



Máster en Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera

Curso 2008/2010

Memoria

El *mural* en el aula de ELE: un estudio de caso.

Silvia López López

Tutora: Olga Esteve Ruescas

Noviembre de 2010

*Desearía expresar mi **agradecimiento** a dos personas sin las cuales esta memoria no habría sido posible: a Sandra Rivas, por su apoyo incondicional y entusiasta desde los orígenes del proyecto; y a Olga Esteve, por acceder a asesorarnos y dirigir este trabajo. Gracias a las dos.*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	6
1. MARCO TEÓRICO	8
1.1. La Teoría Sociocultural	8
1.1.1. La aportación de la Teoría Sociocultural	9
1.1.2. Principales conceptos de la Teoría Sociocultural	10
1.1.3. La Teoría Sociocultural y el desarrollo de la autonomía del aprendiente	23
1.2. La reflexión en el aula y el desarrollo de la conciencia metacognitiva	26
1.2.1. La reflexión integrada	28
1.2.2. Algunas conclusiones con respecto a la integración de la reflexión explícita	31
1.2.3. Discurso contingente y prolepsis	33
1.2.4. Las secuencias de andamiaje ESETE	39
1.3. El enfoque por tareas	46
1.3.1. Aportaciones de la teoría sociocultural al enfoque por tareas	47
2. LA HERRAMIENTA MURAL	51
2.1. Descripción de la herramienta mural	51
2.1.1. Definición de la herramienta	52
2.1.2. Ejemplo de <i>mural</i> y partes de las que consta	53

2.2. Procedimiento básico de uso de la herramienta mural	58
2.3. Otros ejemplos de uso de la herramienta mural	64
2.4. El <i>mural</i> en relación a otras herramientas o procedimientos de reflexión	66
2.5. Propuesta pedagógica dentro de la que se enmarca el mural	71
3. EL USO DEL <i>MURAL</i> EN LA CLASE DE ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO	74
3.1 Metodología de investigación	74
3.1.1. Objetivo y preguntas de investigación	75
3.1.2. Paradigma de investigación	76
3.1.3. Método de recogida de datos	78
3.1.3.1. Diario del profesor con documentos gráficos	79
3.1.3.2. Grabación en vídeo	80
3.1.3.3. Observación externa	84
3.1.3.4. Cuestionario de los alumnos	86
3.1.4. Contexto de la investigación	87
3.2 Análisis e interpretación de datos	90
3.2.1. Análisis de los usos del mural	91
3.2.1.1. Análisis de la sesión 1	92
3.2.1.2. Análisis de la sesión 2	99
3.2.1.3. Análisis de la sesión 3	107
3.2.1.4. Análisis de la sesión 4	114
3.2.1.5. Análisis de la sesión 5	120
3.2.1.6. Conclusiones acerca de los usos del mural	125

3.2.2. Análisis de la percepción de los estudiantes	134
3.2.2.1. Grado de satisfacción con el curso	135
3.2.2.2. El mural y el grado de transparencia de los contenidos del curso	136
3.2.2.3. Uso del mural de forma independiente por parte de los alumnos	139
3.2.2.4. Valoración del mural y su uso discursivo dialogado	140
3.2.2.5. Valoración del mural del alumno y su utilización autorregulada	142
3.2.2.6. Síntesis de los alumnos acerca de lo que han aprendido durante el curso	145
3.2.2.7. Trabajo en grupo vs. trabajo independiente	148
Anejos	150
Referencias bibliográficas	171

INTRODUCCIÓN

La presente memoria de máster recoge un estudio de caso en el que se lleva al aula de ELE una nueva herramienta de mediación y andamiaje: el *mural*. Dicha herramienta se presenta por primera vez en la memoria de máster de Urbán (2010), y hasta el momento sólo ha sido pilotada informalmente.

La concepción y el desarrollo de la nueva herramienta ha sido fruto del trabajo en equipo de Juan F. Urbán y de la autora de la presente memoria de máster, por lo que la redacción de ambas memorias se ha realizado de forma paralela y en ciertos apartados, a cuatro manos. Aunque partiendo de un proyecto compartido, Urbán se centra en la propuesta pedagógica desde un punto de vista teórico y descriptivo, y la presente memoria supone una observación sistemática de su aplicación en el aula. Se aconseja, por lo tanto, la lectura de ambas.

