

LA MEDIAZIONE RELAZIONALE NEL «VOLUME COMPLEMENTARE» COME PONTE PER LA COSTRUZIONE DI RELAZIONI POSITIVE IN CLASSE

Ivana Fratter, *Università Telematica eCampus*

1. Introduzione

Il concetto di «mediazione» non rappresenta un elemento del tutto nuovo del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER) (Council of Europe 2000/2001), infatti nella versione del 2001, la mediazione era inclusa tra le attività linguistico-comunicative, accanto a ricezione, produzione e interazione. Tuttavia, nella prima formulazione essa risultava solo parzialmente sviluppata, sia sul piano teorico sia su quello operativo. Non erano previsti dei descrittori di competenza specifici e la mediazione veniva prevalentemente inquadrata come un'attività di trasposizione e riformulazione di testi, vale a dire attività di traduzione, riassunto o parafrasi. Sotto questo aspetto la mediazione si configurava principalmente come un processo di trasferimento di contenuti da un codice a un altro, senza un'esplicita considerazione delle dimensioni interazionali, sociali ed emotive che caratterizzano i contesti comunicativi reali.

Un cambiamento significativo si registra con la pubblicazione del *Volume complementare* del QCER (QCER-VC) (Council of Europe 2020/2020), che introduce una rielaborazione profonda del concetto di mediazione, ampliandone la portata teorica e operativa; in particolare nel nuovo documento vengono proposte tre scale di mediazione: «Mediare a livello testuale», «Mediare a livello concettuale» e «Mediare a livello comunicativo», corredate da descrittori di competenza distribuiti lungo i livelli di competenza (A1-C2).

L'introduzione di tali descrittori rappresenta un passaggio cruciale, poiché consente di rendere osservabili e, conseguentemente, valutabili competenze che nel QCER del 2001 erano solo implicitamente considerate. La mediazione amplia così la propria portata e viene ridefinita come un processo complesso che implica la co-costruzione del sapere, la gestione delle interazioni e la facilitazione della partecipazione all'interno di contesti sociali.

È proprio all'interno di questa rinnovata concezione della mediazione che emerge la dimensione della mediazione relazionale configurandosi come una dimensione trasversale della competenza di mediazione, che riguarda la capacità di creare, gestire e sostenere relazioni interpersonali positive all'interno di un gruppo, rendendo possibili la partecipazione, la collaborazione e la costruzione condivisa di significati.

Il presente contributo si propone un duplice obiettivo: da una parte, mira a individuare e definire il costrutto della mediazione relazionale attraverso l'analisi dei descrittori di competenza del QCER-VC; dall'altra, intende identificare le principali aree di competenza riconducibili a tale costrutto e analizzarne le implicazioni nel contesto classe, sia sul piano dell'agire didattico sia su quello socioemotivo, con particolare riferimento all'instaurarsi di relazioni positive tra i partecipanti.

2. La mediazione relazionale nel QCER-VC

La mediazione in generale è un costrutto multidimensionale che «implica di per se stes-

sa un'interdipendenza delle dimensioni cognitive, relazionali ed emozionali» (Piccardo 2020: 573). Nello specifico il concetto di mediazione relazionale emerge in modo indiretto dall'analisi del QCER-VC; infatti, non rientra tra i tre tipi di mediazione elencati nelle scale, ma si colloca trasversalmente ad esse. Per capirne l'importanza è necessario individuare con precisione la collocazione all'interno dell'architettura del documento.

Come dichiarato nel QCER-VC, la mediazione relazionale riguarda i primi descrittori dell'attività del «Mediare a livello concettuale» e, nello specifico, le scale «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» e «Gestire le interazioni»: si tratta di due competenze necessarie per «stabilire le condizioni per un lavoro efficace» (Council of Europe 2020/2020: 117). In particolare, nel QCER-VC si presenta la mediazione relazionale nel modo seguente.

Come si può facilitare all'utente/apprendente l'accesso al sapere e ai concetti attraverso la lingua? Ci sono due modi principali in cui questo avviene: il primo consiste nel lavoro collaborativo in gruppo, l'altro si ha quando qualcuno ha il ruolo ufficiale o non ufficiale di facilitatore, insegnante o formatore. In entrambi i casi è praticamente impossibile elaborare dei concetti senza avere preparato il terreno, gestendo le questioni relazionali implicate. Per questa ragione, vengono presentate due scale relative al collaborare in gruppo e al condurre un gruppo di lavoro. La prima scala [...] riguarda lo stabilire le condizioni per un lavoro efficace (= mediazione relazionale) (Council of Europe 2020/2020: 117).

Si dichiara in modo esplicito che la dimensione cognitiva e la dimensione relazionale non sono separabili; infatti, non è possibile lavorare in modo efficace sui contenuti se il contesto relazionale del gruppo non è stato curato e organizzato secondo le regole e le metodologie che concernono la dinamica di gruppo (Fratter, Fratter 2020), vale a dire se le persone del gruppo non si sentono ascoltate, se il clima è competitivo o se crea ansia e stress, e se i ruoli non sono stati riconosciuti e gestiti: in tal caso la co-costruzione del sapere non procede e può essere ostacolata.

