaluando la experiencia teniendo en cuenta los límites y las ventajas que encontraron, analizando la situación tratando de darle sentido, aportando reflexiones sobre lo que podrían haber hecho de otra manera.

Las habilidades de reflexividad de los participantes también fueron notables teniendo en cuenta el análisis de la reunión, ya que demostraron la capacidad de explicitar procesos y supuestos, compartiendo ideas y sentimientos con sus compañeros de equipo. La reflexividad les ayudó a cooperar y a realizar sus tareas, poniendo en práctica lo aprendido durante el proceso de formación de todo el proyecto.

Análisis del grupo italiano

1) Eje de pertenencia. *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto,…)?*

El equipo estaba compuesto por seis participantes. Desde el principio, una de las participantes (Erica) se propuso como secretaria, para tomar nota de lo que el grupo iba a compartir. Inmediatamente después, otro miembro se propuso como traductor. Un tercer miembro (Jacqueline) recordó a los compañeros de equipo lo que había que hacer, el tiempo, la grabación, y empezó a leer la primera pregunta. Algunos de los miembros del equipo también compartieron abiertamente sus conocimientos (casos y ejemplos de mediación) para ayudar a la discusión.

2) Eje de autorregulación. *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*

Sí. Sin embargo, la contribución al debate no fue uniforme entre los participantes. Algunos fueron muy activos y aportaron muchas ideas, otros, especialmente un miembro, no compartieron ideas ni opiniones. Sólo afirmó que estaba presente y que seguía el debate.

3) Eje de cooperación. *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?*

Cooperaron para encontrar casos de mediación, contextos en los que se podía aplicar la mediación. Aportaron ejemplos y los demás elaboraron esos ejemplos. Tuvieron una actitud amable y abierta, dispuesta a escuchar a los demás, incluso cuando tenían opiniones divergentes.

Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.*

La reunión en línea no permitía a los participantes tener en cuenta sus comunicaciones no verbales, mantenían sus cámaras web apagadas, a veces llamaban a la acción a uno de los miembros, pero éste no respondía, y se reían diciendo que probablemente estaba distraído cocinando algo. La escasa participación de este miembro se ha gestionado con humor, pero no ha cambiado la contribución del miembro.

Al intentar responder a la segunda pregunta (“¿Cree que hay ciertas formas de mediación que funcionan mejor que otras?”), iniciaron una larga discusión entre quienes

afirmaban que había formas de mediación mejores que otras, y otros que afirmaban lo contrario. Sin embargo, no comenzaron con una aclaración del significado de los términos “forma de mediación” y “funcionan mejor”. Por lo tanto, los argumentos propuestos para sostener una posición o la contraria se basaron en diferentes interpretaciones de los conceptos clave. Se debatió sobre la mediación como método con múltiples instancias, pero nunca se discutió explícitamente sobre la cadena de preguntas como “¿existen diferentes formas de mediación? En caso afirmativo, ¿podemos identificarlas? En caso afirmativo, ¿podemos definir los criterios de eficacia? En caso afirmativo, ¿podemos clasificar las distintas formas de mediación según estos criterios?”. Por lo tanto, la respuesta resultante parecía el resultado de una negociación de interpretaciones erróneas de la mediación, más que el fruto de un acuerdo común sobre las premisas.

Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

Tras unos largos períodos de discusión, la secretaria trató de resumir y propuso la frase que podía sintetizar sus pensamientos. Lo hizo varias veces y eso ayudó a los miembros del equipo a reflexionar sobre su discusión y a comprobar si habían llegado a un acuerdo.

Análisis del grupo portugués

1) **Eje de pertenencia.** *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto,…)?*

Participaron cinco alumnos: Elisa, Rafaela, Diana, Paulo y Paula. Como moderadora nombran a Elisa que les va dando el turno de palabra y ellos, de forma ordenada y obediente, van respondiendo. Parece que no tienen la cámara encendida y solo tienen abierto el micrófono cuando les toca hablar y han debido decidir previamente que Paulo comparta su pantalla con las preguntas del grupo español y del grupo italiano. Tienen la misma dinámica todo el vídeo. Elisa, al hacer de moderadora, no aporta tan claramente su opinión en todas las respuestas, pero sí va dejando sus ideas y genera el hilo conductor y va resumiendo las ideas de todos, ofreciendo un panorama global.

2) Eje de autorregulación. *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*

Sí, todos contribuyeron, de forma organizada, no excesivamente espontánea en el diálogo, pero sí auténtica en los parlamentos que ofrecen. El formato era pedir intervención hablada con la herramienta de levantar la mano en el Zoom. En alguna ocasión pueden haber intervenido sin levantar la mano, pero por cuestiones técnicas o de mala conexión.

Su concepción para el debate es que cada uno/a vaya recogiendo cada vez el razonamiento de un/a compañero/a e ir sumando otras cuestiones, ideas o aportaciones, por lo que la autorregulación no es completamente espontánea, pero sí pactada y consigue que todos/as participen de forma equilibrada y justa. Esta forma de trabajar es propia del carácter portugués, habitualmente muy protocolario, respetuoso y educado.

3) Eje de cooperación. *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?*

En todos los momentos lo/as participantes colaboraron para ir respondiendo a las preguntas, a veces con un hilo conductor, como es el caso de la comunidad gitana, aportando diferentes puntos de vista y enriqueciendo los planteamientos previos. También se pueden llevar la contraria o no estar de acuerdo, pero eso no significa que no construyan sus respuestas de forma conjunta, dándose la razón o reconociendo las aportaciones de lo/as otro/as.

Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.*

Promueve e inhibe la colaboración el mismo formato usado. El hecho de hacerlo tan ordenado implica que hay menos espontaneidad y, por eso, hace que sea una

participación más sucesiva y no simultánea. A la vez permite entender todo perfectamente, teniendo en cuenta el esfuerzo de hacerlo en español, que no es su lengua materna, que debió ser también una de las razones del formato. Sin embargo, los dos últimos minutos, han dejado de compartir las preguntas y se ve cómo realmente tenían las cámaras puestas, excepto Paula, que debió perder la conexión o algo así, y que ellos han estado viéndose todo el rato en el lateral que no aparecía en la pantalla compartida.

Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

La capacidad de abstracción de lo/as alumno/as, además de su madurez, los estudios lingüísticos previos y la base cultural sólida de los estudios de Humanidades que han cursado y cursan (máster en Traducción), ha permitido que puedan llegar a conclusiones realmente interesantes sobre el tiempo, la comunidad, las relaciones humanas, el conflicto, el acuerdo y la empatía como los conceptos que más han aparecido en sus argumentaciones. Llegan al final con una sonrisa y satisfechos del trabajo realizado, refrendando lo que era evidente en el análisis: que han decidido hacerlo organizado y con ese objetivo de claridad para que los otros equipos puedan comprender el vídeo. Terminan agradeciendo a todos los miembros y saludando al resto de los equipos.