El primer capítulo de esta memoria aborda el marco teórico en el que se basa la propuesta pedagógica en la que se concibe el *mural*. Este marco teórico consta de tres pilares fundamentales: la teoría sociocultural, la reflexión metalingüística y metacognitiva para el desarrollo de la conciencia metacognitiva y el enfoque por tareas.

Comenzamos el primer capítulo abordando la teoría sociocultural (apartado 1.1.), que arroja una nueva luz sobre la importancia de la interacción en los procesos de aprendizaje, y de la que explicamos sus conceptos fundamentales, con especial atención a las implicaciones en el desarrollo de procesos autorregulatorios en los aprendientes de lenguas.

El segundo pilar sobre el que sustenta el marco teórico es la reflexión en el aula y el desarrollo de la conciencia metacognitiva (apartado 1.2.), que da cuenta de la relación entre reflexión explícita y los procesos habituales de aprendizaje en el aula de segundas lenguas. En este apartado exponemos algunas conclusiones que apoyan la integración de las actividades de reflexión con las actividades de aprendizaje, así como dos tipos de procedimientos coherentes con este planteamiento: un discurso del profesor dialogado, que atiende a las necesidades surgidas en el aula y que promueve la co-construcción de significado, y una estructura de

secuenciación de actividades de aprendizaje (las secuencias ESETE) que compaginan de manera sistemática actividades comunicativas y de reflexión.

El tercer pilar teórico en el que nos basamos es el enfoque por tareas desde una perspectiva sociocultural (apartado 1.3.), como evolución de los enfoques comunicativos procedimentales basados en el aprendizaje de la lengua mediante su uso.

En el segundo capítulo abordamos la herramienta *mural* propiamente dicha, según aparece descrita por Urbán en su memoria de máster (op. cit.), para lo cual comenzamos con su definición (apartado 2.1.1.) y aportamos un ejemplo a partir del cual damos cuenta de las partes de las que consta (apartado 2.1.2.). A continuación detallamos tanto el procedimiento básico de uso de la herramienta (apartado 2.2.) como otros usos adicionales previstos (2.3.). El apartado 2.4. pone al *mural* en contexto con otras herramientas diseñadas para favorecer la reflexión, aportando un breve análisis de la naturaleza de los diferentes tipos de reflexión perseguida por las distintas herramientas. Por último, el apartado 2.5. da cuenta de la propuesta pedagógica en la que aparece por primera vez el *mural* (Urbán op. cit.), consistente en la programación de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas bajo una perspectiva vygotskiana, en la que la ayuda pedagógica se articula en torno al uso de secuencias ESETE y al *mural* como herramienta de mediación y andamiaje.

En el tercer capítulo presentamos un estudio de caso en el que se observa la utilización del *mural* en el aula de ELE, con el objetivo de identificar sus usos, así como la percepción de la herramienta por parte de los estudiantes.

Para ello, el apartado 3.1 da cuenta de la metodología de investigación adoptada, mientras que el apartado 3.2. se centra en el análisis e interpretación de los datos obtenidos. Este análisis consta de dos partes claramente diferenciadas: por un lado, (3.2.1.) se analizan pormenorizadamente los usos del *mural* identificados en el aula, extrayéndose las conclusiones correspondientes. Por otro lado (3.2.2), se analiza la percepción de la nueva herramienta por parte de los aprendientes, obteniéndose conclusiones tanto de su recepción afectiva como de la percepción de la utilidad del *mural* por parte de los mismos.

1. MARCO TEÓRICO

Este capítulo dedicado a describir el marco teórico en el que se enmarca la propuesta pedagógica que supone el objeto de estudio de la presente memoria de máster consta de tres pilares fundamentales, que abordamos a continuación: la teoría sociocultural (1.1.), la reflexión en el aula y el desarrollo de la conciencia metacognitiva (1.2.) y el enfoque por tareas (1.3.).

1.1. La Teoría Sociocultural

La herramienta que supone el objeto de estudio de la presente memoria, *el mural*, o más concretamente, los procedimientos de uso que dicha herramienta conlleva, basan su fundamentación teórica en los conceptos básicos de la Teoría Sociocultural.

Esta teoría, también denominada como socioconstructivismo, interaccionismo social o socio-cognitivism, se basa en las ideas del psicólogo bielorruso Lev Semiónovich Vygotsky (1978), que destacó el papel primordial de la interacción social en el desarrollo cognitivo del ser humano, así como en el desarrollo del conocimiento en general.