La mediazione relazionale viene ulteriormente specificata da Cavalli (2025) come segue:

La mediazione relazionale si attua mediante le relazioni e la cooperazione tra gli attori, all'interno dei gruppi/comunità e con le istituzioni: è il tipo di mediazione che stabilisce il giusto clima di calda accoglienza che permette di lavorare in serenità e in armonia con gli altri (Cavalli 2025: 427).

Particolarmente interessante e significativo è il fatto che questa dimensione relazionale venga codificata nei descrittori, diventando in tal modo oggetto di osservazione e di possibile misurazione. Non è pensabile interpretare dunque la mediazione relazionale come un'indicazione vaga che riguarda per esempio lo stile relazionale del buon insegnante, ma si tratta di competenze attese che, oltre al docente, anche l'apprendente/utente deve possedere per assumere il ruolo di facilitatore nei confronti dei pari o degli studenti (Fratter 2024b).

La mediazione relazionale, così come emerge dal QCER-VC, deriva dalla concettualizzazione proposta da Coste e Cavalli nel 2019 e viene vista come un «processo di creazione e gestione delle relazioni interpersonali al fine di creare un ambiente positivo e collaborativo» (Council of Europe 2020/2020: 252). Da una prima analisi si può dunque definire la mediazione relazionale come l'insieme delle competenze e delle azioni linguistiche e non linguistiche attraverso cui un parlante crea e mantiene le condizioni interpersonali e sociali favorevoli alla collaborazione, all'apprendimento condiviso e alla co-costruzione del significato. La mediazione relazionale mira alla creazione di uno spazio comunicativo condiviso e collaborativo.

3. Il costrutto della mediazione relazionale

Il presente paragrafo si concentra su alcuni studi nei quali si sono analizzati i descrittori del QCER-VC relativamente alle tre scale della mediazione in generale (Fratter, Fratter 2020; Fratter 2021) e alla mediazione relazionale e concettuale (Fratter 2024a, 2024b, 2025) e a partire dai quali si analizzerà il costrutto della mediazione relazionale con l'intento di evidenziarne le caratteristiche.

Dagli studi citati (Fratter, Fratter 2020) è emersa in modo evidente una stretta connessione tra le competenze e abilità richieste nello svolgimento delle attività di mediazione indicate dai descrittori di competenza del QCER-VC e le *life skill* elencate dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, definite come «abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life»¹ (WHO 1997: 1). Si tratta di competenze e abilità che non sono legate solo alla sfera cognitiva, ma riguardano anche la sfera relazionale ed emozionale (Fratter 2024a) come per esempio l'autoconsapevolezza, la capacità di affrontare le emozioni, la capacità di affrontare lo stress (sfera emozionale); la competenza empatica, la comunicazione efficace e le competenze relazionali (sfera relazionale); la risoluzione dei problemi, il processo decisionale, il pensiero critico e il pensiero creativo (sfera cognitiva).

Le *life skill* individuate nei descrittori della mediazione relazionale sono nello specifico (Fratter 2021): *leadership* situazionale e distribuita, *problem solving*, *decision making*, tecniche di comunicazione non direttiva, assertività, empatia (nello specifico l'ascolto empatico), gestione dei conflitti. Tali competenze e abilità non si distribuiscono in modo uniforme lungo la scala dei livelli (dal Livello A1 al Livello C1): alcune compaiono già ai livelli iniziali, altre emergono progressivamente, segnalando una crescita qualitativa della competenza che non riguarda solo la padronanza linguistica, ma l'intera dimensione cognitiva, emotiva e pragmatica dello studente come attore sociale nella funzione di mediatore.

Tutte le *life skill* pertinenti alla mediazione relazionale si collocano in un contesto più generale che riguarda il gruppo nella sua complessità e la gestione efficace dei gruppi di apprendimento/lavoro («Collaborare in gruppo» e «Condurre il lavoro di gruppo»). Nello specifico, osservando la scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari»², si evidenzia come la competenza della gestione dei gruppi attraversi tutti i livelli, dall'A2+ al C1, e costituisca l'ossatura della mediazione relazionale. Alcune delle parole chiave che la identificano nei descrittori sono «collaborare a semplici compiti condivisi» (A2+, B1+), «raggiungere un obiettivo comune» (B1+), «definire gli obiettivi» (B2), «ricentrare una discussione» (B2), «agire come coordinatore» (B2+), «sviluppare l'interazione [...] aiutare a guidarla [...] verso una conclusione» (C1). Ciò che cambia tra i livelli non è la natura dell'azione – gestire il gruppo – ma il grado di autonomia, proattività e complessità con cui essa viene esercitata: a livello B1+ il soggetto collabora «a compiti condivisi»; a livello B2+ agisce «come coordinatore» e riassume; a Livello C1 guida il processo «verso una conclusione». La progressione va dunque dalla partecipazione, alla guida e alla reazione.

