



Estefanía Luque, *Hungría*

## LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE ESPAÑOL

---

### 1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos años, la enseñanza del español se ha visto inmersa en constantes estudios e investigaciones que han llevado la didáctica de la lengua a un nivel en el que la comunicación y la interculturalidad se han puesto, no solo de manifiesto, sino que se ha convertido en protagonistas de las clases.

A partir del 2002, y más especialmente desde el 2018 con el *Volume Companion (Consejo de Europa)*, el MCER, ha incluido como destreza la mediación lingüística, entendiendo esta como una de las distintas actividades de la lengua que contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística comunicativa. De hecho, estas actividades hacen posible que personas que no pueden comunicarse directamente sí puedan hacerlo mediante otras técnicas como “una paráfrasis, la interpretación o la toma de notas” (MCER, 2002, pp. 14-15). Así, pues, la competencia mediadora es considerada como una habilidad más que los estudiantes deben desarrollar para convertirse en usuarios autónomos. Es a partir de este momento, cuando se habla de mediación de un texto, mediación de conceptos y comunicación mediática.

A lo largo de estos últimos años y atendiendo a esta competencia mediadora se han propuesto actividades encaminadas a trabajarla, como son los resúmenes, tanto orales como escritos, las traducciones o las interpretaciones. Lo más importante es romper esas barreras culturales que se construyen, a veces a través de malos entendidos, cuando existen diferentes L1 en la comunicación.

Lo que se pretende con el siguiente resumen de las implicaciones didácticas que puede tener el desarrollo de esta competencia es ir un paso más allá, añadir las ideas de identidad híbrida y

el modelo circular-narrativo propio de los procesos de mediación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Es decir, se pretende trabajar en el aula la modulación de la identidad a través de técnicas que hasta ahora se han utilizado en la mediación para así, modificar el relato y convertir al aprendiz en protagonista no solo de su aprendizaje sino de su propia modulación de identidad y por lo tanto de su forma de estar en la nueva sociedad.

Esta reflexión didáctica está centrada en estudiantes que han vivido un proceso migratorio y que en la sociedad de acogida han sido relegados al estatus de inmigrantes en todos los aspectos de su vida y por consiguiente, en el aula de ELE también. Los conflictos tanto personales como sociales son los que van a motivar un aprendizaje basado en la mediación, no solo interlingüística sino una mediación intercultural basada en el estudiante y su potencial como contador y protagonista de su propia historia. Además, la existencia de materiales que incidan en una visión inclusiva y traten temas de identidad y alteridad facilitarán el aprendizaje al incidir directamente en la dimensión afectiva del aprendiz (Suárez Rodríguez, 2014).

### 2. MARCO TEÓRICO

Esta reflexión didáctica se sustenta en dos conceptos principales: la identidad híbrida y el modelo circular-narrativo. Así pues, conviene describir qué marco teórico sobre estos términos tomamos como referencia.

El concepto de identidad tal y como señala Hall (2003, p. 14), “es una idea que no puede pensarse a la vieja usanza pero sin la cual ciertas cuestiones claves no pueden pensarse en absoluto”. Pero sí que es importante señalar la importancia del proceso (identificación) sobre el sujeto (identidad), y en el momento en el que se pone el foco de atención en el proceso de construcción de la identidad aparecen dos variables importantes: el sujeto y las prácticas discursivas.

---

Tanto el yo, de una forma consciente y subjetiva, como las prácticas discursivas van a influir en la modulación de la identidad y por lo tanto, en el momento en el que una persona se convierte en aprendiz de una lengua extranjera, las prácticas discursivas serán no solo las que de su lengua materna sino también las de esa nueva lengua que está adquiriendo.