Estos planteamientos arrojan una nueva luz sobre la perspectiva constructivista de Piaget (1961, 1963, 1973), que concibe el desarrollo cognitivo del individuo como un proceso esencialmente individual. La teoría sociocultural no entra en contradicción con los conceptos básicos del constructivismo, asumiendo que en última instancia el desarrollo se produce mediante procesos cognitivos individuales, pero al mismo tiempo subraya el desencadenante social de dichos procesos, y de hecho centra la atención en los mecanismos de interacción o mediación que los producen. No hay que olvidar que uno de los términos por el que se conoce a la teoría sociocultural es el de socioconstructivismo, lo que da una idea de su complementación con las ideas de Piaget.

A continuación señalaremos de forma muy general la aportación de esta teoría a la enseñanza de segundas lenguas, para a continuación repasar sus principales conceptos con mayor detalle.

1.1.1. La aportación de la Teoría Sociocultural

A pesar de ser una teoría que se ha incorporado de manera relativamente reciente al panorama académico occidental, en la actualidad la teoría sociocultural es una de las corrientes teóricas más influyentes en el ámbito educativo en general y en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2) en particular.

Desde el punto de vista de la enseñanza de LE/L2, la teoría sociocultural ofrece aportaciones de gran importancia. Por un lado, 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 lengua- precisamente usándola en el aula, comunicándose en contextos de uso específicos.

Por otro lado, el socioconstructivismo subraya la importancia de la dimensión social y cultural del aprendiente como usuario de la lengua. Este énfasis se ha visto reflejado en los principales documentos de referencia en enseñanza de LE/L2, como por ejemplo en el enfoque orientado a la acción del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002). En cuanto a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (PCIC) (2006) plantea una triple dimensión del aprendiente de ELE, la primera de las cuales da cuenta de su naturaleza interactiva y social: agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

Para obtener una visión general de la teoría sociocultural, es imprescindible considerar sus conceptos fundametales con mayor detenimiento, lo que realizamos a continuación.

1.1.2. Principales conceptos de la Teoría Sociocultural

En este apartado repasamos los principales conceptos de la teoría sociocultural, en los que se basa la propuesta pedagógica que supone el objeto de estudio de la presente memoria de máster. Se trata de los conceptos de mediación, interiorización, Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), andamiaje y orientación:

a) Mediación

El concepto más importante de la teoría sociocultural o socioconstructivismo es el de mediación. Es a través de este fenómeno como Vygotsky explica los procesos de desarrollo mental en el ser humano.

Según Vygotsky (1978), cuando nacemos, las capacidades innatas de que disponemos debido a nuestra herencia genética se limitan a funciones mentales inferiores, tales como la memoria o la atención, que son compartidos con ciertos animales. Las llamadas “funciones mentales superiores” todavía no están desarrolladas y es precisamente a través del contacto y la interacción con los demás, como dichas funciones mentales superiores se desarrollan. La naturaleza y el contexto sociocultural de las interacciones en las que nos vemos implicados moldearán directamente nuestra estructura mental en un sentido o en otro, permitiendo la aparición y desarrollo de las llamadas “funciones mentales superiores”. Tales funciones incluyen la atención voluntaria, el pensamiento verbal y conceptual, entre otras. La influencia ejercida sobre el individuo a través de la interacción social es lo que Vygotsky denomina *mediación*.

La paradoja de la aportación vygotskiana implica que, efectivamente, nos relacionamos con el mundo –pensamos, sentimos, actuamos y aprendemos- a través del filtro de las herramientas psicológicas o funciones mentales superiores que, a su vez, se adquieren y

construyen socialmente en función de la interacción con los demás de acuerdo a nuestro contexto cultural. Según Vygotsky, toda nuestra experiencia del mundo está, por lo tanto, culturalmente mediada: nuestras percepciones, creencias, valores, pensamientos, sentimientos, acciones y los procesos de aprendizaje en los que nos vemos involucrados.

En cuanto al aprendizaje formal, la mediación cultural nos indica a la vez qué aprender y cómo. Es decir, nos emplaza a adquirir conocimientos y destrezas culturalmente apropiados y útiles, al tiempo que nos da los medios o estilos cognitivos y de aprendizaje para adquirirlos con éxito. De acuerdo a este marco teórico, estos estilos cognitivos estarían arraigados en tradiciones educativas situadas dentro de su correspondiente marco cultural.

