# Una nueva herramienta de mediación para el desarrollo de la orientación: descripción básica del mural

Juan Francisco Urbán Parra
Instituto Cervantes de Orán

La presente comunicación recoge los aspectos básicos del mural como herramienta de mediación para el desarrollo de la conciencia metacognitiva en general y de la orientación en particular. Esta herramienta fue desarrollada en equipo por la profesora Silvia López López y el autor de la presente comunicación. Para una descripción más detallada tanto del mural como de su fundamentación teórica, del marco pedagógico en el que se concibió, de sus componentes y de los procedimientos de uso previstos, puede consultarse la memoria de máster *Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural* (Urbán, 2010). Por su parte, la memoria de máster *El mural en el aula de ELE: un estudio de caso* (López, 2010) describe la aplicación práctica de la herramienta en un grupo concreto y aporta interesantes conclusiones acerca de los procedimientos de uso observados en el aula, así como de la recepción por parte de los alumnos, tanto a nivel afectivo como en cuanto a su percepción de la utilidad de la herramienta.

## INTRODUCCIÓN

Las teorías actuales de aprendizaje, incluyendo las teorías de aprendizaje de segundas lenguas, tienden a un enfoque centrado en el alumno: se subraya la visión del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, que pasa de ocupar un papel meramente receptivo y reactivo típico de enfoques anteriores a un papel claramente proactivo.

En este contexto, Urbán (2010) presenta una propuesta pedagógica que pretende potenciar la implicación del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje, mediante el desarrollo de su conciencia metacognitiva en general, y de su orientación —contemplada según la perspectiva de Galperin (1992)— tanto ante la lengua como ante los procesos de aprendizaje.

Para ello, la propuesta pedagógica se materializa en la programación de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, en la que el andamiaje pedagógico se articula en torno a tres elementos específicos: el enfoque por tareas, la secuenciación de actividades ESETE desarrollada por Olga Esteve (2009a), y el uso de un nuevo instrumento de orientación, el mural, que describimos brevemente en esta comunicación. Todo ello bajo la perspectiva de la teoría sociocultural, basada en las ideas de Vygotsky.

## MARCO TEÓRICO

El marco teórico en el que se basa nuestra propuesta pedagógica consta de tres pilares fundamentales: la teoría sociocultural, el enfoque por tareas, y el marco pedagógico para la integración significativa de las actividades de reflexión.

La teoría sociocultural o socioconstuctivismo es una de las corrientes teóricas más influyentes en la actualidad en el ámbito educativo en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2) en particular. Basada en las ideas del psicólogo bielorruso Lev Semiónovich Vygotsky (1978), la teoría sociocultural constituye un marco teórico complementario a las corrientes cognitivistas y constructivistas. Sin entrar en contradicción con dichas teorías, la teoría sociocultural subraya el origen social del conocimiento, así como del propio desarrollo cognitivo. De esta forma se desplaza la atención de un individuo que se desarrolla de forma esencialmente individual, según sugiere la perspectiva constructivista, a una noción del desarrollo, el aprendizaje y el conocimiento como elementos socialmente construidos.

En cuanto a la enseñanza de LE/L2, la percepción del aprendizaje como un proceso interactivo apoya los enfoques comunicativos procedimentales tales como el enfoque por tareas, en los que se sostiene que el aprendiente adquiere la herramienta de comunicación.

La propuesta pedagógica en la que se incardina el mural se basa en los conceptos fundamentales de la teoría sociocultural: *mediación, interiorización, zona de desarrollo próximo (ZDP) y andamiaje,* así como en el concepto de *orientación* según Galperin (Haenen 1996, 2000).

Sin entrar en detalle en ninguno de estos conceptos, simplemente señalaremos que el concepto de *mediación,* como influencia ejercida sobre la persona en desarrollo a través del contacto social, arroja una nueva luz sobre la interacción que se produce en el aula, tanto entre profesor y alumnos como entre los mismos alumnos. Es un concepto muy rico para analizar esta interacción, hasta el punto de utilizarse el término *andamiaje* para identificar la *mediación* como acción específicamente pedagógica.

Por su parte, como hemos indicado anteriormente, el objetivo del mural es el de proporcionar el *andamiaje* necesario para facilitar la *orientación* de los aprendientes, tanto ante la lengua como ante los procesos de aprendizaje, para potenciar así su implicación y allanar el camino hacia su autorregulación.

Por su parte, el enfoque por tareas como acercamiento holístico a la lengua que propugna la organización de los programas de aprendizaje de LE/L2 en torno a actividades de uso de la lengua, favorece la orientación del aprendiente al proporcionar un objetivo comunicativo claro de aprendizaje, que además puede favorecer la motivación del alumno, si este «comprende y acepta el valor afectivo, motivacional y cognitivo del conocimiento que hay que adquirir» (Haenen, 2001, 161); es decir,

la expectativa de progresar en el control de tareas de uso de la lengua que tienen un valor comunicativo tangible para el aprendiente resulta más motivadora que el progreso en cuanto a objetivos puramente lingüísticos, abstraídos de su contexto de uso.