Paralelamente, al mismo tiempo que se ha intentado definir de forma más precisa un concepto de identidad que responda a las características de este tiempo de globalización y constante cambio, la literatura sobre la relación entre identidad y aprendizaje de segundas lenguas ha sido muy prolífica. De hecho, fue en los años 80 cuando Brown en su obra *Principles of Language Learning* reconoció por primera vez que el concepto de identidad y el aprendizaje de segundas lenguas están íntimamente relacionados, ya que explica que “Becoming bilingual is a way of life. Every bone and fibre of your being is affected in some way as you struggle to reach beyond the confines of your first language and into a new language, a new culture, a new way of thinking, feeling and acting” (Brown, 1980).

En esta reflexión didáctica particular, el enfoque teórico que vamos a manejar sobre la identidad está basado en la idea de las “identidades híbridas” de Rampton que ha trabajado el aprendizaje de lenguas desde el punto de vista sociolingüístico y cómo este modula la identidad del aprendiz. Rampton describe las identidades híbridas como aquellas que aparecen en grupos mestizos y que, en base a la estilización del discurso, las personas en “una acción comunicativa reflexiva, marcan conscientemente y a menudo exageran representaciones de sus lenguas, dialectos y estilo” (Rampton, 2012, p. 44). Por su parte, autores como Guerra de Lemos o García Cándini, amplían el concepto y hablan de “grupos culturales que establecen fronteras más elásticas y que los flujos migratorios o el encuentro de diferentes culturas crea no solo identidades híbridas sino territorios híbridos”. (Guerra de Lemos, 2014, p. 115).

En consecuencia, queda reflejada la importancia que tiene el concepto de identidad que viene

dada por la necesidad de configurar por parte de personas que han vivido un proceso migratorio sus identidades en el aula y en la sociedad de acogida, dado que debido a su “estatus” de mal-llamados inmigrantes, van a tener que hacer frente a situaciones de conflicto tanto personal como social dentro y fuera de ella.

Tomando como punto de partida de la cuestión identitaria en las clases de ELE a Berger y Luckmann, “las personas aprenden a ser lo que les llaman” (1999, p. 168). Por lo tanto, las personas que han vivido un proceso migratorio reciben en la sociedad de acogida la etiqueta de inmigrante, ya que las clases en las que se inscriben (y en consecuencia, el material que se presenta en dichas clases) son denominadas *Español para inmigrantes*. De este modo, esta etiqueta les va a llevar a modular su propia identidad y por consiguiente, a desarrollar un nuevo concepto de alteridad en relación a la sociedad de acogida. Este es, por tanto, el punto de encuentro o desencuentro entre culturas a nivel lingüístico.

A la par que hemos analizado el concepto de identidad, surge el análisis del concepto de alteridad. Este concepto tanto si lo analizamos en sí mismo como aplicado al aprendizaje de segundas lenguas ha sido tan prolífico como el concepto de identidad, ya que son conceptos que nacen íntimamente ligados y se desarrollan igual. Incluso hay autores a lo largo de las últimas décadas como Laclau, recogido en Berger y Luckmann, que indican que el concepto de identidad va cargado de afirmaciones de las carencias de un sujeto en relación con el Otro.

La aplicación de dicho concepto en el aula de ELE y la importancia de tratarlo dentro del aula ha suscitado muchos estudios pero sobre todo para indicar “la falta de instrumentos que tiene el alumno para afrontar de forma adecuada la alteridad” (Rodríguez Abella, 2014). Por ejemplo, Suárez Rodríguez habla de la necesidad de que “los textos de ELE incluyan la perspectiva del otro, y cómo la actitud del receptor puede ser de identificación o distanciamiento” (Suárez Rodríguez, 2014, p. 943).

