El mural en la clase de ELE

Silvia López López
Instituto Cervantes de Orán

La presente comunicación es un breve resumen de un estudio de caso (López, 2010) en el que se lleva al aula de ELE una nueva herramienta de mediación y diseño conceptual de la docencia: el mural. Dicha herramienta se presentó por primera vez en la memoria de máster de Juan F. Urbán (Urbán, 2010), y se integra dentro de una propuesta pedagógica concreta desarrollada desde una perspectiva vytgoskiana.

La concepción y el desarrollo de la nueva herramienta han sido fruto del trabajo en equipo de Juan F. Urbán y de la autora de la presente comunicación. Las memorias de máster de ambos recogen con detalle la propuesta pedagógica en la que se concibe el mural, centrándose el trabajo del primero en la propuesta pedagógica desde un punto de vista teórico, mientras que el presente artículo recoge y expone los resultados de una observación sistemática de su aplicación en el aula.

El marco teórico en el que se basa la propuesta pedagógica que sirve como punto de partida del mural consta de tres pilares fundamentales: la teoría sociocultural, el enfoque por tareas, y un marco pedagógico para la integración significativa de las actividades de reflexión. Por un lado, la teoría sociocultural arroja nueva luz sobre la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje, y siendo de especial relevancia para nosotros tanto el concepto de «andamiaje», como el de orientación. Por otro lado, el segundo pilar sobre el que sustenta el marco teórico es el enfoque por tareas desde una perspectiva sociocultural y como evolución de los enfoques comunicativos procedimentales basados en el aprendizaje de la lengua mediante su uso. Pretendemos también basar nuestra propuesta en un marco pedagógico para la integración significativa de las actividades de reflexión, dando cuenta de la relación entre reflexión explícita y los procesos habituales de aprendizaje en el aula. A este respecto, apoyaremos la propuesta pedagógica y la actuación del docente con dos tipos de procedimientos coherentes con este planteamiento: un discurso del profesor dialogado, que atienda a las necesidades surgidas en el aula y que promueva la construcción conjunta de significado, y una estructura de secuenciación de actividades de aprendizaje con las secuencias ESETE (Esteve, 2009) que compaginen de manera sistemática actividades comunicativas y de reflexión.

La herramienta «mural» ya había sido experimentada con anterioridad, aunque de manera informal. Tras su propuesta inicial, se llevaron a cabo pilotajes informales de la misma en los contextos en los que nos encontrábamos impartiendo español como lengua extranjera en ese momento, específicamente en el centro

de lenguas de la Universidad de Chipre durante el curso 2008-2009, y también durante el último trimestre de 2009 en el Instituto Cervantes de Belgrado. Este tipo de experimentación informal de la herramienta confirmó una serie de intuiciones acerca de sus posibles usos y nos animó a seguir con la investigación que se resume en la presente comunicación.

Lógicamente, al enfrentarnos a la tarea de presentar y llevar a la práctica una propuesta pedagógica que conlleva el uso de un nuevo instrumento en el aula, nos vimos en la necesidad de abordar múltiples interrogantes y, en ese sentido, decidimos limitar nuestro campo de estudio mediante unas preguntas de investigación muy concretas que nos permitieran observar aspectos muy específicos de su uso en el aula. Las preguntas fueron las siguientes:

1. De los especificados por Urbán (2010), ¿Qué usos concretos del «mural» se han dado en su interacción en el aula?
2. ¿Qué recepción ha tenido el uso de la herramienta entre los alumnos?
3. ¿Cuál ha sido la percepción de los alumnos en cuanto a su utilidad para fomentar su orientación?

La primera pregunta se centraba en la observación de los usos de la herramienta, así como en la contextualización de cuándo y cómo se producían. La segunda y tercera preguntas se referían a la recepción de la herramienta por parte de los estudiantes. Se pretendía recabar la opinión de los estudiantes en el plano afectivo e indagar en las posibilidades de orientación del mural.

Antes de valorar la tipología de uso en el aula y la recepción por parte de los alumnos de la herramienta, recogemos una definición del «mural»:

> […] una herramienta de mediación y de apoyo al discurso compartido entre profesores y alumnos que, a modo de andamiaje visual, recoge las conexiones puestas de relieve en el aula entre la tarea final, los objetivos funcionales, sus correspondientes contenidos lingüísticos y ejemplos concretos de uso, facilitando así la orientación de los aprendientes a lo largo de la unidad didáctica. (Urbán, 2010)

El mural funciona a la manera de un «mapa de una unidad didáctica», con el propósito de motivar una conversación que involucre a todos, con el fin de que se logre «señalar las relaciones entre significado y forma en contextos de uso concretos» (Urbán, *op. cit.*), pretendiendo fomentar a su vez la conciencia metacognitiva y la orientación. Es decir, está al servicio de ese diálogo.