Sintetizzando, la capacità di gestire un gruppo riguarda la capacità di strutturare, organizzare e guidare il lavoro collettivo di un gruppo, garantendo che tutti i partecipanti possano contribuire in modo efficace. Tra le azioni menzionate: la capacità di gestire i turni di parola (dare e prendere la parola), la capacità di dare voce a tutti riuscendo a far partecipare anche coloro che presentano maggiori difficoltà a intervenire, la capacità di riconoscere situazioni di tensione

¹ «Abilità per un comportamento adattivo e positivo, che consentono agli individui di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

² Gli esempi che seguono fanno riferimento alla scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» (Council of Europe 2020/2020: 119-120 e 232-233).

e al tempo stesso la capacità di smorzarle «evitando o minimizzando il rischio di offendere» (Council of Europe 2020/2020).

Inoltre, come emerge dai descrittori del QCER-VC, essere competente nella gestione di un gruppo significa anche essere in grado di assumere diversi ruoli in funzione dei bisogni dei partecipanti, la qual cosa implica flessibilità e capacità di lettura del contesto relazionale. Gestire un gruppo significa anche saper coordinare la distribuzione dei compiti al suo interno; queste competenze riguardano nello specifico la capacità di strutturare, organizzare e guidare il lavoro collettivo di un gruppo garantendo che tutti i partecipanti possano contribuire in modo efficace (B1+ «In una discussione è in grado di definire il compito in termini semplici e di chiedere agli altri di contribuire con la loro competenza e esperienza»).

Tra le *life skill* della sfera relazionale, la competenza empatica è presente in quasi tutti i livelli della scala e si distingue dall'intelligenza emotiva per il suo orientamento specificamente rivolto «verso l'altro»: non si tratta di gestire le emozioni in generale, ma di riconoscere attivamente il valore e la legittimità del contributo altrui. Le parole chiave sono «invitare altre persone a contribuire con il proprio punto di vista» (B1), «chiedere agli altri di contribuire con la loro competenza e esperienza» (B1+), «animare la discussione» (B2), «riconoscendo i contributi» (C1). La progressione è significativa: a Livello B1 si invita «a contribuire con il proprio punto di vista»; a Livello B1+ si valorizza la competenza specifica di ciascuno; a Livello C1 si riconosce esplicitamente il contributo altrui legittimandolo e valorizzandolo in modo consapevole. Per la «messa in pratica» della competenza empatica è necessario conoscere e saper utilizzare adeguatamente alcune delle principali tecniche di comunicazione, come per esempio: ascoltare senza interrompere e senza valutare prematuramente; riformulare le posizioni altrui per verificarne la comprensione (ascolto attivo) e dimostrare con segnali verbali e non verbali di aver recepito il punto di vista dell'interlocutore.

Avere una adeguata competenza empatica aiuta a incoraggiare la partecipazione dei membri del gruppo, grazie a strategie di sostegno emotivo e cognitivo (*scaffolding*) utili ad abbassare la soglia d'ansia e ad aumentare la fiducia dei partecipanti; inoltre, favorisce la creazione di un clima inclusivo facendo sentire tutti i partecipanti legittimati a contribuire, per esempio valorizzando le diverse prospettive e scoraggiando atteggiamenti escludenti.

Un'altra *life skill* presente nella mediazione relazionale (Fratter, Fratter 2020) riguarda la capacità di gestire i conflitti; essa compare a partire dal Livello B1+ e si sviluppa fino al Livello C1, il che segnala come la capacità di gestire il disaccordo in modo costruttivo sia una competenza avanzata, non accessibile ai livelli iniziali. Le parole chiave sono «chiedendo se le persone sono d'accordo e proponendo approcci alternativi» (B1+), «mettere a confronto le opzioni» (B2), «formulando eventuali riserve, disaccordi o critiche evitando o minimizzando il rischio di offendere» (C1). Osservando lo sviluppo della capacità di gestire i conflitti, si nota che a Livello B1+ colui che media previene il conflitto verificando il consenso; a Livello B2 lo gestisce attraverso il confronto tra opzioni; a Livello C1 sa esprimere il disaccordo senza nuocere al clima relazionale³.

Ampliando il campo di azione e uscendo dai descrittori che riguardano la mediazione relazionale, la capacità di gestione dei conflitti occupa un ampio spazio anche in altre scale, quali le scale del «Mediare a livello comunicativo» e, in particolare, la scala «Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali»⁴. La gestione dei conflitti riguarda le situazioni in cui

³ Il descrittore di Livello C1 è il più ricco di implicazioni pragmatiche in quanto chi media deve tenere insieme due istanze potenzialmente contraddittorie, dire ciò che pensa e preservare la relazione, e lo fa attraverso un repertorio mirato di attenuanti e strategie.

⁴ Gli esempi che seguono fanno riferimento alla scala «Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali» (Council of Europe 2020/2020: 125-126, 246-248).

l'utente/apprendente può assumere un ruolo formale per mediare un disaccordo tra terzi o può informalmente cercare di risolvere un malinteso, una situazione delicata o un disaccordo tra gli interlocutori. I descrittori richiedono abilità quali «dimostrare sensibilità verso i diversi punti di vista», «far emergere soluzioni possibili dalle parti in disaccordo per aiutarle a raggiungere un consenso» e «mostrare la comprensione delle questioni chiave in cui vi è disaccordo». Lo sviluppo della capacità di gestione dei conflitti richiede la messa in campo di tecniche specifiche per la risoluzione dei conflitti (Fratter, Fratter 2020).