Del mismo modo, muchos autores hablan de la necesidad de que los alumnos se acerquen a la

---

literatura de la lengua que están adquiriendo y así proporcionarles herramientas que les ayuden a entender al otro, a trasladarse y a disfrutar del nuevo orden que están aprendiendo, a la vez que aprenden esa segunda lengua. Pero, ¿qué ocurre cuando la literatura a la que acceden “les condena al silencio o silencia las injusticias que han padecido, les niega la palabra, habla por ellos y no les permite que se representen a sí mismo”? (Romero Morales, 2018, p. 135). No solo se reduce al individuo a la situación de otro, de inmigrante, sino que también se reduce a su propia lengua, una lengua subordinada en la literatura de la sociedad de acogida.

Después de todo lo mencionado anteriormente, queda claro que la generación de conflictos es algo natural en la convivencia en las aulas de ELE y en relación con material que se presenta en el aula. Esto da pie a emplear el modelo circular-narrativo de Cobb (1993), dado que se basa en la reformulación de roles y la reconstrucción lógica de la posición del aprendiz en torno a esos conflictos. Lo que se pretende lograr es “estar en el mundo de manera más amable” (Munuera Gómez, 2007, p. 105) dándoles las herramientas para posicionarse como protagonistas de su propia historia y haciéndoles partícipes, a ellos y a su lengua, de la literatura que se genera en la relación que se crea entre ambas culturas.

### 3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Dado que la competencia mediadora es transversal, lo que se presenta aquí son estrategias, pautas o actividades que se pueden trabajar en cualquier unidad didáctica. Es más, estas deberían ser trabajadas desde los niveles iniciales hasta los superiores, incrementando de manera progresiva su dificultad.

El tipo de alumnado al que va dirigido es aquel que está inmerso en un contexto intercultural tanto dentro del aula como fuera. Especialmente, va dirigido a aquel estudiante que ha vivido un proceso migratorio, y que en la sociedad de acogida ha sido etiquetado como inmigrante, con las connotaciones, casi siempre negativas, que eso conlleva.

En particular, partiendo del esquema de trabajo del modelo circular-narrativo, se van a presentar diferentes estrategias que irán encaminadas a ese objetivo final que hemos mencionado, la modulación de la identidad que tenga como objetivo hacerles estar en el mundo, y por tanto en la sociedad de acogida, de manera más amable.

Aunque los objetivos generales que se pretenden con esta reflexión se han ido mencionando a lo largo de los puntos anteriores, es importante indicar que se basa de una propuesta que tiene como objetivo principal trabajar la interculturalidad, no solo desde un entendimiento de la cultura de acogida, sino desde la dotación de herramientas para que el estudiante se posicione en la sociedad de acogida con una mirada abierta y de manera activa.

La clase de ELE es un espacio en el que se da a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse en una sociedad con nuevas normas conductuales, sociales y personales. Pero también debería ser un espacio en el que se trabajase tanto la modulación de la identidad y de la alteridad, para así beneficiar el aprendizaje y la adquisición de la nueva lengua. Si atendemos a esa modulación, va a ser necesario dar a los alumnos las pautas para usar un lenguaje inclusivo siendo conscientes de las palabras y estructuras que eligen para comunicarse. Hacerles conscientes de la elección de un lenguaje en el que la competencia mediadora interlingüística sea el medio para crear un relato en el que predomine la interculturalidad por encima la reacción a una marginación literaria.

#### 3.1. ESTRUCTURA DEL MODELO CIRCULAR-NARRATIVO

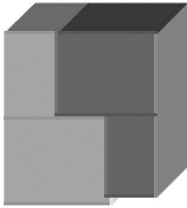
Las tres fases en las que se divide el modelo circular narrativo son la construcción narrativa, la desestabilización narrativa y la transformación narrativa.

Como el propio nombre del modelo indica, este es un modelo circular, por lo que se debería ir trabajando de manera constante hasta que el alumno adquiera esta competencia en la que

la transformación del relato es una estrategia habitual para moldear la identidad. Lo que se pretende es, a partir de un relato en el que las piezas encajan, cuestionar la narrativa para acabar transformándolo en una narrativa en la que el estudiante es el protagonista.