El tercer pilar en el que se fundamenta la propuesta pedagógica es un marco pedagógico para la integración significativa de actividades de reflexión.

En el ámbito de enseñanza de L2 existe un debate histórico acerca de la reflexión explícita sobre el sistema formal, tanto en lo relativo a la conveniencia o no de introducirla, como en lo tocante a la manera de hacerlo. Actualmente hay cierto acuerdo sobre la conveniencia de que esta reflexión exista, pero no acerca de cómo llevarla a cabo.

En esa linea, Irún (2002), basándose en las propuestas de Estaire y Zanón (1994), señala que serán las exigencias comunicativas de la tarea las que generen la necesidad lingüística, y es precisamente en ese momento, cuando surge la necesidad lingüística que no se encuentra dentro de las capacidades de los alumnos, cuando la autora recomienda la reflexión explícita sobre la lengua. Es decir, una reflexión siempre unida a su contexto de uso funcional y subordinada al significado, nunca introducida en el aula a priori, de forma aislada, abstracta y descontextualizada.

Por su parte, Esteve (2007) aporta conclusiones con base empírica que sostienen la necesidad de integrar los procesos de reflexión, tanto metalingüísticos como metacognitivos, con actividades concretas de aprendizaje. Los resultados del proyecto de investigación en el que se basan estas conclusiones afirman que sin esta integración, los procedimientos de reflexión no son efectivos.

La integración de la reflexión con las actividades habituales de aprendizaje a través de la herramienta mural es básica para nuestra propuesta pedagógica. En este sentido, el mural es un referente común en torno al cual se vertebra un discurso compartido que, desde una perspectiva vygotskiana, integra la reflexión explícita en el aula como construcción conjunta entre docente y alumnos.

Liderado por el profesor, este discurso tiene características tanto de *discurso contingente* (Esteve, 2009b), en el sentido de que el profesor combina la planificación con la adaptación a las aportaciones de los aprendientes, como de procedimiento proléptico. La prolepsis supone una estrategia docente mediante la que se ajusta la ayuda pedagógica para potenciar la participación activa de los alumnos, bien a través del discurso (preguntas abiertas, elicitación, etc.) como mediante la planificación de actividades de razonamiento inductivo.

Un claro ejemplo de procedimiento proléptico sería la delimitación de la ayuda pedagógica mediante el uso de secuencias ESETE (Esteve, 2009a, *apud* Urbán, 2010). Estas secuencias organizan las actividades del aula de forma que las actividades comunicativas de uso de la lengua se integren con actividades de reflexión explícita sobre la misma en una correlación circular de procesos inductivos y deductivos.

## EL MURAL: DEFINICIÓN Y DESCRIPCIÓN

Podemos definir el mural como una herramienta de mediación y de apoyo al discurso compartido entre profesores y alumnos, que como 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.

En otras palabras, el mural sirve de mapa de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, donde, a través de una conversación que implique a todos, señalar las relaciones entre significado y forma en contextos de uso concretos.

El objetivo que persigue es intentar hacer más transparente para los aprendientes tanto la lengua meta como el proceso de aprendizaje, para favorecer así su orientación en la realización de las actividades de aprendizaje, y fomentar así una mayor autorregulación y, en definitiva, un aprendizaje más eficaz.

El mural es un documento de grandes dimensiones: un metro de ancho como mínimo, o en todo caso del tamaño suficiente como para que se puedan leer sus contenidos desde cualquier punto del aula. Esta plantilla o mural se colocaría en un emplazamiento preeminente en una pared del aula, donde va a estar presente permanentemente a lo largo de la unidad didáctica.

A continuación mostramos un modelo de mural diseñado para cubrir los contenidos de una unidad didáctica concreta (Figura 1):




**Tarea 5**
**Un día normal**

**Vamos a contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos.**

| | **Puedo...** | **Necesito...** | **Por ejemplo** |
|---|---|---|---|
| ○ | | | |
| ○ | | | |
| ○ | | | |
| ○ | | | |

Figura 1. Propuesta de mural para la Unidad 5 del nivel A1 del *MCER* del Instituto Cervantes de Belgrado.

Como se observa en la Figura 1, la herramienta mural está diseñada como una tabla de tres columnas, encabezada por el título de la unidad y la descripción de la tarea final, junto con una columna de casillas circulares en el margen izquierdo de la primera columna de la tabla.