Uno de los entornos de mediación más interesantes para la enseñanza de LE/L2 es el del aula, donde la mediación del profesor o de los compañeros en el aula será fundamental para el desarrollo individual. Esta interacción con el profesor o con otros alumnos, tanto si éstos están en un estadio un poco más avanzado como si se encuentran a su mismo nivel, es la que provocará que el aprendiente progrese paulatinamente de un estadio inicial determinado a otro un poco más avanzado. Esta interacción o mediación se materializa en dos concepciones distintas, aunque complementarias de lo que significa *usar la lengua*: por un lado, en el uso comunicativo de la misma; por otro lado, en la exploración y reflexión que el aprendiente lleva a cabo sobre la lengua. En palabras de Esteve (2002):

La premisa actual es “se aprende la lengua **usándola**”¹. Este enunciado tiene, sin embargo, **dos dimensiones**: por un lado, la dimensión comunicativa, es decir, el uso verbal de la lengua en actos comunicativos; por otro, la dimensión cognitiva, la actividad mental que tiene lugar en el alumno durante el proceso de apropiación de una nueva lengua y que lo lleva a reflexionar conscientemente tanto sobre el sistema formal de la misma como de las estrategias para aprenderla.

Es decir, en cuanto al uso de la lengua en actos comunicativos, la perspectiva vygotskiana implica que con la ayuda pedagógica prestada por el profesor o los compañeros,

¹WOLFF, D. & LEGENHAUSEN, L. “Story board and communicative language learning”. En SWARTZ, M. & YAZDANI, M. (eds.). *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Springer. New York., 1992, pp. 9-24

el aprendiente será capaz de comunicar lingüísticamente lo que por sí sólo no sería capaz, desarrollando su competencia comunicativa en el proceso.

Esta visión interaccionista sostenida por la teoría sociocultural coincide plenamente con los enfoques comunicativos que basan el aprendizaje de la lengua en el uso de la misma, especialmente mediante procesos en los que se da un intercambio, una negociación de significado, o usando terminología socioconstructivista, una construcción conjunta de significado.

Acercamientos procedimentales como el enfoque por tareas asumen que la unidad de aprendizaje y de organización curricular serán precisamente las actividades de uso de la lengua en un contexto determinado, es decir, el punto de partida es que se aprende a hablar precisamente hablando.

Por otro lado, la mediación del profesor o los compañeros es fundamental en lo que Esteve (op. cit.) denomina la dimensión cognitiva del uso de la lengua. En este sentido, las aportaciones de todos los participantes conforman un conocimiento construido en común que facilita la comprensión individual del fenómeno lingüístico por parte de los implicados.

Lantolf (2000) recuerda que habitualmente se ha considerado la mediación como una actividad que implica interacción entre una persona más experta y otra que lo es menos, debido especialmente a la repercusión y relevancia de investigaciones acerca de padres mediando a sus hijos. No obstante, aun siendo la interacción con un experto una situación claramente representativa de la acción mediadora, Lantolf señala que esto no es así de forma exclusiva y que podemos considerar la mediación entre iguales, incidiendo en la idea de que el conocimiento no se transmite simple y linealmente, sino que se construye en común durante la interacción: “It seems clear that people working jointly are able to co-construct contexts in which expertise emerges as a feature of the group.” (Lantolf, 2000: 17). Esta interpretación respalda claramente al aprendizaje cooperativo en el aula de LE/L2, a través del cual los aprendientes se benefician mutuamente de los conocimientos y habilidades alcanzados por los demás, o por el grupo en su trabajo conjunto.

Cabe señalar que, de acuerdo al concepto de Vygotsky, el profesor o el compañero no son los únicos mediadores del aprendizaje: también pueden serlo un objeto, un artefacto cultural, un sistema de símbolos, etc.:

En oposición a la visión tradicional de la mente, Vygotsky argumentó que los seres humanos no actuamos directamente sobre el mundo físico sino que, en su lugar, dependemos de herramientas y actividades, que nos permiten cambiar el mundo [...] también usamos herramientas simbólicas, o signos, para mediar y regular nuestras relaciones con otros y con nosotros mismos y con ello cambiar la naturaleza de estas relaciones. (Lantolf: 2000).

Esta interpretación arroja una nueva luz sobre el papel que desempeñan en el aula de LE/L2 creaciones culturales como el orden alfabético, los diccionarios, los libros de texto, las *flashcards*, etc.