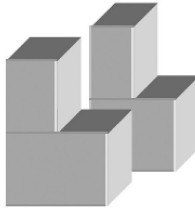
sentimientos de resentimiento y frustración, o resistencia y culpa. Esto convierte al estudiante en víctima o perseguidor y, en consecuencia, afectará tanto a la modulación de la identidad/alteridad como al proceso de inmersión cultural.

FIGURA 1



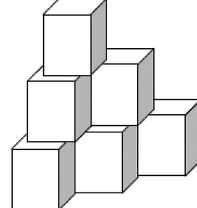
Construcción narrativa 1

FIGURA 2



Desestabilización narrativa

FIGURA 3



Transformación narrativa 2

Figura 1. Extraída de Munuera Gomez (2007, p. 89)

Las historias, en muchas ocasiones, se relatan desde las acciones dirigidas por las autoridades del pasado y del presente (la familia, la cultura, la tradición, la educación,...). Esto conlleva a dos posturas principales, la obediencia o la rebeldía y, por ende, generará

Lo que se pretende es, a través de un aprendizaje cooperativo e intercultural, que los estudiantes sean capaces no solo de aprender a relatar sus historias, sino también a modificarlas, en el caso de que sea necesario para poder hacer al estudiante protagonista de las mismas.

### CUADRO 1<sup>2</sup>

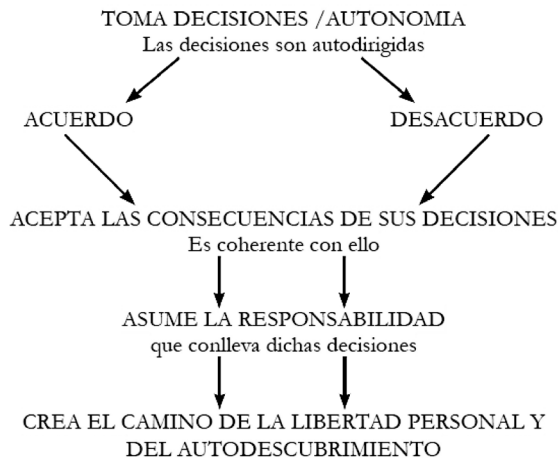


Figura 2. Extraída de Cornelius y Faire (1998, p. 96)

1. Cornelius, H. y Faire, H. (1998): "Tú ganas yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones". Madrid: Gaia, pp. 96.

### 3.2. TÉCNICAS PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA MEDIADORA INTERCULTURAL

En la primera fase, lo importante es darle al alumno las herramientas para que construya su propio relato, su visión de los diferentes ámbitos que se trabajan siguiendo los niveles reflejados en el *MCER*. Lo más importante en este momento es que sean escuchadas sus historias pasadas y que sean capaces de encontrar las palabras clave en la lengua en la que se está formando, dando importancia a la transferencia de significado. El reflejo del contenido se sustenta en una actitud empática y se trata de repetir en los momentos adecuados la totalidad o parte de lo que el estudiante ha dicho, siendo a veces suficiente la repetición de palabras clave. Esto hará que el estudiante sienta que se le está escuchando y que se le está entendiendo.

Existen varias técnicas para cada una de las fases del modelo circular-narrativo. En esta

primera fase de construcción narrativa, las más significativas son el reflejo del contenido, la clarificación, la confrontación y la paráfrasis, todas ellas encaminadas a la construcción de un relato en el que lo más importante es que el alumno exprese lo que realmente quiere expresar.

La clarificación tiene el foco puesto en la elección consciente entre opciones con diferencias significativas por parte del aprendiz.

La confrontación tiene como objetivo la valoración y exploración de las alternativas, haciendo consciente al estudiante de las razones de su elección. Es importante en todo momento no perder el hilo argumentativo de la narración.

La paráfrasis es una técnica que se centra en reflejar lo que la persona cuenta y hace con su vida. Consiste en ahondar un poco más en las elecciones de la persona.