El «mural» es un artefacto de papel de grandes dimensiones (aproximadamente un metro de ancho) que se coloca en la pared del aula en un emplazamiento fijo y permanente, siendo este visible y sus contenidos legibles para todos los alumnos. El lugar en el que se coloque debe ser lo más central posible (a uno de los dos

lados de la pizarra, por ejemplo, si las condiciones del aula lo permiten) y de fácil acceso tanto para el profesor como para los aprendientes. En la figura 1 se muestra un «mural» vacío, antes de ser completado:



TEMA	OBJETIVO

	Puedo decir...	Necesito...	Por ejemplo
○			
○			
○			
○			

Figura 1: Ejemplo de mural.

Como vemos en la Figura 1, el mural consta de varias casillas y columnas que se irán construyendo conjuntamente a medida que se avance en la unidad didáctica. En la columna *Puedo decir* se listan los objetivos funcionales, mientras que en la columna *Necesito* se completan los componentes lingüísticos necesarios para realizar cada objetivo funcional. Existe además una tercera columna en la que ejemplificar brevemente cada uno de ellos.

Urbán (2010) lista una serie de procedimientos de uso básico para el mural que constituyen otras tantas referencias para los resultados de esta investigación:

1. Presentar la tarea final.
2. Elicitar los objetivos funcionales a partir de la tarea final.
3. Partir de los pasos SET de la secuencia ESETE para recordar la función y completar el apartado *necesito* o el apartado *por ejemplo*.
4. Realizar una autoevaluación de los distintos objetivos funcionales o lingüísticos en grupo o individualmente.
5. Proporcionar permanentemente *input* visual.

Además hay otro tipo de usos que se podrían dar también en otros momentos de las secuencias didácticas:

6. Partir de un objetivo funcional para introducir una actividad de aprendizaje concreta.

7. Partir de una actividad de aprendizaje para conectarla con su objetivo funcional más general.
8. Considerar nuevas implicaciones surgidas durante el proceso.
9. Retomar los contenidos de una sesión anterior.
10. Servir de breve actividad de balance o resumen de una sesión.
11. Mostrar con claridad a los estudiantes que han estado ausentes el progreso que ha habido sin ellos.
12. Negociar las tareas o los textos necesarios para llevarlas a cabo.
13. Permitir a los alumnos la modificación de las tareas posibilitadoras o la tarea final, o incluso el diseño de tareas nuevas. Estos usos sirvieron de punto de partida para la investigación que se llevaría a cabo en la puesta en práctica de la herramienta «mural». Para nuestra investigación propusimos un modelo de análisis cualitativo, de tipo etnográfico y aplicado desde una aproximación ecológica, por lo que no pretendemos que las conclusiones sean generalizables a otros contextos diferentes al que fue objeto de estudio. No obstante, entendemos que la experiencia puede ser de interés para aquellos interesados en los procesos de mediación, andamiaje u orientación en el aula.

Entendemos el análisis cualitativo según la la definición de Denzin y Lincoln (1994):

> Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.

En nuestro caso, nos interesaba observar la implementación de la propuesta pedagógica particular ya citada, y más específicamente, la aplicación y acogida de una nueva herramienta de mediación en ella incluida. En consecuencia, al tener en cuenta tanto la perspectiva del profesor que implementa la nueva herramienta como la de los alumnos, la de un observador externo y la conceptualización original de la herramienta, obtuvimos una triangulación de la información obtenida, que nos brindó una perspectiva holística del objeto de estudio. Las herramientas utilizadas para la recogida de datos fueron diversas:

— Un diario del profesor que recogía las impresiones de aquel tras las sesiones de clase.
— Grabaciones en vídeo de las 5 sesiones de 3 horas que recogían la unidad didáctica completa (900 minutos grabados en total).
— Una observación directa de una de las sesiones en la que poder tomar notas de campo y contrastar la fenomenología del aula.
— Un cuestionario para los alumnos con preguntas abiertas y cerradas para conocer su percepción de la propuesta pedagógica.

La investigación se desarrolla enteramente en el Instituto Cervantes de Belgrado durante el año académico 2009-2010, en donde Juan F. Urbán y la autora de la presente comunicación nos encontrábamos trabajando como colaboradores. Se escogió un curso de principiantes en el nivel A1 del *MCER*. La duración total del curso fue de 60 horas, repartidas a lo largo de 11 semanas consecutivas. El grupo estaba compuesto por 9 estudiantes, con edades comprendidas entre los 17 y los 29 años. La mayoría del alumnado iniciaba el aprendizaje del español con un carácter complementario a otras segundas lenguas que ya dominaban en mayor o menor grado. Todos ellos hablaban inglés y algunos tenían conocimientos de francés. La lengua nativa mayoritaria era el serbio, excepto dos estudiantes macedonias y una alumna italiana.