Tutte le competenze illustrate (gestione dei gruppi, competenza empatica, gestione dei conflitti, comunicazione efficace) si realizzano attraverso azioni sia verbali che non verbali. Nell'uso della lingua la competenza richiesta è di tipo pragmatico; tale competenza si manifesta attraverso scelte lessicali, sintattiche, ma anche attraverso scelte morfologiche specifiche, registri linguistici adeguati; tali scelte richiedono anche competenze nella gestione di una comunicazione efficace (conoscenza delle tecniche di comunicazione come la verbalizzazione, la parafrasi ecc., che tengono conto sia della comunicazione verbale che della comunicazione non verbale).

Alcune delle parole chiave presenti nella scala «Facilitare l'interazione collaborativa tra pari» sono le seguenti: «formulando e rispondendo a suggerimenti» (B1+), «fare domande» (B2), «adattare il modo in cui formula le domande» (B2+), «fornendo un riassunto» (B2+), «formulando eventuali riserve, disaccordi o critiche e con tatto» (C1). La progressione è chiara: a Livello B1+ si usano formule di base per proporre e rispondere; a Livello B2 la domanda diventa uno strumento strategico di animazione e orientamento della discussione; a Livello B2+ colui che media adatta di volta in volta lo stile e il registro alla situazione comunicativa in tempo reale; a Livello C1 padroneggia le strategie di attenuazione con piena autonomia. La capacità di «agire con tatto», esplicitamente menzionata a Livello C1, è la sintesi di questa area: non è uno stile comunicativo generico, ma una competenza pragmatica precisa, che implica la calibrazione continua del registro e delle scelte sia lessicali che morfosintattiche in funzione della relazione instaurata con l'interlocutore/gli interlocutori. Le modalità di sviluppo di tale competenza possono prevedere l'uso della «carta-T»⁵ attraverso la quale «l'insegnante focalizza l'attenzione in modo esplicito sulla descrizione concreta e procedurale della competenza» (Fratter, Fratter 2020: 136).

Alla luce di quanto evidenziato, la nozione di mediazione relazionale può essere interpretata come un costrutto composto da un insieme di competenze e abilità, ricostruito sulla base dei descrittori presenti nel QCER-VC. In particolare, tale costrutto deriva dall'analisi delle scale di mediazione e dalla loro interpretazione in chiave trasversale; si sviluppa attraverso i descrittori relativi alla gestione delle interazioni e alla facilitazione del lavoro collaborativo, per poi ampliarsi ulteriormente grazie alla scala «Facilitare la comunicazione in situazioni delicate e conflittuali» del «Mediare a livello concettuale».

L'operazione di ricostruzione teorica che è stata fatta permette di evidenziare la dimensione “sistemica” della mediazione relazionale, vale a dire che essa non corrisponde a una somma di abilità/competenze separate, ma a un sistema integrato in cui le diverse competenze lavorano insieme e si influenzano reciprocamente. In questa prospettiva, la mediazione relazionale, come già illustrato, non è una categoria esplicitamente definita nel QCER-VC, bensì una categoria interpretativa che consente di descrivere l'organizzazione funzionale di un insieme di competenze che concorrono alla costruzione e al mantenimento di relazioni positive nei contesti di apprendimento. Tale interpretazione trova fondamento nei descrittori relativi alla gestione delle

⁵ La carta-T è uno strumento di tipo metacognitivo utile a rendere espliciti i comportamenti sociali attesi durante il lavoro cooperativo trasformando abilità sociali astratte in comportamenti concreti, osservabili e valutabili.

interazioni, alla facilitazione della collaborazione e alla comunicazione in situazioni delicate o conflittuali. In questo senso, la mediazione relazionale può essere interpretata come un ponte concettuale tra il paradigma linguistico-descrittivo del QCER e i modelli pedagogici e didattici di tipo socioemotivo, tra cui il modello *Social Emotional Learning* (SEL) (Elias *et al.* 1997), che verrà illustrato nei paragrafi che seguono.

4. Il benessere degli studenti e le relazioni positive nella classe

Dall'analisi dei descrittori della mediazione relazionale è emersa la presenza di diverse *life skill* quali empatia, gestione dei conflitti, cooperazione e comunicazione efficace, che, secondo la letteratura, contribuiscono in modo significativo alla promozione del benessere individuale e collettivo e, come affermano Scamardella, Tafuri e Maietta (2023: 19), «risulta [...] necessario e fondamentale attivare processi educativi e formativi che abbiano tra i propri scopi la promozione delle *Life Skills* come mezzo per promuovere il benessere e la salute individuale e collettiva». In questa prospettiva, le *life skill* sono viste come strumento per promuovere il benessere nelle persone; esse trovano inoltre una chiara corrispondenza nella *Raccomandazione per lo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Consiglio dell'Unione europea (2018), in particolare nell'ambito della «competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare», dove il benessere è esplicitamente connesso alla qualità delle relazioni, alla gestione delle emozioni e alla partecipazione costruttiva ai contesti sociali. In particolare, nella Raccomandazione viene data importanza al benessere fisico ed emotivo:

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo (Consiglio dell'Unione europea 2018: 10).