Las técnicas disponibles son las que se detallan en la tabla 1.

TÉCNICAS	EJEMPLOS
Reflejo del contenido	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetición de lo que dice en momentos adecuados.</li> </ul>
Clarificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dar al estudiante opciones con diferencias significativas. <i>¿No te gusta o no se puede?</i> <i>¿Sientes calma o tranquilidad?</i></li> </ul>
Confrontación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer hincapié en las opciones <i>¿Seguro que no se puede?</i></li> </ul>
Paráfrasis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflejar lo que el estudiante habla sobre su vida <i>¿Por qué no se puede?</i></li> </ul>

Tabla 1. *Técnicas disponibles del modelo circular-narrativo*



Lo que se pretende a lo largo de esta fase es que el estudiante adquiera las herramientas para relatar con más precisión sus opiniones, sus gustos, sus rutinas, sus pensamientos, sus valores, etc. siempre con adecuación al nivel que esté cursando.

Para llevar a cabo esta etapa, es muy importante el input que se presenta en cada unidad didáctica. Dependiendo de los materiales que se lleven al aula, estos fomentarán más o menos su identidad como migrantes. Esto supondrá mayor dificultad a la hora en la que el alumno moldee su identidad con el aprendizaje de la segunda lengua, ya que su condición de migrante va a producir una reacción en el mismo estudiante. Siendo que el input es sobre lo que vamos a trabajar, es de especial importancia ofrecer opciones que respondan, en la medida de lo posible, a las necesidades de los estudiantes del aula. Además, es de suma importancia que el alumno aprenda a expresar los significados implícitos en los relatos que cuenta en una segunda lengua.

En la segunda fase, la desestabilización narrativa, lo más importante es desmontar el discurso de los estudiantes que pueda suponer un problema en su proceso de inmersión y en su competencia intercultural. Lo que se pretende en esta segunda fase es desestabilizar su posición como migrante-víctima o migrante-amenaza en la sociedad de acogida.

El principal recurso que se puede utilizar en clase son las preguntas circulares, en las que se

pretende hacer entender al estudiante su postura como protagonista de su propio aprendizaje, y de los relatos que produce tanto de forma oral como escrita. Ya no existe una construcción lineal de su identidad y del concepto que tienen de alteridad, sino que poco a poco empiezan a entender que todo relato está basado en la causalidad. Estas preguntas circulares se pueden centrar en diferentes aspectos (véase tabla 2). En primer lugar, acciones-retroacciones a la acción, es decir, se centra en las posiciones que toman las personas que no están íntimamente ligadas a la acción pero que forman parte de la historia. Además, reflexiones sobre el contexto para que el aprendiz entienda que igual que los hechos no son lineales, el contexto también va a afectar a su percepción de la realidad. También, reflexiones sobre el tiempo que sirven para hacer entender que los hechos son sucesos que están integrados en el tiempo y que se van construyendo y reconstruyendo. Esto es de gran importancia a la hora de modificar la narración. Las historias ayudan a percibir la importancia de los personajes, los argumentos, los temas que se eligen al narrar. Por su parte, las pautas ayudan a dotar de matices significativos en cuanto a la forma de actuar de las personas que entran en contexto. Por último, las relaciones ayudan al aprendiz a entender que en los relatos las cosas no pasan sin razón, sino que son la consecuencia de relaciones. Estas son las que nos van a ayudar a cambiar la posición desde la que hablamos.