Análisis del grupo español

1) **Eje de pertenencia**. *¿Se crearon roles dentro del grupo (secretario, líder, facilitador, experto,)?*

El equipo estuvo compuesto por siete participantes: Marta, Cristina, Paula, Malena, Eva María, Najat y Erika. No se asignaron roles predefinidos, pero Najat y Erika compartían espacio físico y tomaron el protagonismo desde el inicio en la exposición de las preguntas y las ideas principales. Todas las participantes tenían abiertas su cámaras y micrófonos y realizaron contribuciones en cada una de las preguntas. Erika parece adoptar el rol de secretaria y líder, con el apoyo de Najat, pero no se ha explicitado en la grabación.

2) **Eje de autorregulación**. *¿Todos los participantes contribuyeron a la actividad?*

Sí, todas las participantes intervinieron espontáneamente en la discusión, entrelazando ideas e incluso interrumpiendo algunas intervenciones para realizar aportaciones complementarias (y se piden disculpas al hacerlo). Todas las participantes contribuyen activamente a responder a las cuestiones planteadas. Hay participantes que asumen un gran protagonismo en todas las cuestiones (Erika, Najat, Ana María y Paula), mientras que otras adoptan una actitud menos participativa conforme avanza la actividad, pero aportan sus reflexiones de forma espontánea en cada una de las cuestiones una vez las participantes más activas han expuesto sus ideas. El orden de las intervenciones es aleatorio y las participantes menos activas al inicio progresivamente adelantan su orden de intervención y realizan aportaciones en cuanto se plantea la siguiente cuestión. No requieren establecer un turno de palabra explícito, sino que la espontaneidad y autorregulación son una constante en toda la actividad.

3) **Eje de cooperación.** *¿En qué ocasión los participantes han colaborado entre ellos y en cuáles deberían haber colaborado, pero no lo hicieron?*

En todos los momentos lo/as participantes colaboraron para ir respondiendo a las preguntas aportando diferentes puntos de vista y enriqueciendo los planteamientos previos. Las participantes no sólo aportaron sus ideas, sino que van enriqueciendo las reflexiones previas y construyendo progresivamente las respuestas. Destaca el hecho de que las aportaciones de algunas participantes hacen que otras modifiquen su planteamiento inicial y reformulen sus ideas, reconociendo y agradeciendo esta posibilidad.

Paso 1. *Localizar si hay constantes entre los grupos en las circunstancias que promueven o inhiben la colaboración.*

Circunstancias que promueven la colaboración: Todas las participantes buscan el momento apropiado para realizar sus aportaciones, demostrando un trabajo previo sobre las cuestiones planteadas y un espíritu reflexivo y colaborativo. Todas las participantes tenían las cámaras y los micrófonos encendidos constantemente, con una visión que permitía captar parte de su lenguaje corporal y facial, e incluso cuando realizaban algún gesto o sonido se mostraba, incrementando la sensación de una interacción real.

Circunstancias que inhiben la colaboración: No se ha detectado ninguna.

Paso 2. *Localizar los elementos de transformación eficaces puestos en campo.*

Desde el comienzo, la espontaneidad de las participantes promovió que vayan modificando su punto de vista inicial a partir de las aportaciones de otras participantes y la confianza que demostró el grupo facilitó que reconocieran las limitaciones de su planteamiento inicial. Conforme avanzó la actividad las participantes realizaron exposiciones más extensas y calmadas, exponiendo planteamientos más amplios y enriquecedores (a partir de la reflexión sobre el tiempo emergió la necesidad de él). Las participantes intervenían también para reforzar las ideas de las compañeras y destacar su importancia, lo que incrementó la participación de todas las participantes y permitió ir construyendo las respuestas. Las preguntas que debían responder guiaron la participación, pero progresivamente las respuestas resultaban más amplias y la última cuestión despertó un debate más amplio, con ejemplos de la utilidad de la mediación, la necesidad de difundirla y el papel de los medios de comunicación, la publicidad y las redes sociales para crear una verdadera cultura de mediación y dar a conocer la figura del mediador y el proceso de mediación.

Tercer eje: reflexividad

Análisis de los grupos focales de retroalimentación

Antecedentes: el grupo focal como herramienta de reflexividad

En las últimas décadas se ha ido consolidando la llamada "sociología cualitativa", que incluye el uso de técnicas grupales de producción discursiva (Hamui y Varela, 2013: 56). Dentro de este concepto se incluyen una variedad de herramientas de carácter grupal que, a pesar de parecer similares, tienen importantes diferencias, tanto en su diseño como en la dinámica en la que se generan. Dos de las más utilizadas y desarrolladas metodológicamente son el grupo focal y el grupo de discusión. A menudo se utilizan como sinónimos.

Un grupo focal es, según Lederman (véase Thomas *et al.*, 1995), "una técnica que implica el uso de entrevistas grupales en profundidad en las que los participantes son seleccionados por ser una muestra intencionada, aunque no necesariamente representativa, de una población específica, estando este grupo "centrado" en un tema determinado". Por lo tanto, los participantes en este tipo de investigación se seleccionan con el criterio de que tengan algo que decir sobre el tema, estén dentro del rango de edad, tengan características sociales similares y se sientan cómodos hablando con el entrevistador y entre ellos. (Rabiee, 2004: 655).

Estas técnicas fomentan la reflexión dentro de un grupo y generan datos que pueden analizarse posteriormente en la investigación. La principal contribución de un grupo focal es su capacidad para generar datos basados en la sinergia de la interacción del grupo (Green *et al.*, 2003). Por lo tanto, "los miembros del grupo deben sentirse cómodos entre ellos y participar en la discusión" (Rabiee, 2004: 656). Algunas de las principales diferencias pueden verse en la siguiente tabla (elaborada por Rubén Crespo a partir del texto de Jesús Gutiérrez Brito (2009) Técnicas grupales en: Callejo, J. *et al.* Técnicas grupales en Introducción a las técnicas de investigación social. Madrid. Ed. Ramón Areces. https://cisolog.com/sociologia/diferencias-entre-grupos-de-discusion-gd-y-focus-group-fg/).

DIFERENCIAS ENTRE EL GRUPO DE DISCUSIÓN Y EL GRUPO FOCAL	
DG: GRUPO DE DISCUSIÓN	**FG: GRUPO FOCAL**
Un entorno y una situación más espontáneos y naturales	La designación FG se utiliza más comúnmente en el contexto anglosajón
+ ABIERTO y FLEXIBLE + Apertura del campo de observación	+ FOCALIZADO a aspectos específicos de los objetivos de la Investigación social
El moderador toma un rol menos preminente El GD ofrece respuestas al moderador de antemano para estimular el discurso del grupo	El moderador estimula el FG para obtener respuestas discursivas del grupo
DEJAR HABLAR AL GRUPO Se abren espacios para la palabra	HACER HABLAR AL GRUPO Propósitos económicos e ideológicos
El GD parte del disenso del grupo para luego llegar a un consenso	Grupo consensuado inicialmente
CONDUCCIÓN NO DIRECTIVA (ORIENTACIÓN) El GD tiene una fase inicial inmediatamente después de la presentación del grupo: Fase de consolidación del grupo: colocación de los participantes frente al moderador	CONDUCCIÓN DIRECTIVA (ORIENTACIÓN)

Estas diferencias se refieren principalmente a un modelo diferente. Mientras que el grupo focal responde más a un modelo de entrevista grupal, el grupo de discusión propone una conversación como medio para lograr un discurso grupal, es decir, para producir colectivamente un discurso. También hay diferencias en relación con la forma en que la dinámica es dirigida o moderada por el investigador o evaluador, favoreciendo en mayor o menor medida el intercambio entre los participantes. En los grupos focales la intervención del moderador es menor, mientras que en los grupos de discusión el moderador dirige el debate. También hay diferencias en la composición del grupo, o en la forma de plantear las preguntas o cuestiones. El grupo focal dirige la conversación hacia los aspectos de interés de la investigación.