Nel complesso, emerge un'idea di benessere come di un processo multidimensionale: cognitivo, emotivo, fisico e relazionale. Non è solo uno “stare bene”, ma significa possedere strumenti per costruire e mantenere nel tempo condizioni di equilibrio, anche in contesti complessi e in evoluzione. In questo quadro, le competenze di mediazione relazionale possono essere interpretate come una delle principali condizioni operative attraverso cui il benessere prende forma all'interno della classe.

Nell'ambito dell'insegnamento/apprendimento delle lingue, la classe di lingua – in generale, e ancor più la classe multiculturale – è stata individuata come

un laboratorio ottimale per lo sviluppo delle *life skills*, delle abilità sociali [...] essa può fornire un'ottima opportunità di crescita personale sia dei singoli all'interno del gruppo che del gruppo nel suo complesso e può offrire la possibilità di confronto con la diversità: diversità linguistica, culturale, valoriale ecc. (Fratter 2023: 86).

La classe costituisce un vero e proprio spazio relazionale in cui le interazioni costituiscono una componente strutturale dell'apprendimento stesso. Di conseguenza, lo sviluppo delle *life*

skill, con le quali si realizza la mediazione relazionale, non rappresenta una abilità accessoria, ma diventa una condizione operativa che rende possibile il funzionamento del gruppo come comunità di apprendimento.

Tuttavia, l'applicazione dei descrittori di mediazione relazionale nella classe di lingua, come in altri contesti, non produce direttamente benessere negli allievi, in quanto è necessario tenere conto della complessità dei contesti educativi e della molteplicità di variabili in gioco, quali per esempio il clima-classe, il ruolo dell'insegnante, la continuità delle pratiche didattiche, la costanza nello studio e non da ultimo i fattori individuali. Piuttosto, le competenze implicate nella mediazione relazionale possono essere viste come delle condizioni favorevoli – ma non sufficienti di per sé – alla promozione del benessere, in quanto contribuiscono a creare un ambiente relazionale positivo, inclusivo e collaborativo, che può facilitare lo sviluppo di stati di benessere. Importante è riflettere sul modo con cui le *life skill* possono essere attivate, sostenute e integrate in pratiche didattiche coerenti e continuative.

Il concetto di «benessere» trova spazio in modo esplicito e operativo nell'Area Personale del Quadro *LifeComp* (Sala *et al.* 2020), elaborato dal Centro Comune di Ricerca (JRC), in cui si fa riferimento allo sviluppo delle *life skill*. Tale Quadro, da intendere come seguito della *Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente* del Consiglio dell'Unione europea (2018), non è prescrittivo, vale a dire che non è legato a metodi o *curricula* specifici, ma è raccomandato come strumento flessibile per progettare programmi educativi, attività di apprendimento e politiche che riguardano l'istruzione formale, non formale e informale (European Commission 2026).

Secondo quanto affermato da Cera (2023), numerose ricerche hanno dimostrato

come l'integrazione del benessere all'interno dei contesti educativi contribuisca al miglioramento della dimensione affettiva, alla riduzione della sintomatologia della malattia mentale, allo sviluppo positivo delle relazioni sociali, oltre a promuovere l'apprendimento, la motivazione accademica e il successo (Cera 2023: 25).

Anche nell'ambito della psicologia positiva si sostiene che l'apprendimento è più efficace se c'è maggiore benessere; in particolare Seligman (2012: 122) sostiene che «l'umore positivo produce un'attenzione più estesa, più pensiero creativo e più pensiero olistico». Altri studi ancora (p. es. Özbey-Duygu, Peseschkian 2026) dimostrano come i programmi scolastici focalizzati sulla regolazione emotiva, sullo sviluppo dell'empatia e sulle interazioni positive con i pari possono rafforzare le risorse psicosociali che contribuiscono al benessere durante l'adolescenza. In generale, il concetto di benessere implica sentirsi bene fisicamente, mentalmente e socialmente, oltre a sentirsi soddisfatti della propria vita (Cera 2023). Più specificamente, il benessere emotivo è legato al mantenimento di uno stato d'animo positivo (Latorre-Coscolluela *et al.* 2022), definito come un equilibrio ottimale tra emozioni positive e negative.