TÉCNICAS	EJEMPLOS
<p><b>Acciones-retroacciones a la acción</b></p>	<p><i>¿Qué hace tu compañero cuando tú tienes un problema en clase de español?  Y ¿qué hacen tus amigos cuando tú tienes problemas con un compañero de clase?  Y ¿qué hacen tus compañeros de piso cuando estás preocupado?</i></p>

<b>Reflexiones sobre el contexto</b>	<i>¿Tu compañero de clase y tus amigos son iguales en la clase de español y en casa? ¿Tus amigos están igual cuando tú estás contento que cuando tú estás preocupado?</i>
<b>Reflexiones sobre el tiempo</b>	<i>¿Cómo pasabas tu tiempo libre cuando eras niño? ¿Cómo lo pasa ahora? ¿Cómo imaginas que lo vas a pasar cuando aprendas español?</i>
<b>Historias</b>	<i>¿Qué dicen tus compañeros de cómo es el tiempo libre en tu ciudad actual? ¿Qué historias has contado a las personas que no comparten el tiempo libre contigo?</i>
<b>Pautas</b>	<i>¿Qué haces exactamente después de la clase de español? ¿Qué hace tu compañero después de la clase de español? ¿Qué hace de diferente tu compañero de clase con su amigo que no hace contigo?</i>
<b>Relaciones</b>	<i>¿Cómo es tu relación con las personas que ya hablan español? ¿Cómo es la relación entre ellos, según tú?</i>

Tabla 2. Lista de preguntas posibles según su tipología

A lo largo de esta fase, lo que se pretende es que el estudiante haga una reflexión sobre los relatos de su vida y cómo estos son fruto de las relaciones que se establecen tanto entre los hechos, como entre las personas que aparecen en el relato. En definitiva, esto va a ayudar a reflexionar sobre la forma en la que va a comunicarse, la forma en la que va a escuchar y por lo tanto, la forma en la que va a moldear su identidad.

Por último, en la fase de transformación narrativa, lo importante es dotar al estudiante de las herramientas necesarias para que modifique su relato siempre que sea necesario, fomentando la interculturalidad y una identidad mediadora que entienda los conflictos como una opción de crecimiento personal.

A través de diferentes técnicas, se pretende que el estudiante imagine una realidad futura que le ayude a resolver los conflictos que se presentan en realidad actual. En palabras de Dörnyei (2010),

estaríamos hablando de potenciar y trabajar de manera consciente con el *Yo ideal de L2* y así reducir las discrepancias entre el *yo actual* y el *yo ideal*. Este trabajo limando las discrepancias entre el *yo ideal* y el *yo actual* va a ser lo que dote de motivación al aprendiz en su aprendizaje. Posteriormente, se busca ofrecer al estudiante los recursos lingüísticos que le permitan expresar tanto de forma oral como escrita su realidad con los matices significativos que requiera. Además, estos recursos lingüísticos deberán permitir al alumno interactuar para reducir los posibles conflictos que se creen con otros hablantes de la segunda lengua.

Es importante que este trabajo sea tanto cooperativo como individual porque en ambos casos va a permitir al alumno reflexionar y aplicar los recursos lingüísticos adquiridos a lo largo del curso.

Las técnicas que se pueden emplear en esta fase están encaminadas a estos objetivos y son las siguientes. Se pueden formular preguntas



acerca del por qué ahora se centran en los posibles cambios necesarios, no en los conflictos. También, preguntas centradas en la excepción, de forma amplificada, sirven para construir una realidad diferente. Además, la secuencia de la pregunta del milagro tiene como finalidad transportar al aprendiz a una realidad futura exenta de problemas y así que pueda hablar de cómo sería su situación ideal, describiendo, en palabras de Dörnyei su *Yo ideal* haciéndolo extensible no solo al aula de ELE, sino también a su vida en la sociedad de acogida. Por otra parte, se pueden

realizar preguntas por la escala y por el porcentaje que sirven para focalizar y mantener claro de forma cuantitativa su implicación en los diferentes aspectos de su aprendizaje e inmersión lingüística y cultural. Asimismo, las preguntas conversacionales son útiles para personas traumatizadas y que ya han fracasado anteriormente en sus intentos de aprendizaje y cambio. Por último, se pueden realizar preguntas para consolidar el cambio y que pretendan que el aprendiz no vuelva a interacciones anteriores.