Las tres columnas principales se sitúan bajo los epígrafes *Puedo, Necesito y Por ejemplo*. La primera de las columnas, *Puedo,* está diseñada para que vaya recogiendo todos los objetivos funcionales. La segunda de las columnas, *Necesito,* irá recogiendo los contenidos, principalmente lingüísticos, aunque también socioculturales, pragmáticos o estratégicos que cada objetivo requiera. La última de las columnas, con el epígrafe *Por ejemplo,* está reservada para ejemplos de uso de la lengua. Por su parte, las casillas circulares del margen izquierdo están destinadas a la autoevaluación de los diferentes objetivos funcionales.

## EL MURAL: PROCEDIMIENTOS DE USO

Al comienzo de cada unidad se coloca el mural sin completar en el aula, en un emplazamiento fijo y permanente, siendo este visible y sus contenidos legibles para todos los alumnos. El mural se coloca vacío, es decir, solo contiene el número, el título de la unidad y la tarea final redactada escuetamente, tal como podemos verlo en la Figura 1, en el apartado anterior. Al mismo tiempo, los alumnos reciben una copia idéntica del mural en tamaño DIN A4, que irán completando individualmente de forma paralela a la elaboración conjunta del mural colectivo. A esta copia la denominaremos «mural del alumno».

Tras colocar el *mural* en la pared y dotar a los alumnos del *mural del alumno,* se presentará la tarea final, que constituye el objetivo holístico de la unidad. Posteriormente, el profesor la señalará en el *mural* y elicitará los objetivos funcionales de la unidad didáctica que les capacitarán para la realización de la tarea final, mediante un discurso dialogado de naturaleza contingente y proléptica, fundamentalmente basado en preguntas abiertas.

A partir de ese momento se pueden anotar los objetivos funcionales en las casillas de la columna *Puedo* del *mural*. Cada alumno también podrá anotar los objetivos en su copia personal o *mural del alumno*.

Durante las siguientes sesiones, y después de este primer momento de presentación y elicitación de objetivos, se continuará con el itinerario programado por el docente de actividades y tareas capacitadoras. En nuestra propuesta, dicho itinerario organiza la ayuda pedagógica aportada al alumno para facilitar su exploración activa a partir de secuencias de andamiaje ESETE (Esteve, 2009a). En consecuencia, usaremos dichas secuencias como columna vertebral para planificar los procedimientos de uso básicos del *mural*.

De esta manera, por poner un breve ejemplo, la primera de las casillas que recoge el objetivo funcional «Puedo decir qué hago un día normal» (Figura 5) condicionará el contenido de la siguiente casilla en la columna *Necesito*. Para decir lo que habitualmente hacen un día normal, los alumnos necesitarán conocer y utilizar el presente de indicativo, así como verbos que describan hábitos diarios. Así, tras la explicitación oportuna, en la primera casilla de la columna *Necesito* escribiremos, por ejemplo, «presente de indicativo», y «verbos de hábitos, o de

rutina diaria». En la Figura 1 mostramos también la primera casilla de la columna *Necesito* con esta primera anotación. También es posible, cuando los contenidos se extraigan de los objetivos funcionales de forma evidente, preguntar con anterioridad a los alumnos qué creen que van a tener que aprender para lograr el objetivo comunicativo, conectando así con los conocimientos previos de los alumnos y facilitando su orientación con respecto a los requisitos de la tarea.

Los alumnos irán completando el «mural del alumno» de forma independiente y paralelamente a la elaboración conjunta del mural común.

En cuanto a la columna *Por ejemplo* también se irá completando así como se vaya avanzando a lo largo de las secuencias de la unidad, con ejemplos que procedan de las producciones de los alumnos. Es importante que el *mural* se complete siempre de manera conjunta, se co-construya entre docente y aprendientes, para que los alumnos sientan el resultado como propio, reconozcan en él sus propias aportaciones, y se convierta en un documento significativo en su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, los ejemplos de uso aportados por los alumnos tienen la función de ejercer de *input* o aducto visual permanente, siempre presente en el aula cuando cualquier alumno, en su proceso de aprendizaje individual y según sus necesidades particulares, recurra a ellos como referencia y fuente de retroalimentación constante.

El procedimiento en el que el mural se va completando gradualmente con el ritmo particular del aula, hace que los alumnos puedan observar gráficamente el progreso producido a lo largo de las sesiones; y al completarse en su totalidad, el camino realizado queda visualmente expuesto, por lo que una breve reflexión acerca del mismo sirve para que los alumnos decidan si están preparados para la realización de la tarea final.

Es interesante apuntar que cada columna se completa con un color y tipo de letra diferente, para favorecer la orientación visual con respecto a los contenidos. Para ello, proponemos el siguiente formato: la columna *Puedo* se completa con color negro y letras mayúsculas, la columna *Necesito* con color rojo (y letras mayúsculas) y la columna *Por ejemplo* con color azul y letra cursiva normal.