Como señala Ruiz[52], si el objetivo es obtener una serie de opiniones más o menos influenciadas por su aparición en un contexto grupal, es preferible la técnica del grupo focal; si, por el contrario, el objetivo es la producción colectiva, es preferible el grupo de discusión. Ambos instrumentos son "una técnica que privilegia la palabra, y cuyo interés es captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que componen el grupo" (Hamui y Varela, 2013: 57). El grupo focal simboliza "la forma privilegiada de estrategia para la generación o comprobación de hipótesis, así como para la validación de datos, propuestas y conclusiones, ya sean de investigación o de acción" (Haro, 2004: 2).

[52] Ruiz, J., Focus group y grupo de discusión: similitudes y diferencias. XII Congreso Español de Sociología. España: FES, 2016.

Grupos focales

Como parte del IO4 del proyecto se realizaron dos grupos focales cuyo objetivo era realizar una evaluación general del proyecto aCT. Para ello se organizaron dos grupos de carácter internacional que se desarrollaron el día 26 de octubre en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid, España.

Los grupos focales son "una técnica que implica el uso de entrevistas grupales en profundidad en las que los participantes se seleccionan porque son un muestreo intencional, aunque no necesariamente representativo, de una población específica, estando este grupo "centrado en un tema determinado" (Rabiee, 2004: 655). Los participantes en este tipo de investigación se seleccionan, por tanto, con el criterio de que tengan algo que decir sobre el tema, estén dentro del rango de edad, tengan características sociales similares y se sientan cómodos hablando con el entrevistador y entre ellos. La singularidad de un grupo focal es su capacidad para generar datos basados en la sinergia de la interacción del grupo. Por lo tanto, los miembros del grupo deben sentirse cómodos entre sí y entablar un debate (Rabiee, 2004: 656).

Se decidió dividir el grupo completo, constituido por 20 personas, en dos grupos de 10. Por un error uno de los participantes se incorporó al grupo no asignado, pero se decidió continuar así por razones prácticas, motivo por el que finalmente uno de los grupos tiene 9 miembros y otro 7. En cada uno de ellos contó con una persona actuó como facilitador y otro como observador y que, según se acordó, no podrían intervenir en el grupo como participantes.

Información básica de los grupos focales

Grupo	Fecha	Espacio	Institución	Nº	Facilitador	Observador	Duración
GF1	26/10/21	114A	UCM	9	1	1	1 h 47 min
GF2	26/10/21	114B	UCM	7	1	1	1 h 10 min

En cuanto a los participantes, del total de los 20 participantes en el grupo, 5 eran italianos, 3 portugueses y 12 españoles. El número de participantes españoles es proporcionalmente mayor que el del resto de países debido a que el encuentro se desarrolló en España aprovechando el desplazamiento para un encuentro de formación dentro del proyecto aCT (*Training for Trainers*) y, por lo tanto, los representantes de este país eran más numerosos, al no tener que desplazarse o viajar.

Se decidió que las funciones de facilitador y observador se desarrollasen por profesores españoles de la UCM, al ser la categoría y nacionalidad más numerosa, de forma que se

garantizase la representatividad por nacionalidad y categoría en cada uno de los grupos, exceptuando la entidad Ciência Viva que no acude al encuentro de formación.

Los participantes se distribuyeron de acuerdo con lo establecido en la siguiente tabla.

Participantes:

	Italia	**España**	**Portugal**	**Estudiantes**	**Profesores**	**profesionales**
GF1	3	4	2	4	3	2
GF2	2	4	1	2	4	1
Total	5	8	3	6	7	3

En el grupo focal 1, con 9 participantes, 3 eran italianos, 4 españoles y dos portugueses. En él había representación de todos los ámbitos, con 4 estudiantes, 3 profesores y dos profesionales. En el grupo focal 2, con 7 participantes, 2 eran italianos, 4 españoles y uno portugués, también con representación de todos los ámbitos, siendo 2 estudiantes, 4 profesores y un profesional.

Grupo focal 1

Participante	**País**	**Rol (estudiante/profesor /institución)**
P1	PT	Profesora. IPB
P2	IT	Profesor. UNIGE
P3	IT	Estudiante. UNIGE
P4	IT	Estudiante. UNIGE
P5	ES	Mediador. ARTEMISA
P6	ES	Estudiante. UCM
P7	ES	Estudiante. UCM
P8	ES	Mediadora. ARTEMISA
P9	PT	Profesora. IPB
F1	ES	Facilitadora. UCM
O1	ES	Observador. UCM

Grupo Focal 2

Participante	País	Rol (estudiante/profesor /institución)
P10	Es	Profesional. Artemisa
P11	IT	Profesora. UNIGE
P12	PT	Profesora. IPB
P13	IT	Profesora. UNIGE
P14	ES	Estudiante. UCM
P15	ES	Profesora. UCM
P16	ES	Estudiante. UCM
F2	ES	Facilitadora
O2	ES	Observadora

Habría sido recomendable poder incluir en estos grupos focales una mayor representatividad profesional, especialmente de Ciência Viva, que no pudo viajar. En cuanto a la institución San Marcellino, una de las participantes italianas desarrolla actividades dentro de esta institución por lo que puede aportar la visión de la misma en los grupos focales. El resto de las profesionales pertenecen a la Fundación Red Artemisa, en España.

El alumnado y el profesorado participantes tienen también un perfil muy diverso. En cuanto a los estudiantes podemos encontrar alumnos de las disciplinas de trabajo social y enfermería. En cuanto al profesorado, la interdisciplinariedad es aún mayor, puesto que además de proceder de las anteriormente indicadas áreas de trabajo social y enfermería, también se encuentran profesores de derecho, educación, traducción e interpretación, literatura, ciencias de la administración y medicina.

Preparación

Como se ha indicado anteriormente, del total de 20 personas participantes se realizaron dos grupos procurando que en todos ellos hubiese representantes de todos los países (Italia, España, Portugal) y categorías (alumnos, docentes, profesionales).

Se desarrollaron ambos grupos focales en dos aulas diferentes, solicitando a la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Complutense de Madrid el equipamiento con vídeo y audio para poder tener acceso al material posteriormente, así como para facilitar la revisión de datos y verbatims.

A los facilitadores y observadores se les ofreció una guía, consensuada previamente por el equipo de aCT, con las principales materias o preguntas que debían abordarse en ambos grupos focales. Esta guía se encuentra recogida en el anexo I.