El papel fundamental que la teoría sociocultural le atribuye a la lengua en el proceso de mediación es particularmente interesante para el aprendizaje de LE/L2, ya que le asigna una doble importancia: por un lado, la lengua en sí misma es un artefacto simbólico cultural. Esto significa que adquirimos una lengua determinada - o varias- en función al grupo humano en el que nacemos. Asimismo, aprendemos la lengua gracias a la interacción social, que precisamente cuenta con la lengua como principal vehículo simbólico de comunicación. De esta forma, el lenguaje se convierte desde el principio en uno de los principales vehículos a través de los cuales podemos interaccionar, y en consecuencia desarrollarnos psicológicamente, así como construir nuestro propio conocimiento.

b) Interiorización

Otro concepto muy productivo en el aula de LE/L2 es el de *interiorización*. Dentro del desarrollo se pueden identificar dos fases fundamentales: la *mediación* situada en un contexto social y, fruto de ella, y tras un proceso que depende de cada individuo, la *interiorización* a nivel individual. En palabras de Vygotsky (1978: 57):

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero, en el nivel social, y luego en el individual; primero, entre la gente (interpsicológica), y luego dentro del niño (intrapsicológica). Esto se aplica igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica, y a la formación de conceptos. Todas estas funciones superiores se originan como relaciones reales entre individuos humanos.

Los efectos de la *mediación* no son simplemente los de una copia o un suma y sigue de conocimientos y capacidades, sino que implica una transformación de la estructura mental de individuo, a través de la cual este hace suyos dichos conocimientos o capacidades. En palabras de Lantolf (2000) se produce una “reconstrucción en el plano psicológico, interno, de las formas externas socialmente mediadas de la actividad dirigida a un objetivo.”

Desde una perspectiva constructivista, la interiorización se concibe como un crecimiento y desarrollo de los conocimientos y capacidades de que dispone el individuo y no simplemente como una copia pasiva de las mismas, lo cual aplicado a la enseñanza de LE/L2, se traduciría en un crecimiento de la competencia comunicativa o, según el concepto de Selinker (1969, 1972), en un desarrollo de la interlengua del aprendiente, es decir, en el sistema lingüístico personal de que dispone el alumno durante su proceso de adquisición de una L2, y que se haya sujeto a cambios múltiples y constantes.

c) Zona de Desarrollo Próximo

Un concepto íntimamente relacionado con el de *mediación* y el de *interiorización* es el de *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP), la “diferencia entre lo que una persona puede lograr actuando en solitario y lo que esa misma persona puede conseguir si cuenta con la ayuda de otra persona y/o de artefactos culturales” (Vygostky 1978). Se trata de la zona, metafóricamente hablando, en la que se produce el desarrollo, fruto de la *mediación* no sólo de personas, sino también de artefactos físicos o simbólicos. En cuanto al desarrollo producido a partir de la educación formal, Esteve (2002) aporta lo siguiente: “durante el aprendizaje se constatan dos niveles de desarrollo: uno actual que representa aquello que el alumno sabe y

sabe hacer por sí mismo y otro potencial, que representa lo que el alumno puede ser capaz de hacer a partir de la ayuda que recibe de otros.”

Ese nivel de desarrollo potencial es lo que se denomina ZDP. La ZDP es un concepto especialmente productivo para la docencia en general, ya que señala al mismo tiempo el nivel de desarrollo de un aprendiente, lo que este es capaz de realizar por su cuenta, así como sus posibilidades de desarrollo (reflejadas por lo que es capaz de realizar con la ayuda o *mediación* de otros, siendo esta la ZDP propiamente dicha). Este concepto, que considera que el proceso de aprendizaje no puede ser uniforme en un mismo grupo, sino que en última instancia es individual, encaja perfectamente con los enfoques constructivistas que propugnan una enseñanza centrada en el alumno.