Tuttavia, tenendo conto dei descrittori di mediazione relazionale e delle *life skill* in essi presenti, è necessario, sul piano metodologico, individuare in che modo si possano favorire le condizioni per lo sviluppo del benessere nei sistemi educativi e, nello specifico, nella classe di lingua, in quanto, come è stato detto, non c'è una conseguenza diretta tra l'applicazione dei mediatori di relazione e la produzione di benessere⁶. Per essere efficace, l'applicazione dei de-

⁶ A tal proposito, alcune ricerche hanno messo in evidenza la complessità nell'applicazione delle tre scale di mediazione nella classe di lingua (cfr. North *et al.* 2022; Piccardo, North 2022; Fratter 2023).

scrittori di mediazione relazionale richiede all'insegnante il possesso di specifiche competenze sia intrapersonali (cognitive ed emozionali) che interpersonali (competenze sociali), tra le quali la gestione dei gruppi di apprendimento (European Commission 2026; Fratter, Fratter 2020). Inoltre, l'applicazione può avvenire in modo più efficace se è sostenuta da specifiche metodologie e approcci pedagogici che favoriscono il benessere delle persone, come per esempio il SEL (Elias *et al.* 1997; Durlak *et al.* 2025).

5. Il SEL come quadro metodologico in aiuto allo sviluppo della mediazione relazionale

Come è emerso dall'analisi dei descrittori della mediazione relazionale, che evidenziano la compresenza di competenze cognitive, relazionali ed emotive, è necessario individuare quadri teorici capaci di integrare queste dimensioni in un'unica prospettiva formativa. In altri termini, la mediazione relazionale non può essere ridotta a una competenza linguistica in senso stretto, ma, come ampiamente illustrato, implica un insieme integrato di abilità socioemotive, pragmatiche e cognitive che richiedono modelli pedagogici coerenti con tale complessità.

Tra gli approcci pedagogici che guardano allo sviluppo della persona nella sua totalità e che forniscono una cornice teorica particolarmente adeguata a interpretare lo sviluppo delle competenze di mediazione relazionale è possibile individuare il SEL. Si tratta di

process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions⁷ (Durlak *et al.* 2025: 3).

Secondo il SEL la competenza socioemotiva viene definita come:

the ability to understand, manage, and express the social and emotional aspects of one's life in ways that enable the successful management of life tasks such as learning, forming relationships, solving everyday problems, and adapting to the complex demands of growth and development. It includes self-awareness, control of impulsivity, working cooperatively, and caring about oneself and others. Social and emotional learning is the process through which children and adults develop the skills, attitudes, and values necessary to acquire social and emotional competence⁸ (Elias *et al.* 1997: 2).

Essa include dimensioni quali la consapevolezza di sé, il controllo dell'impulsività, la cooperazione e l'attenzione verso sé stessi e gli altri.

Adottando questa prospettiva, il SEL non si limita a descrivere un insieme di competenze, ma definisce un processo educativo attraverso cui individui e gruppi sviluppano atteggiamenti,

⁷ «Un processo attraverso cui tutti i giovani e gli adulti acquisiscono e applicano conoscenze, competenze e atteggiamenti per sviluppare identità sane, gestire le emozioni e raggiungere obiettivi personali e collettivi, provare e mostrare empatia per gli altri, stabilire e mantenere relazioni di supporto e prendere decisioni responsabili e premurose» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

⁸ «La capacità di comprendere, gestire ed esprimere gli aspetti sociali ed emotivi della propria vita in modi che consentano una gestione efficace dei compiti della vita, quali l'apprendimento, la costruzione di relazioni, la risoluzione dei problemi quotidiani e l'adattamento alle complesse esigenze della crescita e dello sviluppo. Essa comprende la consapevolezza di sé, il controllo dell'impulsività, il lavorare in modo cooperativo e il prendersi cura di sé e degli altri. L'apprendimento sociale ed emotivo è il processo attraverso il quale bambini e adulti sviluppano le abilità, gli atteggiamenti e i valori necessari per acquisire competenza sociale ed emotiva» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

valori e abilità necessari per una partecipazione attiva e responsabile alla vita sociale. Come sottolineano Elias e collaboratori (1997), le attività di sviluppo socioemotivo promuovono la comunicazione, la partecipazione a gruppi cooperativi, l'autocontrollo emotivo e la risoluzione riflessiva e non violenta dei problemi. Tali elementi coincidono in modo significativo con le aree funzionali della mediazione relazionale individuate nel QCER-VC, in particolare per quanto riguarda la gestione del gruppo, l'empatia, la gestione dei conflitti e l'efficacia comunicativa.

Nel SEL, viene data particolare attenzione alla dimensione affettiva dell'apprendimento, in quanto creare condizioni favorevoli significa anche fare in modo che gli apprendenti possano lavorare e si trovino in un ambiente libero da tensioni e stress. Come affermano Elias e collaboratori (1997: 3), «under conditions of real or imagined threat or high anxiety, there is a loss of focus on the learning process and a reduction in task focus and flexible problem solving»⁹. In questa prospettiva, il SEL può essere interpretato come la cornice metodologica per rendere operativa la mediazione relazionale, poiché ne traduce i descrittori in pratiche educative sistematiche e intenzionali. Tale aspetto rafforza l'ipotesi che la mediazione relazionale possa essere vista come una leva pedagogica che incide simultaneamente su apprendimento, benessere e qualità del clima classe.