En esta guía se recogían los siguientes triggers o disparadores para iniciar la conversación en las temáticas a tratar en ambos grupos:

> Español:
>
> a) Piensa en todo el proyecto aCT: ¿cuáles han sido los puntos fuertes del proyecto? ¿Qué cuestiones han resultado críticas en cambio? A continuación, piense en usted mismo. ¿Qué te lleva a identificar esos aspectos como fuertes en lugar de críticos, y viceversa?
>
> b) ¿Alguna vez has terminado una reunión/actividad/evento en un aCT y has fingido que todo había ido bien, mientras que en realidad te sentías insatisfecho? Dentro de una perspectiva de mediación comunitaria, ¿cómo podrías haber sacado a la luz esas cuestiones críticas?
>
> c) ¿Qué pasajes se han gestionado con éxito en un aCT? ¿Qué ha funcionado bien en estos casos en términos de mediación comunitaria? ¿Qué aprendes de esta experiencia que puedas transferir a otros contextos?
>
> Inglés:
>
> a) Think about the whole aCT project: What were the strong points in the project? What issues have proved critical instead? Then, think about yourself. What brings you to identify such aspects as strong rather than critical, and viceversa?
>
> b) Have you ever finished a meeting/activity/event in aCT and pretended everything went well, while actually you felt dissatisfied? Within a community mediation perspective, how could you have brought to light such critical issues?
>
> c) What passages have been managed successfully in aCT? What worked well in these cases in terms of community mediation? What do you learn from this experience that you can transfer to other contexts?

Con el objetivo de que los miembros del grupo se sintieran cómodos, así como generar un ambiente distendido, se comunicó a los participantes que se podían comunicar en el idioma con el que se sintieran más cómodos. Así mismo en cada grupo se identificaron las personas que podrían servir de apoyo en la traducción en cada uno de los idiomas (italiano, español, portugués e inglés). Así, en el grupo focal 1, P13 podía traducir italiano-castellano, y la facilitadora y P9 podía traducir castellano-portugués, y en el grupo focal 2, tanto P11 como P15 podían traducir castellano-italiano. Se pensó en

incorporar a este grupo a P9 que pudiera servir de traductora del portugués, pero finalmente se incorporó al otro grupo. La traducción al portugués en este grupo se hizo por el resto del grupo y en algunos momentos se utilizó el inglés (cuando había alguna duda). En ambos grupos focales había miembros que podrían traducir al inglés su propio idioma y viceversa.

Resultados

Puntos fuertes del proyecto aCT

Como puntos fuertes del proyecto también se señala la *interdisciplinariedad y la internacionalidad*, que se señalan como las principales aportaciones de este tipo de proyectos. Se indica que estos proyectos te obligan a salir del espacio de confort y abordar materias, estrategias docentes y herramientas nuevas. Una temática nueva en el que se abordan aspectos muy diversos, como la comunicación, las técnicas, o la intervención comunitaria. Esta diversidad ha añadido dificultad al proyecto, pero también es su principal fuente de enriquecimiento.

> "Me gusta que sea un grupo tan internacional y de otras áreas que no tengan que ver con la mediación y que nos reunamos y nos juntemos para compartir unos de otros y concederle esa importancia" (P10).

> "Lo mejor del proyecto ha sido obligarse a pensar en estas cuestiones fuera de la zona de confort, en otra área, relacionarse con áreas diferentes. Conocer nuevas herramientas" (P1).

> "Mediación es comunicación. Aprender nuevo conocimiento y temática. Como estudiante de pedagogía ha podido descubrir muchas temáticas nuevas, la experiencia de unir nuevos caminos. Ha sido una experiencia vivencial" (P4).

Así mismo se indica que en el proyecto no se ha tratado tanto de abordar la mediación desde un punto de vista teórico o conceptual, sino, fundamentalmente, ha tratado de presentar la mediación en su aspecto preventivo o como una herramienta cotidiana que se puede usar por cualquier persona en su día a día o por otros profesionales en su ámbito de intervención. La mediación permite enfrentarse a los conflictos de otra forma, más colaborativa, y debería entenderse no solo como una salida profesional sino, sobre todo, como una forma de vida. Incluso se afirma que algunas personas llevan años ejerciendo como mediadores sin ser conscientes de ello.

> "Darse cuenta de la importancia de la mediación en la vida cotidiana. Visibilizar la importancia de la mediación" (P4).

> "Poner en práctica herramientas, hace falta que el día a día sea diferente y cambiar el foco en lo importante" (P1).

> "La mediación pone el punto de vista en un conflicto activo, pero la mediación va más allá y debe anticiparse a los conflictos. El objetivo es la prevención. Visibilizar las cosas antes de que haya el problema. No esperar a que atropellen a un niño para poner un semáforo. Es un instrumento de cambio" (P5).

> "Desde ciencias de la comunicación, sin conocimiento previo de mediación, darse cuenta de que hacía mediación sin saberlo. Si lo hubiera sabido, habría mejorado en su trabajo (P3, asienten P1, P8, P4).

El abordaje de la mediación como temática ha permitido a varios miembros del equipo del proyecto conocer esta herramienta en el ámbito comunitario. Se señala la importancia de visibilizar la mediación como recurso o como una herramienta efectiva para abordar los conflictos sin tener que llegar a estrategias más agresivas. Se señala el potencial de la mediación a la hora de ayudar eliminar estereotipos y se ponen valor las técnicas aprendidas:

> "La mediación es escuchar, escucha activa, establecer puentes. 25 años de experiencia en mediación y cada día aprendo. Los mediadores son necesarios, la mediación es un modo de vida" (P8).

> "Sobre la observación, es importante porque hacemos mediación sin saberlo y el proyecto aporta herramientas para implementar y poner el foco en situaciones" (P1).

> "Me voy encantada con los dos días de actividad y ya estoy pensando cómo llevar las técnicas aprendidas a cabo. Han sido actividades prácticas y que voy a usar. Se puede usar con cualquier tema" (P11).

Desde el punto de vista lingüístico, se señala que el proyecto ha sido "un desafío". Se señala por todos los presentes las dificultades en la *comunicación* y el hecho de que muchas actividades fueran en línea ha afectado mucho el buen desarrollo de este, pero se ha puesto en valor la experiencia de los encuentros en persona.

> "Hoy y ayer, el hecho de estar en presencia me ha ayudado mucho. No solo lo que hemos visto sino el objeto del proyecto" (P11).

Puntos débiles o críticos del proyecto

La heterogeneidad del grupo, que se ha señalado por muchos participantes como un punto fuerte, ha sido también identificado como una importante dificultad, tal y como indican P4 y P6.

La mayor parte de los asistentes consideran que ha faltado un *marco teórico y conceptual* común en el que poder moverse (P4 y P9). La mayor parte de los

participantes provienen de áreas, modelos y metodologías muy diferentes. Habría sido conveniente ofrecer un marco común desde el que poder partir. La falta de este marco teórico ha hecho que muchos se sientan perdidos y esto ha afectado a su implicación en el proyecto.