TÉCNICAS	EJEMPLOS
<b>Preguntas acerca del por qué ahora</b>	<p><i>¿Qué te gustaría cambiar de tu relación con tus compañeros?</i></p> <p><i>¿Qué te gustaría cambiar de tu día de hoy?</i></p>
<b>Preguntas centradas en la excepción</b>	<p><i>¿Qué diferencias hay cuando hablas con un español y cuando lo haces con otra persona que está aprendiendo español?</i></p> <p><i>¿Sucedo siempre así?</i></p> <p><i>¿Qué estás haciendo diferente desde que aprendes español?</i></p> <p><i>¿Cómo puedes hacer que esta situación se repita más veces?</i></p>
<b>Secuencia de la pregunta del milagro</b>	<p><i>Si hablaras español ahora mismo ¿qué harías durante las horas de clase?</i></p> <p><i>Si hablaras español ahora mismo ¿en qué te gustaría trabajar?</i></p> <p><i>Si hablaras español ahora mismo ¿qué harías para hablar con personas que están aprendiendo español?</i></p> <p><i>¿Crees que vas a hablar español?</i></p> <p><i>¿Qué estás haciendo para que otras personas aprendan español?</i></p>
<b>Preguntas por la escala y por el porcentaje</b>	<p><i>En una escala del 1 al 10...</i></p> <p><i>¿Qué porcentaje ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> <i>ayudas a tus compañeros a aprender español.</i></li> <li><input type="checkbox"/> <i>compras los mismos ingredientes que comprabas hace 1 año.</i></li> </ul>

<p><b>Preguntas conversacionales</b></p>	<p><i>Si yo estuviera en clase de español ¿qué consejos me darías?</i>  <i>¿Qué te resulta más difícil en la búsqueda de trabajo?</i>  <i>¿Con qué dificultades te has encontrado en el último mes?</i>  <i>Si yo viviese en tu piso, ¿cómo me explicarías las normas de convivencia?</i></p>
<p><b>Preguntas para consolidar el cambio</b></p>	<p><i>¿Qué necesitas hacer para conseguir los objetivos que has dicho en clase?</i>  <i>¿Qué puedes hacer para encontrar un nuevo compañero de piso?</i></p>

Tabla 3. Resumen de las técnicas disponibles en la fase de transformación narrativa

Durante esta última fase especialmente es importante dotar al alumno de herramientas generales que van a facilitar la adquisición de la competencia mediadora intercultural. Se pretende que el alumno hable desde el yo y no desde la justificación de su cultura, su identidad y su tradición ante la sociedad de acogida. Además, es importante fomentar las connotaciones positivas y el empoderamiento de forma equitativa entre todos los estudiantes del aula.

### CONCLUSIONES

*“What makes me myself rather than anyone else is the very fact that I am poised between two countries, two or three languages, and several cultural traditions. It is precisely this that defines my identity. Would I exist more authentically if I cut off a part of myself?”*

*Amin Maalouf*

El planteamiento de esta revisión sobre el concepto de mediación parte de la premisa de que la adquisición de una segunda lengua afecta a la modulación de la identidad. Si se emplea este marco como referencia durante el aprendizaje de una lengua extranjera desde un punto de vista intercultural, estas personas podrán, por un lado, destruir los estereotipos con los que son acogidos en

la nueva sociedad y, por otro, se podrán construir identidades y alteridades en las que la diferencia sea una ventaja y no un problema para la convivencia y el desarrollo de la interculturalidad. Por lo tanto, la mediación tiene una importante labor de prevención, educación y construcción de una sociedad intercultural e inclusiva.

Por un lado, la idoneidad del modelo de Cobb reside en que pone el foco de la mediación en el relato, tanto oral como escrito, y en la modulación del mismo para transformar los posibles conflictos y, por lo tanto, mejorar la convivencia. Este, además de ser un modelo de mediación intercultural, puede ser también aplicable en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso, el español.