Dalle ricerche esistenti (p. es. European Commission 2026), emerge inoltre che il dare priorità all'apprendimento socioemotivo (SEL) non sottrae tempo o risorse allo studio dei contenuti disciplinari e che, al contrario, lo sviluppo di atteggiamenti e competenze come l'ottimismo, il senso di responsabilità e l'autocontrollo può migliorare i risultati in altre discipline come, per esempio, la matematica. Inoltre, il SEL contribuisce al benessere psicologico degli studenti favorendo comportamenti più sani, una riduzione dello stress e sostenendo esiti educativi più positivi nel lungo periodo. In questa ottica, la sfida per gli educatori è chiarire ed esplicitare l'insieme di metodi educativi che contribuiscono maggiormente a tali risultati (Elias *et al.* 1997).

Il SEL incide anche sul piano sociale, in quanto promuove la comunicazione, la partecipazione a gruppi cooperativi, l'autocontrollo emotivo e l'espressione appropriata, e la risoluzione riflessiva e non violenta dei problemi (Elias *et al.* 1997). Le pratiche di sviluppo socioemotivo non solo migliorano le dinamiche interpersonali nel breve termine, ma contribuiscono alla formazione di individui riflessivi, responsabili e orientati al benessere collettivo. Questo rende il SEL un elemento strategico in ambito educativo, ma più in generale nella costruzione di competenze trasversali per la vita.

6. Conclusioni

Concludendo, si vuole sottolineare che le scale di mediazione relazionale del QCER-VC delineano un modello di competenza che supera la tradizionale separazione tra dimensione linguistica e dimensione relazionale, proponendo una visione integrata dell'agire comunicativo che include aspetti relazionali, emotivi e pragmatici. In questa prospettiva, la competenza di mediazione si configura come un costrutto complesso e multidimensionale, che richiede di essere interpretato e sviluppato all'interno di quadri teorici ed educativi coerenti con tale complessità.

L'analisi dei descrittori ha evidenziato come la mediazione relazionale si fondi su un insieme

⁹ «In condizioni di minaccia reale o percepita oppure di elevata ansia, si verifica una perdita di concentrazione sul processo di apprendimento e una riduzione dell'attenzione al compito e della capacità di risoluzione flessibile dei problemi» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

articolato di competenze riconducibili alle *life skill*, tra cui la gestione dei gruppi, l'empatia, la gestione dei conflitti e le competenze comunicative pragmatiche. La mediazione relazionale si configura come attività situata, che si realizza nella concretezza delle interazioni sociali e che implica la capacità di costruire condizioni favorevoli all'apprendimento condiviso, attraverso la negoziazione di significati, la regolazione di dinamiche relazionali, il sostegno della partecipazione di tutti gli attori coinvolti.

In questa prospettiva, la classe di lingua assume un ruolo particolarmente significativo, configurandosi come uno spazio educativo privilegiato per lo sviluppo delle competenze socio-emotive. Nella classe di lingua, infatti, l'interazione non rappresenta soltanto un mezzo per l'apprendimento linguistico, ma diventa essa stessa oggetto di apprendimento, rendendo possibile un lavoro esplicito e intenzionale sulle dinamiche relazionali e sulla qualità della comunicazione.

Tuttavia, lo sviluppo di tali competenze non può prescindere da una attenta formazione del docente. Come evidenzia la letteratura esistente, le competenze socioemotive non possono essere insegnate in modo efficace se non sono prima incarnate e praticate da chi le insegna: «Teachers themselves must embody and model these skills, as they cannot effectively teach what they do not practice»¹⁰ (European Commission 2026: 37). Ne deriva la necessità di una ridefinizione del profilo professionale del docente: l'insegnante è chiamato a operare non solo come mediatore di contenuti, ma anche come facilitatore di processi di apprendimento, regista delle dinamiche collaborative e promotore di ambienti inclusivi, nonché di relazioni significative. In questa prospettiva, egli diventa un mediatore di relazioni, capace di sostenere la costruzione di un clima di classe positivo e di orientare le interazioni verso forme di partecipazione consapevole e cooperativa.

Allo stesso tempo, però, ricerche recenti (North *et al.* 2022; Piccardo, North 2022; Fratter, 2023) hanno messo in luce la complessità legata all'applicazione delle scale di mediazione nella pratica didattica. La trasposizione dei descrittori in attività concrete richiede infatti competenze professionali avanzate, capacità di lettura dei contesti e una progettazione didattica accurata, che tenga conto delle interrelazioni tra obiettivi linguistici, cognitivi e socioemotivi. In questa direzione, l'integrazione dei principi del SEL offre una cornice metodologica promettente, ma non applicabile in modo spontaneo o intuitivo. Essa richiede un lavoro intenzionale di progettazione, pianificazione e integrazione nel curriculum, affinché le attività di mediazione relazionale siano coerentemente allineate agli obiettivi di apprendimento e non si configurino come interventi episodici o accessori.

In conclusione, la mediazione relazionale rappresenta una dimensione cruciale della competenza comunicativa così come ridefinita nel QCER-VC. La sua piena valorizzazione implica un ripensamento delle pratiche didattiche, del ruolo docente e dei modelli formativi di riferimento. Solo attraverso un'integrazione sistematica e consapevole tra dimensione linguistica e socioemotiva sarà possibile promuovere ambienti di apprendimento realmente inclusivi, capaci di sostenere non solo lo sviluppo linguistico, ma anche la crescita personale e relazionale degli apprendenti.