> "Yo necesito un marco teórico, esto es importante, la claridad conceptual y teórica. Con esto luego podemos llegar a una síntesis, o podemos sistematizar la diferencia, hacer áreas temáticas y sistematizar la diferencia" (P13).
>
> "Yo soy docente contratada en la universidad y sentí que no entendía nada, ni mi contribución. La falta total de un cuadro teórico puede dar mucho miedo" (P13).
>
> "La falta de objetivos concretos más definidos. La propia estructura de los proyectos europeos. Ha habido falta de comunicación y organización" (P9).

Una parte importante de las críticas tiene que ver con la situación sanitaria, que ha obligado a realizar muchos encuentros y formación en línea. La falta de contacto presencial ha dificultado el correcto desarrollo del proyecto. El contexto en línea ha condicionado el proyecto porque ha dificultado la generación de un sentimiento de comunidad entre los participantes en el proyecto. Falta de conocimiento previo de las personas y espacios previos de encuentro físicos para entender a cada una de las personas y verlos en otros espacios más lúdicos que favorezcan la idea de grupo, comunidad y evitación de conflictos que han sido una "bola de nieve". Se señala por los participantes lo siguiente:

> "La parte más crítica es que haya habido tantas figuras diferentes ¿se ha creado comunidad? Sitios diversos, profesiones diversas, no sentimiento de comunidad. aCT es un proyecto grande que requiere tiempo "(P4).
>
> "No conocer a las personas por el contexto, las reuniones virtuales engañan, pensaba que (facilitadora grupo 1) era más mayor y no la conocía. El espacio informal facilita el entendimiento".

Esto ha tenido un impacto directo en el compromiso de algunos participantes con el proyecto, especialmente los estudiantes. P4 comenta que la experiencia de los estudiantes italianos no ha sido buena, empezaron 6 y quedan 2 y P9 comenta también la pérdida de estudiantes portugueses. Eran estudiantes de gestión y otros temas tangenciales, se incorporaron del máster de traducción con diferentes vivencias y formación. Esto ha sido vivido como una pérdida puesto que el proyecto era esencialmente para los estudiantes, tal y como señala P2.

Desde la parte más lingüística, entienden que no se ha hecho una sistematización. En este tipo de proyectos se suele trabajar en inglés. Al decidir no trabajar en este idioma, que puede ser algo positivo, se debería haber acordado un marco para la intermediación lingüística, pero en opinión de los participantes no había nada establecido y esto hizo

las cosas más difíciles. A las dificultades técnicas habituales se añadían las dificultades del idioma, y esto no permitió compartir. Se considera que no ha habido una correcta mediación lingüística, y que aspectos esenciales que se deberían haber acordado desde el principio no se hicieron (lengua, tiempos…) y esto hizo los encuentros muy duros. El hecho de vernos presencialmente favorece que quieras entender al otro en su idioma condicionado por compartir otros escenarios de convivencia. Se considera que el inglés hubiera hecho que nos hiciéramos a los otros en las relaciones hacia los otros (P1).

Se indica que es especialmente frustrante que en un proyecto de mediación entre pares no se haya conseguido mediar en estas dificultades. Se debería haber hecho una evaluación de la situación y haber propuesto alternativas para que todos se sintieran mejor.

> "En el primer curso italiano, el principal problema no habría sido la lengua si hubiéramos tenido una información de cómo se iba a hacer. Habríamos estado preparados. Juntar las dificultades técnicas, en línea, más las lingüísticas, fue un caos. El proyecto es maravilloso para crear conflictos y luego podemos pensar en cómo resolverlos" (P13)

La mayor parte de los participantes consideran que ha faltado preparación. Es cierto que se han encontrado dificultades añadidas, el uso de tres lenguas distintas, la pandemia, lo en línea, pero estas dificultades deben contrarrestarse con preparación e información (P2).

> "Tengo mucha experiencia en proyectos internacionales y en trabajo colaborativo. Para mí en todos estos proyectos lo más interesante es llegar a un consenso de grupo. No encontré eso, cuando era precisamente lo que esperaba. Mediar es trabajo de todos juntos y construir algo conjuntamente" (P12).

A pesar de las dificultades algunos participantes señalan que se debe ver esto como una oportunidad y que se ha podido reaccionar.

> "Yo no lo veo así, yo creo que sí ha habido mucha mediación. Es un reto, pero lo veo como algo positivo. Se ha tenido una gran capacidad de adaptación, es una fortaleza" (P16).

Gestión de las dificultades

La mayor parte de los asistentes indican que ha habido muchas situaciones donde se han sentido perdidos. Especialmente se señalan las primeras sesiones, donde no se entendía no solo por el idioma sino lo que se estaba trabajando.

> "Cuatro horas de reunión y no me he enterado. Pensé que era cosa mía, pero luego me di cuenta de que éramos todos" (P14).
>
> "La primera aproximación al concepto de mediación fue traumática. No entendía nada. Esto era lo que trato en mi TFM, la mediación comunitaria, qué es. Lo difícil ha sido estar en una situación donde no entendía nada. Ha faltado una definición" (P11).
>
> "Mi sensación es que me piden que haga algo, trabajo mucho, me dicen que está todo mal y vuelvo a empezar" (P13).

En cuanto a qué se podría haber hecho para solucionar esta situación, se entiende que en muchas ocasiones no se ha dejado un espacio para la evaluación. Debería haberse dejado un espacio para el feedback de lo que se estaba haciendo, y recogerlo de alguna forma. Solo así se pueden hacer propuestas para mejorar.

> "Siempre debería hacerse un feedback, saber cómo podríamos mejorar, esa situación no la hubo aquí y nos quedan solo tres meses. Después de una jornada de dos días debe hacerse una evaluación como ésta, como la que estamos haciendo ahora, generar un espacio de confianza".
>
> Se señala por algún participante que "es importante que haya espacio para el feedback pero más importante es que se haga algo con él" (P13).
>
> "Si no vas a hacer nada es mejor no preguntar" (P12).

Se incide además en que este feedback se debe hacer en un espacio de confianza, que permita a todos los participantes dar su opinión sin miedo a herir sentimientos. Todos son conscientes del enorme trabajo que este tipo de proyectos conlleva, pero cuando algo no funciona es difícil encontrar el espacio para hacerlo.

Las dificultades lingüísticas deben verse como una fortaleza y ayudará a poder tener en mente estas dificultades en el futuro y establecer algún mecanismo para poner remedio, como por ejemplo a través de la figura de un mediador lingüístico (una persona encargada de explicar cómo se hará la comunicación en el proyecto).

A nivel nacional, no todo el mundo ha estado involucrado de la misma manera en todas las fases del proyecto, que han hecho que en algunos momentos las personas se hayan perdido en los objetivos del proyecto y las acciones que se llevan a cabo, aunque se señala que este aspecto ha sido diferente en cada país. Los grupos nacionales han servido de amortiguadores para tratar los puntos críticos y sirven como un grupo "más terapéutico" para hacer frente a los desafíos del proyecto. P4 señala que ha participado en dos encuentros y ha sentido cierta vergüenza de no saber actuar, pero tenía libertad

para preguntar y manifestar que estaba perdido. Se señala que es importante crear espacios para el debate y el consenso, especialmente en los encuentros internacionales.