Conforme se produce el desarrollo el aprendiente será capaz de realizar por sí mismo y sin ayuda aquello para lo que ha sido mediado: finalmente se produce la *interiorización*, lo que trasladado al aula de LE/L2 se traduciría en el desarrollo de los conocimientos y capacidades comunicativas, es decir, la competencia comunicativa, según las actuales teorías de enseñanza de LE/L2. Consecuentemente, la ZDP irá trasladándose y cambiando constantemente al ampliarse las capacidades del alumno y con ellas su potencial de desarrollo. Este desarrollo y cambio en la ZDP es en última instancia individual, por lo que, en coherencia con una perspectiva constructivista del aprendizaje, la acción pedagógica en el aula debería estar lo suficientemente centrada en el alumno y personalizada como para responder a los cambios en la ZDP de cada aprendiente.

d) Andamiaje

Dentro del término más amplio de mediación, podemos hablar de *andamiaje* (Wood, Bruner and Ross 1976; Bruner 1983), un concepto pedagógico que da cuenta del tipo de ayuda que una persona presta a otra para llevar a cabo una acción que de otra forma no sería capaz de realizar.

El término *andamiaje*, procedente del mundo de la construcción, nos proporciona una metáfora del desarrollo totalmente coherente con una concepción socioconstructivista del aprendizaje. Podemos comparar el tipo de asistencia o mediación que se le da a una persona en desarrollo con la disposición y la función que tiene un andamio en la construcción de un edificio. El andamio es una estructura que proporciona el apoyo suficiente como para construir un edificio. La estructura del *andamiaje* se coloca alrededor de lo ya construido y permite ir añadiendo alturas. Si a su vez utilizamos una metáfora vygotskiana, podríamos decir que el *andamiaje* nos permite movernos en la ZDP del edificio. El *andamiaje* es, por su propia naturaleza, temporal, de forma que cuando los objetivos de construcción se han alcanzado, su función ha terminado y el andamio se retira.

El *andamiaje* en la enseñanza de LE/L2 consiste precisamente en el tipo de ayuda pedagógica que se le proporciona al aprendiente para moverse dentro de su ZDP. En un concepto muy rico para analizar la interacción que se produce en el aula, tanto entre profesor y alumnos como entre los mismos alumnos. Aunque el *andamiaje* como apoyo al desarrollo lingüístico no está limitado a la acción pedagógica desarrollada en el aula - ha servido para describir, por ejemplo, la ayuda proporcionada por los padres a sus hijos para que estos expresen lo que lingüísticamente no están preparados para expresar-, arroja una nueva luz sobre toda la actuación del profesor, así como del entorno de apoyo y asistencia creado entre los propios alumnos, y que ha venido a llamarse *andamiaje colectivo* (Donato 1994; Van Lier 1996, 2004).

Apoyándose en este concepto, L. van Lier (1996) analiza los diversos mecanismos de *andamiaje* que el profesor de LE/L2 proporciona a los aprendientes en el aula, bien a través de su discurso, adaptando la conversación para posibilitar la producción de los alumnos, o bien a través de una metodología procedimental y cooperativa.

Otros ejemplos de *andamiaje* proporcionado por el profesor en el aula incluirían gran parte de su acción pedagógica habitual: establecer rutinas, proporcionar modelos de lengua y de actuación, dar instrucciones, planificar y secuenciar actividades siguiendo una coherencia que permita la participación activa de los alumnos, guiar en la elaboración de una actividad, proporcionar apoyo gráfico, usar elementos visuales y disponerlos en el aula como referencia,

integrar estrategias de aprendizaje, promover el aprendizaje cooperativo, proporcionar retroalimentación continua, etc. El concepto de *andamiaje* pedagógico incluye una gran variedad de actuaciones, pero es importante que el profesor preste asistencia únicamente para realizar las acciones que estén fuera de las capacidades de los aprendientes (en la ZDP), permitiendo que estos realicen sin ayuda todo aquello de lo que sí sean capaces.

Esto supone un esfuerzo continuo por parte del profesor para identificar las ZDP de los alumnos, así como los cambios que en ellas se vayan produciendo y en consecuencia tomar las decisiones oportunas, eliminando el *andamiaje* conforme este no sea necesario, o por el contrario, proporcionando más ayuda a los alumnos para los que la actividad presente excesiva dificultad.

Aunque tradicionalmente se ha considerado el *andamiaje* como la ayuda que una persona experta le presta a otra que lo es menos, como diversos autores han señalado (Donato 1994; Esteve 1999; Lantolf 2000) también podemos hablar de *andamiaje* entre iguales o *andamiaje* colectivo, si la ayuda procede de los propios alumnos, por ejemplo, cuando las respuestas de los alumnos con mayores capacidades sirve como modelo a otros alumnos, y más concretamente a través del trabajo cooperativo -en parejas o grupos- en el que el conocimiento se va construyendo en común y los alumnos se prestan la ayuda necesaria mutuamente.