¹⁰ «Gli insegnanti devono essi stessi incarnare e fungere da modello di queste competenze, poiché non possono insegnare efficacemente ciò che non praticano» [Traduzione a cura di chi scrive con l'ausilio dell'IA].

Riferimenti bibliografici

- Cavalli, M. 2025. *I diritti di ogni alunno ad una educazione inclusiva, equa e di qualità. I ruoli di mediazione della scuola secondo il Consiglio d'Europa*. «Italiano LinguaDue», 2: 420-440.
- Cera, R. 2023. *Well-being in adult education: LifeComp, revisione e correlazioni tra competenze*. «Epale Journal», 13: 24-31.
- Consiglio dell'Unione europea 2018. *Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. C 189: 1-13.
- Coste, D., Cavalli, M. 2019. *Educazione, mobilità, alterità. Le funzioni di mediazione della scuola*. «Italiano LinguaDue», 11, 1: 3-69. URL: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoi-tals/article/view/11877> (ultimo accesso 17.05.2026).
- Council of Europe 2001/2002. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council for Cultural Co-operation. Modern Languages Division. Strasbourg. Cambridge University Press (trad. it. a cura di D. Bertocchi, F. Quartapelle. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*. Milano-Firenze. RCS Scuola-La Nuova Italia).
- Council of Europe 2020/2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Council for Cultural Cooperation. Modern Language Division. Strasbourg. Council of Europe Publishing (trad. it. a cura di M. Barsi, E. Lugarini, A. Cardinaletti. *Quadro comune di riferimento europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. «Italiano LinguaDue», 12(2). URL: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15120> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Mahoney, J. L. 2025. *The Current Status of Social and Emotional Learning*. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, J. L. Mahoney, (eds.) 2025. *Handbook of Social and Emotional Learning*. New York (NY). Guilford Press: 3-15.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S. 1997. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Virginia (USA). Association for Supervision and Curriculum Development.
- European Commission 2026. *Working group on schools, sub-group on pathways to school success. How to promote mental health and wellbeing at school as key for better learning? The role of social and emotional education*. Bruxelles. Publications Office of the European Union. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/4820398> (ultimo accesso 17.07.2026).
- Fratte, I. 2021. *Le life skills nel Volume complementare del QCER*. «Italiano LinguaDue», 13, 1: 157-168. URL: <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15863> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- 2024a. *Soft skills/Life skills and academic competences for language learning and teaching*. «Academic Journal of Applied Linguistics and Languages», 2: 1-6. URL: <https://ojs.tuzvo.sk/index.php/apps/article/view/124> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- 2024b. *Ruolo e competenze del docente nello sviluppo della mediazione cognitiva e della mediazione relazionale secondo le indicazioni del Volume complementare del QCER*. «mosAiC Review», (14) 1: 297-313. DOI: 10.69117/MOSAIC.14.1.23.026.
- 2025. *La mediazione concettuale e comunicativa e le sue implicazioni nell'agire didattico*. «Italiano LinguaDue», 2: 516-526.
- Fratte, I., Fratte, N. 2020. *Dinamica di gruppo per lo sviluppo delle life skills. Concetti base dell'Analisi Transazionale per l'apprendimento linguistico*. Padova. Cleup.

- 2023. *Lo sviluppo delle life skill snella classe di lingua*. «Epale Journal», 13, genn.: 76-90.
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., Liesa-Orús, M. 2022. *Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations*. «International Journal of Educational Research», 115(102043). URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035522001197?via%3Dihub> (ultimo accesso 17.05.2026).
- North, B., Piccardo, E., Goodier, T., Fasoglio, D., Margonis-Pasinetti, R., Rüschhoff, B. (eds.) 2022. *Enriching 21st century language education. The CEFR Companion Volume in practice*. Strasbourg. Council of Europe. URL: <https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0> (ultimo accesso 17.05.2026).
- Özbey-Duygu, E., Peseschkian, H. 2026. *Pathways to well-being in Germany. A systematic review of positive psychosocial factors*. «Academia Mental Health and Well-Being», 3: 1-11. URL: <https://doi.org/10.20935/MHealthWellB8265> (ultimo accesso: 17.05.2026).
- Piccardo, E. 2020. *La mediazione il cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0*. «Italiano LinguaDue», 1, 561-585.
- Piccardo, E., North, B. 2022. *Enriching the scope of language education: the CFR. Companion Volume*. In North, Piccardo, Goodier, Fasoglio, Margonis-Pasinetti, Rüschhoff (eds.) 2022: 27- 48.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. 2020. *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- Scamardella, F., Tafuri, D., Maietta, M. C. (2023). *Promozione del benessere negli adulti attraverso le attività motorie e sportive: ruolo delle life skills*. «Epale Journal», 13: 18-23.
- Seligman, M. E. P. 2012. *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York. Free Press.
- WHO (World Health Organization) 1997. *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva. World Health Organization.