> "No ha habido un espacio para compartir o para crear un acuerdo sobre la gestión de la actividad didáctica. Para mí hemos trabajado como islas" (P11).

En el grupo focal 1 se hace alusión al impacto personal que ha tenido este proyecto en algunos miembros. P7 explica que murió su padre en julio y hablar sobre la pandemia le entristece e intenta disimular, pero el proyecto le ha recordado todo lo ocurrido.

> P7 y P9 señalan que "el proyecto nos ha afectado personalmente".
>
> "Esto funciona como un grupo de terapia (refiriéndose al grupo focal). Ha sido más difícil de lo que pensaba" (P9).

Transferencia de esta experiencia a otros contextos

El principal éxito del proyecto son las personas y el intercambio de experiencias. Este proyecto ha permitido establecer redes de comunicación y trabajo entre instituciones y personas que seguro se mantienen en el futuro.

> "Hemos conocido muchas realidades, proyectos de cada país y experiencias de mediación que no conocía" (P10).
>
> "El tema de la Raya no lo conocía y estoy al lado, y ahora sí lo conozco" (P16).

No solo ha permitido conocer a otras personas de otros países sino también la oportunidad de conocerse mejor dentro de un propio grupo nacional

> "El grupo portugués nunca habíamos trabajado juntas y fue maravilloso hacer el camino juntas, incluso de áreas diferentes" (P12).

Así mismo muchos participantes indican que se llevan las herramientas aprendidas y van a aplicarlas en sus clases o en sus instituciones. Se pone en valor especialmente las actividades del photovoice, el world cafè, el espacio de cuidados y los estilos de enfrentamiento al conflicto.

Los alumnos han puesto en valor el tener responsabilidades propias, se han sentido en el proyecto como uno más, no como alumnos, sino de igual a igual con el resto de los compañeros.

> “Los estudiantes han sido muy valientes, comprometidos y autónomos. Se ha generado una situación enriquecedora para todos. Mirando a los estudiantes, han sido el gran cambio” (P15).
>
> “Que deleguen en nosotras es muy bueno. Delegar en nosotras, porque eso significa que nos ven capaz de hacerlo, que me ven capaz” (P16).
>
> “Yo he aprendido mucho, incluso puede que haya aprendido más de las dificultades que si hubiera ido todo bien” (P16).
>
> “Los estudiantes italianos debo decir que han cambiado mucho en el curso del tiempo. Ahora son colegas de trabajo, Esto es el resultado que hablamos, la posibilidad de trabajar con otras personas es óptima” (P11).
>
> “Los estudiantes portugueses, las actividades les resultaron difíciles al inicio, pero ahora, después de conocer otras perspectivas, se sienten enriquecidos” (P12).

Los profesionales ponen en valor el poder acudir a la universidad, y que, a pesar de los nervios iniciales, se han sentido muy libres y cuidados.

Resumen

Se destaca la interculturalidad de aCT y de la comunicación como uno de los aspectos más positivos dentro del proyecto. Pese a la complejidad añadida por la pandemia y los diferentes idiomas, hace que en sí mismo el propio proyecto sea una experiencia de mediación. Esto a su vez, hace que se eliminen estereotipos y prejuicios en base a cualquier persona y también dentro de los propios participantes del proyecto.

Se señala que la mediación no sólo resuelve problemas, sino que trabajamos para la prevención de estos conflictos, favorece la eliminación de estereotipos y ofrece herramientas para analizar la realidad de manera diferente. La heterogeneidad es positiva o negativa en función de la mirada. Los mediadores(as) son un puente y no sólo trabajan en conflictos.

El proyecto y las actividades llevadas a cabo durante la semana en Madrid, particularmente, el photovoice ha puesto el foco de la atención en cosas que a veces pasan desapercibidas.

Hay una tendencia del grupo a valorar de manera positiva el encuentro presencial que también ha permitido un mayor entendimiento y acercamiento a lo que era la mediación cuando existían ideas diferentes.

La pandemia ha sido el mayor punto crítico para entender el proyecto en sí. Se ha evidenciado que estos puntos críticos podrían haberse resuelto si hubiera habido un mayor acercamiento. Las dificultades afrontadas nos señalan la importancia de la comprensión de un grupo como comunidad. Es decir, es difícil pensar como comunidad cuando hay distancia y un grupo muy heterogéneo.

El proyecto ha presentado aspectos positivos y negativos, pero en general se ha echado en falta mayor comunicación.

Observaciones

Hay una valoración muy positiva de la realización de estos grupos focales para evidenciar que los puntos positivos y críticos han sido comunes en todos los países. Se ha señalado por los participantes de ambos grupos que durante el desarrollo de los grupos focales se han sentido libres para poder expresarse y en un "entorno seguro".

La técnica se ha llevado a cabo sin dificultades si bien hay una importante diferencia en la duración de ambos grupos focales. El grupo focal 1 se extendió más en el tiempo por dos razones fundamentales: el número de personas y la necesidad de hacer más traducciones durante el desarrollo del encuentro. Mientras en el grupo focal 2 solo fue preciso traducir en 3 o 4 ocasiones, en el grupo focal 1 la necesidad de llevar a cabo esta traducción fue más frecuente y ralentizó el desarrollo de este. Se ha precisado más tiempo debido a la interpretación consecutiva. De cara a futuros grupos, hay que tener en cuenta que los ritmos del discurso se ralentizan por la necesaria traducción para que todas las personas se puedan entender.

Todos los participantes en ambos grupos de discusión tuvieron la oportunidad de hablar, sin que fuera necesario que el facilitador se dirigiera expresamente a uno de los participantes para saber su opinión sobre alguna cuestión. En general todos participaron en todo momento. No se observaron alianzas entre personas o grupos, cada participante habló con libertad, tal y como se señaló en ambos grupos de discusión por los propios participantes.

En ambos grupos focales el análisis de las dificultades encontradas ha sido la parte a la que se ha dedicado más tiempo, incluso se volvía las dificultades de forma reiterada a lo largo de todo el grupo focal. Es muy destacable que todos los participantes, de ambos grupos, han compartido la mayor parte de las manifestaciones, no encontrándose divergencias importantes en ninguno de los aspectos señalados. Entre las principales dificultades se señalaron las lingüísticas (al no tener un idioma común) y la dificultad a la hora de entender qué había que hacer y para qué. Esta última dificultad no era por falta de información sino por falta de un entendimiento común de lo que es la mediación. Llama la atención la reflexión, secundada por todos en el segundo grupo focal, de que es especialmente frustrante que en un proyecto de mediación no se haya podido mediar en algunas ocasiones.