Por su parte, el ajuste del andamiaje pedagógico en torno a las secuencias ESETE permite anticipar y planificar ciertos usos de la herramienta mural, aunque no todos, ya que por su naturaleza interactiva de andamiaje visual para el discurso compartido y contingente del aula, el mural puede ser incluido en cualquier momento en que aparezcan oportunidades de conectar significado, forma y contexto, oportunidades que se dan continuamente en la reflexión conjunta de aprendientes y docentes.

La lista de objetivos y contenidos construida conjuntamente al comienzo de la unidad sirve asimismo como lista de objetivos de evaluación. Conforme se van

completando las secuencias, se puede dar paso a una pequeña reflexión en grupo sobre el nivel de logro alcanzado respecto a un objetivo o elemento lingüístico previamente elicitado o trabajado. Para esta función evaluadora se irán marcando las casillas de verificación circulares que están localizadas al lado izquierdo de cada objetivo.

Estas casillas circulares se completan según las aportaciones de los alumnos con un signo de verificación o bien con un número que mida el nivel de dominio del objetivo funcional y los contenidos de aprendizaje correspondientes (por ejemplo, del 1 al 4, siendo el 4 la máxima anotación, aunque puede merecer la pena utilizar convenciones utilizadas habitualmente por los alumnos). El grupo decide el nivel de logro en un objetivo determinado, o en caso de un nivel de éxito particularmente bajo o insuficiente, determina que el objetivo no se ha cumplido y se señala la necesidad de trabajar más un aspecto determinado. De nuevo, esta verificación de logro de los objetivos se consensúa tras haber realizado la secuencia de tareas capacitadoras de un objetivo determinado, mediante preguntas que permiten a los estudiantes autoevaluarse como grupo (así como individualmente).

Es importante que estas preguntas demanden de los aprendientes ejemplos concretos; es decir, no es suficiente con comunicar que un aspecto determinado ha sido dominado, los alumnos deben demostrarlo aportando modelos concretos adicionales a los que aparecen en el mural, y enmarcados en contextos específicos.

Los signos de verificación o numéricos del *mural* permanecen visibles en el mismo, evidenciando el trayecto realizado por todo el grupo, el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad didáctica, sus puntos fuertes y objetivos dominados satisfactoriamente, así como los puntos más débiles y aspectos que merecen una atención adicional.

Posteriormente, una vez el profesor ha mostrado dialogadamente qué tipo de preguntas concretas conducen a la verificación de los logros específicos, y ha solicitado ejemplos de ellos, los alumnos pueden realizar una reflexión personal en cuanto a los mismos objetivos y contenidos, autoevaluándose individualmente y registrando los resultados en su «mural del alumno» particular, que mostrará así su trayecto de aprendizaje personal. Han recibido, a modo de andamiaje, un modelo de reflexión metacognitiva con respecto a actividades de uso de la lengua concretas sobre el que basarse para su reflexión individual.

Al finalizar la unidad, el mural se presentará completo ante nosotros, evidenciando la ruta seguida y el grado de consecución de nuestros objetivos. Podemos hacer balance de todo ese camino recorrido y prepararnos para la siguiente unidad. El mural completo se retira y lo sustituimos por el siguiente.

BIBLIOGRAFÍA


Esteve, O. *et al*. (2007), *Diseño y estudio de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario,* Informe final, Referencia al proyecto: HUM2004-01923/FILO 2004-2007, Ministerio de Educación y Ciencia.

— (2009a), «La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado», Ponencia, no publicada, impartida en el marco del IV Encuentro Internacional de Profesores de Español como Lengua Extranjera, organizado por el Instituto Cervantes de Liubliana los días 16 y 17 de octubre de 2009.

— (2009b), «La interacción, un proceso que implica conversar», *Cuadernos de pedagogía,* 391, pp. 56-59.

Estaire, S. y Zanón, J. (1994), *Planning classroom, a task-based approach,* Oxford, Heinemann.

Galpern, P. I. (1992), «Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation», en *Journal of Russian and East European Psychology,* 30/4, pp. 69-80.

Haenen, J. (1996), *Piotr Galperin: psychologist in Vygotsky's footsteps,* Commack-Nueva York, Nova Science Publishers.

— (2000), «Galperian instruction in the ZPD», en *Human Development* 43/2, pp. 93-98.

— (2001), «Outlining the teaching-learning process: Piotr. I. Galperin's contribution», en *Learning and Instruction* 11/2, pp. 157- 170.

Irún, M. (2002), «La reflexión metalingüística en el enfoque por tareas», en *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas,* Lleida, Milenio, pp. 101-120.

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

Urbán Parra, J. F. (en prensa), *Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural,* Barcelona, Universidad de Barcelona.

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