Este trabajo es solo un primer acercamiento con el que se intenta mostrar a la comunidad educativa la necesidad de mediación en el aula de español porque es la reproducción a pequeña escala de una comunidad intercultural en la que personas de diferentes culturas conviven, dialogan y aprenden juntas.

Igualmente, otro aspecto que debería ser revisado y mejorado son los materiales con los que se trabaja en las aulas de español porque es necesario que estos permitan a los estudiantes trabajar su relato con opciones y matices significativos que les permitan expresarse siendo ellos los protagonistas y no las personas que

---

reaccionan ante las etiquetas que les adjudica la sociedad de acogida.

Laura Sánchez Santos  
CEDECO  
lauritasanllado@gmail.com

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BROWN, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Nueva York: Longman.
- COBB, S. (1993). "Empowerment mediation". *Negotiation Journal*, 9(3), pp. 243-259.
- CONSEJO DE EUROPA 2002 (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- CORNELIUS, H. y FAIRE, H. (1998): *Tú ganas yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia.
- CONSEJO DE EUROPA (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- DUGAY, P. y HALL, S. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DÖRNYEI, Z. y USHIODA, E. (Eds.). (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters.
- GUERRA DE LEMOS, B. (2014). "Construyendo identidades: alteridad, cultura y literatura en el aula de ELE". En M.P. Celma Valero, S. Heikel y C. Morán Rodríguez (Eds.), *Coloquio AEPE-2014: España y Portugal, tierras de encuentro y de proyección cultural* (pp. 113-123). Lisboa: Agilice Digital.
- MAALOUF, A. (2003). *In the name of identity. Violence and the need to belong*. Nueva York: Arcade.
- MUNUERA GÓMEZ, P. (2007). "El modelo narrativo de Sara Cobb y sus técnicas". *Portularia VII*, 1-2, pp. 85-106.
- RAMPTON, B. (2005). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Manchester: St. Jerome Press.
- RODRÍGUEZ ABELLA, R.M. (2004). "Lengua, cultura y conflicto (o cómo afrontar la alteridad)". En M.V. Calvi (Ed.), *Actas del XXI congreso de AISPI*, 2 (pp. 243-272). Catania-Ragusa: Instituto Cervantes.
- ROMERO MORALES, Y. (2018). "Gltofagia literaria: estrategias representacionales de la lengua

- 
- “otra” en la narrativa española del siglo XX”. *Lengua y migración*, 10(1), pp. 131-155.
- SÁNCHEZ CASTRO, M. (2013). “La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural”. En B. Blecua, S. Borrell y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE: Multilingüismo y enseñanza ELE en contextos multiculturales* (pp. 791-801). Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- SÁNCHEZ CUADRADO, A. (2017). “Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica”. *PDP Programa Desarrollo Profesional*, 4, 1-3. Disponible en: [https://www.academia.edu/33879403/Mediacion\\_interlinguistica\\_para\\_el\\_aula\\_de\\_ELE\\_usos\\_de\\_la\\_traducci%C3%B3n\\_pedag%C3%B3gica](https://www.academia.edu/33879403/Mediacion_interlinguistica_para_el_aula_de_ELE_usos_de_la_traducci%C3%B3n_pedag%C3%B3gica) [Consultado el 10 de abril de 2019].
- SUAREZ RODRÍGUEZ, B. (2015). “La alteridad como factor afectivo en los manuales de ELE en España. Tres casos concretos: ELE para inmigrantes, ELE para Erasmus y ELE sin destinatario específico”. En Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso ASELE* (pp. 943-952). Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- TAYLOR, F., BUSSE, V., GAGOVA, L., MARSDEN, E. y ROOSKEN, B. (2013). *Identity in foreign language learning and teaching: why listening to our students’ and teachers’ voices really matters*. Londres: British Council.