Anexo I. Guía para facilitadores y observadores de grupos focales

IO4 aCT

GRUPOS FOCALES[53]

PARTICIPANTES:

Nombre	Pseudónimo	Edad	País	Rol (estudiante/profesor /institución)

Descripción breve del perfil del grupo: (sexo, edad, nacionalidad, dónde trabaja)

LUGAR DE LA ENTREVISTA: aula de la Facultad de Trabajo Social de la UCM

FECHA: 26/10/2021

HORA: 12.00

DURACIÓN:

Facilitador:

[53] El FG llevará acompañada esta ficha que se adjuntará a la grabación para mandar a transcripción. La ficha debe ser cumplimentada por el observador.

Observador:
Triggers/ Disparadores: Español: a) Piensa en todo el proyecto aCT: ¿cuáles han sido los puntos fuertes del proyecto? ¿qué cuestiones han resultado críticas en cambio? A continuación, piense en usted mismo. ¿Qué te lleva a identificar esos aspectos como fuertes en lugar de críticos, y viceversa? b) ¿Alguna vez has terminado una reunión/actividad/evento en un TCA y has fingido que todo había ido bien, mientras que en realidad te sentías insatisfecho? Dentro de una perspectiva de mediación comunitaria, ¿cómo podrías haber sacado a la luz esas cuestiones críticas? c) ¿Qué pasajes se han gestionado con éxito en un TCA? ¿Qué ha funcionado bien en estos casos en términos de mediación comunitaria? ¿Qué aprendes de esta experiencia que puedas transferir a otros contextos? Inglés: a) Think about the whole aCT project: what were the strong points in the project? What issues have proved critical instead? Then, think about yourself. What brings you to identify such aspects as strong rather than critical, and vice versa? b) Have you ever finished a meeting/activity/event in aCT and pretended everything went well, while actually you felt dissatisfied? Within a community mediation perspective, how could you have brought to light such critical issues? c) What passages have been managed successfully in aCT? What worked well in these cases in terms of community mediation? What do you learn from this experience that you can transfer to other contexts?

Anotaciones relevantes durante el desarrollo del Grupo focal

PARA MÍ ACT HA SIDO…

Hemos trabajado en un proyecto acompañados de la pandemia del covid 19. Esta situación ha afianzado nuestras competencias en TIC y ha puesto a prueba nuestra capacidad de adaptación a nuevas estructuras de trabajo y de organización que influyen en la consecución de objetivos. Las redes sociales han sido impulsoras de colaboración y la transparencia en su gestión ha generado espacios de confianza y seguridad. Una nueva mirada ha sido necesaria, pero nunca se cedió en elementos o principios que desde mi punto de vista le han hecho tan valioso. Hemos aprendido porque ha habido lugar para todas las perspectivas desde diversos países y entidades. y se han encontrado ambientes adecuados para aportar nuevas ideas, impulsando el desarrollo creativo. Todo esto ha tenido como resultado unos IO's de gran calidad y que aportan mucha información para aprender, practicar, comunicar, resolver problemas y trascender a nuestro desafío con nuevos proyectos. Para los futuros formadores, los materiales ordenados y evaluados que se ofrecen se pueden utilizar como herramientas excelentes y flexibles para la colaboración, la reflexión y la capacitación y su impacto se puede identificar como valor social con una huella positiva en la comunidad. El espacio de comunicación abierto también ha hecho posible dinamizar una comunidad de talentos y crear espacios para la colaboración, la innovación y compromiso. El uso de diversas lenguas donde todas han tenido la misma importancia ha generado una comunidad de aprendizaje heterogénea en la que se ha utilizado el aprendizaje y la comunicación asesorados, en un proceso continuo de evolución que ha tenido como resultado un modelo de interdependencia grupal en la que han convergido todos los puntos de vista. Tampoco se ha renunciado a la transdisciplinariedad verdadera, en la que todos los actores han estado presentes y todos han tenido el mismo valor, y la aplicación de este principio ha añadido notoriedad a los conceptos de mediación comunitaria y entre pares con valor social. El aporte de una base teórica y metodológica para la reflexión aporta un espacio seguro para acometer esta tarea y a enseñarla. Sin duda, los mejores momentos han sido los espacios de encuentro en los que también han estado presentes estos valores y han producido, además del disfrute en el encuentro en espacios de cuidados la libre expresión de personalidades, culturas e ideas.

My experience in aCT could be defined as a constant tuning of an unknown instrument, in search for the right action and the pleasant sound. Interest and confusion, trial and error, insights and dead-ends were the pace of my first months, coping with a topic so close and so far from my field of expertise (and my comfort zone). A practice of constant mediation between my constructs and the challenges of the project, my mother tongue and the other languages, my concerns and my curiosity. And, probably as happens in many mediation processes, when the tuning seemed hopelessly ineffective, a pleasant sound came out of my hands, playing as a team with my colleagues. A nice music was cast, the fascinating result of our variety of minds, perspectives, and rhythms. It's still in my head and I like it.

Che cos'è stato aCT nella mia vita? Un'opportunità di costruire qualcosa in anni difficili, per me e per tutti. Nella mia vita, ha significato avere uno spazio dove creare, mentre accanto avevo malattie, morte, abbandoni, nascite, lavori iniziati e interrotti, identità che sono mutate. aCT sono stati gli errori che ho commesso, le incomprensioni, la complicità nel creare qualcosa per altri, i dubbi, l'inaspettato. Lampi improvvisi: entrare a contatto con i lati d'ombra, dove non credevo di trovarne. Passi falsi, delusioni. Ho imparato: a non dare nulla per scontato, non aver paura dei problemi, insistere con passione, disturbare - non potrei del resto fare diversamente - per poi capire che a volte bisogna fermarsi e metter le mani su qualcosa che sembra aggrovigliato. Accontentarsi. Capire come migliorare. Capire come distinguere l'idealità e la concretezza. Vorrei non chiedermi più da sola quando e se ne vale la pena, ma farlo con altri: vorrei dire che ho imparato a fidarmi di me e a dare fiducia, ma non è ancora così. Però con aCT ho fatto il primo passo. Restano alcune persone a cui mi sento più vicina e che mi hanno sorpresa. Stare con loro nello stesso luogo, oltre l'icona dello schermo, mi ha riconciliato con tutto il percorso. Persone che mi sono piaciute e che non mi sono piaciute, ma che ho creduto di capire meglio; soprattutto, per cui ho creduto di capire come potevo stare con loro senza riprodurre una ricetta solo mia, chiusa, standardizzata, offerta a tutte senza discriminazione. Senza poter aggiustare il tiro, senza poter correggersi, senza capire i gusti, la sensibilità, i pensieri di chi mi stava di fronte. Ho sentito di passare da una emissione muta a una comunicazione - è ritornato il senso che mi era scivolato via nei mesi (anni!) precedenti.

A me aCT ha dato una possibilità, perché attraverso questo percorso ho potuto conoscere e interagire con professionisti, ricercatori, studenti, professori che con la loro esperienza e con il loro esempio hanno arricchito la mia. Ha dato consapevolezza, perchè ho iniziato a capire che non bisogna avere paura di interagire con il mondo, che la paura ti limita e non ti permette di andare avanti, che il mondo non bisogna solo guardarlo ma bisogna anche viverlo e che solo così si può dare inizio ad un cambiamento personale e collettivo. Sin dall'inizio AcT è stato un continuo evolversi, come una farfalla ha simboleggiato la trasformazione dei ruoli, la speranza di essere nel posto giusto al momento giusto, il coraggio di affrontare nuove sfide e portarle a termine e la bellezza di vedere un gruppo lavorare insieme.