Van Lier (1996) ha ampliado la consideración de *andamiaje* a la ayuda resultante de cuatro tipos de mediación en el aula: (1) con un experto, habitualmente el profesor; (2) entre iguales; (3) con compañeros de nivel inferior, ya que se asume que los procesos cognitivos necesarios para enseñar propician un mayor dominio del objetivo de aprendizaje; e incluso (4) consigo mismo, a través diálogos interiores, verbalizaciones o simples repeticiones mentales.

e) Orientación (según Galperin)

Uno de los discípulos de Vygotsky, cuya contribución a la psicología y a la pedagogía en la línea de la teoría sociocultural resulta especialmente interesante es Piotr. I. Galperin.

Galperin parte de los conceptos básicos de *mediación*, *interiorización* y *ZDP*, descritos previamente, para aplicarlos de forma específica a la actuación pedagógica en el aula, un área que Vygotsky no había desarrollado completamente.

Vygotsky, por su parte, reconoció la importancia de la educación formal en el proceso de desarrollo mental. De hecho, a diferencia de la tradición piagetiana (que reservaba a la escuela un papel secundario y posterior al desarrollo mental biológico) Vygotsky asumía que precisamente la interacción social y en especial la que se daba a través de la educación formal era la que provocaba el desarrollo cognitivo. A pesar de esta concepción, Vygotsky no llegó a desarrollar un modelo concreto de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consciente de esta carencia, Galperin dedicó gran parte de sus esfuerzos a desarrollar un modelo sociocultural de acción pedagógica, también conocido como la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* (Haenen 1996, 2000). Este modelo da cuenta del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la actuación pedagógica del profesor, estableciendo cuatro etapas diferenciadas en el proceso de internalización de una acción mental. Lejos de ser un modelo rígido, las etapas “pueden ser abreviadas, combinadas o incluso evitadas. Asimismo, la secuencia de pasos puede cambiarse” (Haenen 2001: 161). Dichas etapas o pasos son (1) la orientación, (2), el pensamiento comunicativo, (3) el pensamiento dialógico y (4) la actuación mental.

La etapa que nos resulta más interesante es la de *orientación*, uno de los conceptos fundamentales que desarrolló Galperin, llegando a afirmar que “todo acción humana se realiza con éxito sobre la base de algún tipo de *orientación*, lo que determina en gran medida su calidad” (Haenen 2001: 162).

La *orientación* proporciona al aprendiente un “organizador previo” que le centra en la acción a llevar a cabo y en la consecución del objetivo . En un primer momento, el aprendiente ha de ser capaz de orientarse o situarse ante los rasgos distintivos particulares de una tarea de aprendizaje concreta. Este primer paso reúne varias funciones clave: focaliza al estudiante en la tarea a realizar, le proporciona un horizonte de actuación que enmarca con sus conocimientos previos, y además puede estimular su motivación para mantenerla hasta el final del proceso. Galperin insiste en que para ello, los contenidos de aprendizaje “sean presentados como un todo significativo desde el principio del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Haenen 2001: 161). Este acercamiento apoya acercamientos analíticos y holísticos actuales de enseñanza de LE/L2 tales como el enfoque por tareas frente a enfoques sintéticos. En otras palabras, bajo el enfoque por tareas se presenta la lengua de forma holística en un contexto de uso real, se parte de su significado global y a partir de ahí se analizan sus diferentes componentes: los objetivos de aprendizaje. Un enfoque sintético típicamente actuaría en modo inverso: le proporcionaría al aprendiente los objetivos de aprendizaje sin un contexto unitario y posteriormente le exigiría integrarlos en una acción comunicativa.

Desde un punto de vista constructivista, la presentación de los objetivos de forma unitaria y contextualizada favorecerá el establecimiento de conexiones con los conocimientos previos del aprendiente, sean estos conocimientos lingüísticos, procedimentales o conocimientos del mundo en general, potenciando así su implicación personal.