El análisis de los 900 minutos de grabación junto con la sesión observada *in situ* permitió registrar las veces que se producían los diferentes usos del mural, además de recoger el testimonio de otro tipo de momentos interesantes que permitían contextualizar dichos usos.

El registro de usos confirma que la gran mayoría de los previstos por la lista inicial de Urbán a la que hacíamos referencia han sido observados durante las cinco sesiones que constituyen el objeto de análisis. Algunos de los usos habían sido programados en la programación del docente, pero muchos de ellos fueron generándose en la interacción que se produce en la clase, tanto por parte del profesor como por parte de los alumnos.

La primera de nuestras conclusiones apunta hacia la gran cantidad de oportunidades que el mural puede llegar a generar en el aula. En total, contando los usos de la plantilla inicial junto con los usos añadidos durante la observación, se han identificado 77 momentos de uso del mural. En este punto, es obligado aclarar que el aspecto cuantitativo no puede ser un parámetro con el que juzgar la herramienta, ya que existen usos registrado que solo podrían producirse en una única ocasión. No obstante, la plantilla en la que se registraron los usos y su contextualización en el momento de la secuencia puede ser de interés para ilustrar algunas de las conclusiones acerca del mural:

- Dos usos de los propuestos y previstos no se produjeron en ningún momento de las diferentes sesiones grabadas; se trató en concreto los que se referían a la negociación o creación de tareas. En principio, el programa del curso no permitía esta modalidad, ya que se trataba de tareas cerradas para su inclusión en un portafolio.
- El uso más registrado (en 9 ocasiones) durante las horas de grabación se produjo en aquellos momentos en los que se partía de pasos de la secuencia ESETE diferentes al de sistematización, para recordar la función y completar el apartado *necesito o* el apartado *por ejemplo*.
- Se observa el aspecto orientador de la herramienta, tanto a nivel individual como compartido, y tanto en alumnos como en el docente. Ambos usaban el mural para ubicarse.

— Se observan procesos de orientación de forma autorregulada por parte de los alumnos: los alumnos iniciaron por sí mismos el uso del mural o del mural del alumno.
— La utilización de la herramienta ayuda a establecer rutinas consecuentes con la metodología de enseñanza basada en tareas.

En cuanto a los alumnos y a cómo estos percibieron la ayuda orientadora de la herramienta, queda reflejado en los resultados de los cuestionarios de una forma muy positiva. Por poner un ejemplo, ante la pregunta acerca de si los contenidos habían sido claros, la totalidad de los aprendientes respondió afirmativamente. Aunque no es posible afirmar que la causa de esta transparencia en los contenidos pueda adjudicarse al uso del mural —al menos no exclusivamente—, ya que puede ser debida a diferentes factores, lo cierto es que favorecer la transparencia de la lengua junto a la transparencia del proceso de aprendizaje son los dos grandes objetivos de la propuesta pedagógica cuya aplicación práctica analizamos, como medio para fomentar la orientación de los aprendientes y promover así procesos de autorregulación.

En la misma línea, los testimonios de los estudiantes parecen apuntar en similar dirección cuando tienen oportunidad de plasmar su opinión contestando a las preguntas abiertas del cuestionario:

— Un aprendiente apunta que el mural le ha ayudado «porque es la base. Es bastante sencillo. Es cómo un esbozo que puedes usar cada vez cuando olvidas alguna cosa o no la has aprendido bien».
— Otros alumnos insisten en la idea de que el mural les ha servido «para seguir mejor el contenido de la clase», afirmando en su caso que «[en el mural] está escrito lo que debo aprender, que partes de gramática y vocabulario necesito, y todo está documentado con los ejemplos».
— Otros alumnos lo definen en términos como los que se detallan a continuación:

    • «lo he usado como recordatorio cuando tenía tiempo de repasar mis apuntes para escribir las tareas y ejercicios».
    • «Como un recordatorio mientras hacia la tarea o algunos ejercicios en Internet».
    • «Cuando estoy practicando en casa o cuando estoy estudiando español, miro lo que es necesario y qué necesito, es decir, qué se pide de mí».

En líneas generales, y siendo conscientes de que todavía nos quedan muchos aspectos por indagar acerca de esta nueva herramienta, los resultados positivos obtenidos tras la observación y puesta en práctica de la propuesta pedagógica nos permiten dejar la puerta abierta a futuras investigaciones con las que explorar nuevas implicaciones de su inclusión en el aula de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994), «Introduction: entering the field of qualitative research», en Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research,* Londres, SAGE, pp. 1-18.

Esteve, Olga (2009), «La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado», en *IV Encuentro Internacional de Profesores de Español como Lengua Extranjera*, Instituto Cervantes de Liubliana *(*documento no publicado de acceso restringido).

López, Silvia (2010), *El mural en el aula de ELE: un estudio del caso*, Barcelona, Universidad de Barcelona, en prensa.

Urbán, Juan Francisco (2010), *Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural*, Barcelona, Universidad de Barcelona.