Uma surpresa, un'opportunità, una somma & un legado.

aCT non è stato un progetto *sul tema della* mediazione comunitaria tra pari. È stata un'esperienza diretta, viva, di questo tipo di mediazione. Costruire insieme un percorso, un sapere condiviso, sperimentare attività con contributi molteplici e interdisciplinari. Essere in un gruppo che cerca in tutti i modi di contrastare le distanze pandemiche e di muoversi come una piccola comunità. Provare ad eliminare le differenze di ruolo (docente, studente, operatore) per creare un clima di scambio e di crescita reciproca. Cercare di costruire l'armonia partendo dalla dissonanza, dall'alterità, come elemento indispensabile per ogni sviluppo.

Para mim, aCT foi “compartilhar” “oportunidades” e “Crescimento” foi uma experiência que me permitiu conhecer outros mundos e outras experiências de vida e de alguma forma me ajudou também, a entrar nesta nova experiência que acabei de ter em Portugal e por isso e muito mais, OBRIGADA.

aCT è esperienza di mediazione tra pari nella più diretta delle definizioni. Parlare lingue e linguaggi diversi, provenienti da culture e costrutti diversi, e provare ad incontrarsi per costruire insieme. Rimanere nello spiazzamento della non definizione, cercando, trovando, bussole e tempi condivisi. Sperimentarsi aldilà dei ruoli e comprendere come spesso limitino la nostra concezione del mondo e le opportunità che ci diamo. Complessa, sfidante e una fertile esperienza.

Prima di tutto aCT è stata un’occasione per l’Opera di San Marcellino, e questo già basta. Occasione di maturare o, comunque, crescere. Mettere a sistema i Focus Group con ospiti e volontari (forse in futuro anche con gli operatori) come momento importante per la valutazione e la comprensione del proprio agire, è stata un’acquisizione importante che da tempo si ricercava, ma non si riusciva a mettere in pratica. Altrettanto importante il dare forma a luoghi di commistione “formali” tra ospiti, operatori, volontari, studenti e docenti, quale, per esempio, il corso di videomaking tenuto dai tecnici di Unige. La stessa collaborazione con il “Servizio e-learning, multimedia e strumenti web” di Unige è stato frutto del progetto, visto che la collaborazione limitata alla gestione degli eventi on line si è evoluta nel progetto del corso sopra citato e nella realizzazione di un videoclip, di altissima qualità, che ha coinvolto tutto “il mondo di San Marcellino” (https://www.youtube.com/watch?v=AlnbSMph-N4). Più difficile, naturalmente, esprimere il piano personale. Prima di tutto mi ha toccato, ancora una volta, l’esempio di serietà, umiltà e caparbietà di Mara Morelli, in qualità di coordinatrice. Da “frequentatore”, mio malgrado, di progetti europei, non posso non sottolineare l’autenticità e lo sforzo di rappresentarne lo spirito concentrandosi sui contenuti del progetto e sulla responsabilità di fare un uso proprio del denaro pubblico di cui abbiamo beneficiato. La sua resistenza alla fatica e alle frustrazioni mi è stata di stimolo, ancora una volta, soprattutto per il lavoro al di là del progetto. Progetto che ho vissuto, quasi come una parentesi, nel mezzo di un tempo particolarmente impegnativo per il mio incarico a San Marcellino. Il lavoro degli studenti coinvolti, in particolare genovesi (a causa delle maggiori occasioni di frequentazione), è stato fonte di incoraggiamento ed energia utile a sostenere le prove cui la pandemia ha sottoposto tutta l’organizzazione dei servizi di cui sono responsabile. Il senso di quello che il mondo accademico chiama “Terza Missione”, credo sia stato ben rappresentato dal lavoro fatto in questo progetto nonostante le condizioni difficili che tutti noi, chi più chi meno, abbiamo attraversato negli anni 2020 e 2021. Le contraddizioni, le fatiche, gli entusiasmi e la commozione dei tanti momenti vissuti in questi due anni abbondanti hanno ravvivato in me il valore dell’umiltà e del bisogno che abbiamo di lei nelle nostre vite e nelle nostre convivenze.

aCT non è stato un progetto sulla mediazione tra pari, ma un qualcosa di vissuto. Ognuno di noi ha messo un pezzetto di se stesso ed è stato arricchito dalle esperienze, dagli

eventi, dallo scambio culturale ed emozionale, condiviso dallo sforzo e dalla fatica di ognuno di noi. Grazie a tutti per aver reso questo progetto così bello e speciale!

Per me aCT ha rappresentato il primo (timido) approccio a contenuti e metodi del tutto nuovi, molto lontani dal mio mondo e dalla mia *comfort zone*. Un 'esperienza di apprendimento e di conoscenza, dunque, in cui ciò che ho ricevuto è senz'altro più di ciò che ho dato. Ho anche potuto apprezzare l'entusiasmo, la coesione e l'impegno dell'intero gruppo, con te obviamente *in primis*.

aCT: mediazione in azione.
È mediazione quando funziona, quando genera fatica e frustrazione, quando non funziona, e genera esperienza e riflessione. Quando l'azione chiama all'ascolto, al confronto, alla responsabilità verso la comunità - è mediazione, forse…

Desde la Federación Red Artemisa haber formado parte del Proyecto aCT ha sido una de las mejores y más enriquecedoras experiencias que hemos vivido como entidad; tanto a nivel humano, como de manera profesional y formativa. Hemos creado conexiones con profesionales a nivel internacional, expertos en su materia, que nos han ayudado a mejorar nuestro trabajo en el día a día, a través de la puesta en común de conocimientos ya instaurados, el cuestionamiento de conocimientos establecidos y la creación de nuevas formas de entender, vivir y experimentar la mediación, como ha sido el resultado de aCT. Hemos implementado no sólo nuevos modelos de mediación, sino una nueva manera de entender esta figura, y de transmitirla a las comunidades de las que formamos parte. La situación de aislamiento y cierre de fronteras que vivimos por la pandemia médica por la COVID-19, ha supuesto una dificultad añadida a un proyecto de por sí, complejo; pero no ha hecho más que cohesionar el trabajo, las ideas, y a todos los profesionales que hemos intervenidos en estos años de trabajo. A pesar de eso, hemos podido vivir momentos de unión y cercanía en las "casas" de los países miembros del proyecto, dando sentido al gran esfuerzo llevado a cabo para lograr los objetivos y resultados que en estas páginas se plasman. Estamos tanto agradecidas a todos nuestos compañeros, por todo su esfuerzo y su trabajo, como felices de los resultados obtenidos en cada ouput y el inmenso aprendizaje que ha significado aCT, y que ahora queda de base para seguir impulsando la mediación, con la importancia, la repercursión y la finalidad que tiene.