Siguiendo con las repercusiones para la enseñanza de LE/L2, Esteve y Arumí (2007) apuntan que de esta manera se activan los “esquemas mentales que hacen referencia al conocimiento lingüístico implícito relacionado con situaciones de la vida cotidiana”. Estas autoras remarcan la dimensión esencialmente social de lenguaje, recordando que las situaciones de la vida cotidiana conllevan “rituales sociales y consecuentemente lingüísticos”, y añade como ejemplos la forma en que transcurre una visita al médico o la compra de billetes de tren. Estos rituales sociales forman parte del conocimiento previo del aprendiente, así como los distintos géneros textuales “con los que los aprendices adultos se ha enfrentado a lo largo de su vida (artículos de periódico, etc.)”. Dado que muchos géneros y convenciones textuales son compartidas por más de una cultura, el aprendiente puede establecer expectativas acerca de lo que ya conoce por su propia cultura en múltiples campos: cómo se presenta una receta de

cocina, un formulario oficial, las instrucciones de un electrodoméstico, etc. En este sentido, Esteve y Arumí (2007) insisten en la importancia de presentar la tarea de aprendizaje, no sólo de forma holística, sino también “de la forma más detallada posible”, y citan como ejemplo la siguiente formulación: “Describir en alemán por escrito, en forma de folleto informativo, el proceso de elaboración de las tapas españolas para poder informar a estudiantes Erasmus”. De esta forma, el objetivo de aprendizaje lingüístico se presenta indisolublemente integrado con el objetivo comunicativo y necesariamente a su vez con una destreza determinada (bien sea una destreza oral, escrita, receptiva, productiva, interactiva o una combinación de las anteriores) y dentro de un género (descriptivo, argumentativo, etc.) y producto textual (una receta, una reseña de cine, etc.) específico.

En definitiva, se asume que el establecimiento de la conexión por parte del aprendiente entre la tarea a realizar y su conocimiento previo a todos los niveles (cultural, social, lingüístico o puramente textual) favorecería su *orientación* con respecto a la tarea y mejoraría sus posibilidades de éxito.

Otra beneficio de la presentación holística de los objetivos de aprendizaje según Esteve y Arumí (op. cit.: 12-13) es que posibilita que el aprendiente “se sitúe en su ‘punto de partida’ a nivel de competencia lingüística”, de forma que sea capaz de identificar lo que es capaz de hacer por sí mismo o no en la lengua meta con respecto a la tarea propuesta, en definitiva, “que el alumno autoidentifique su Zona de Desarrollo Próximo”. Si se produce esta orientación previa frente a la tarea propuesta, el aprendiente estará en condiciones de comparar sus competencias una vez realizada la tarea de aprendizaje, comparando “dos instantáneas distintas del proceso de aprendizaje”, evaluando su propio progreso o, en otras palabras, orientándose con respecto al mismo.

Asimismo, la presentación de un objetivo claro y palpable de aprendizaje favorecerá la motivación del alumno, si éste “comprende y acepta el valor afectivo, motivacional y cognitivo del conocimiento a adquirir” (Haenen 2001: 161), es decir, la expectativa de progresar en cuanto a tareas de uso de la lengua que tienen un valor comunicativo tangible para el aprendiente se supone más motivadora que el progreso en cuanto a objetivos puramente lingüísticos y abstraídos de su contexto de uso.

Sobre esa base, en la que la *orientación* es uno de los pasos fundamentales para situar a los aprendientes en unas condiciones óptimas de cara a la resolución de una tarea, Galperin (1989b) introduce el concepto OBA (Orienting Basis of an Action) para referirse “a todos los elementos a través de los cuales el aprendiente se guía a lo largo de la realización de una acción”, independientemente de si los elementos de orientación son suficientes o no para la realización de la tarea.

Al mismo tiempo, Gal'perin propone los SCOBA (1992a, 1992b), como presentaciones gráficas en forma de esquema que elabora el docente para presentarle de forma resumida al aprendiente "los resultados productivos esperados, los medios y los objetos requeridos por la acción".

El concepto de OBA daría cuenta de la *orientación* real de la que hace uso el aprendiente, sea esta suficiente como para desempeñar una acción o tarea específica con éxito o no, e independientemente del origen de dicha *orientación*.

Por otra parte, como parte de una ayuda o andamiaje pedagógico, los SCOBA mostrarían todos los elementos con los que de forma ideal se debería contar para realizar la acción, y se presentan al aprendiente como mapas cognitivos a interiorizar, permaneciendo constantemente como referencia externa a lo largo de proceso de aprendizaje. Como ejemplo de SCOBA, a continuación mostramos el presentado por Negueruela (2003, en Lantolf 2008) para sistematizar el aspecto verbal del pretérito indefinido e imperfecto en español:

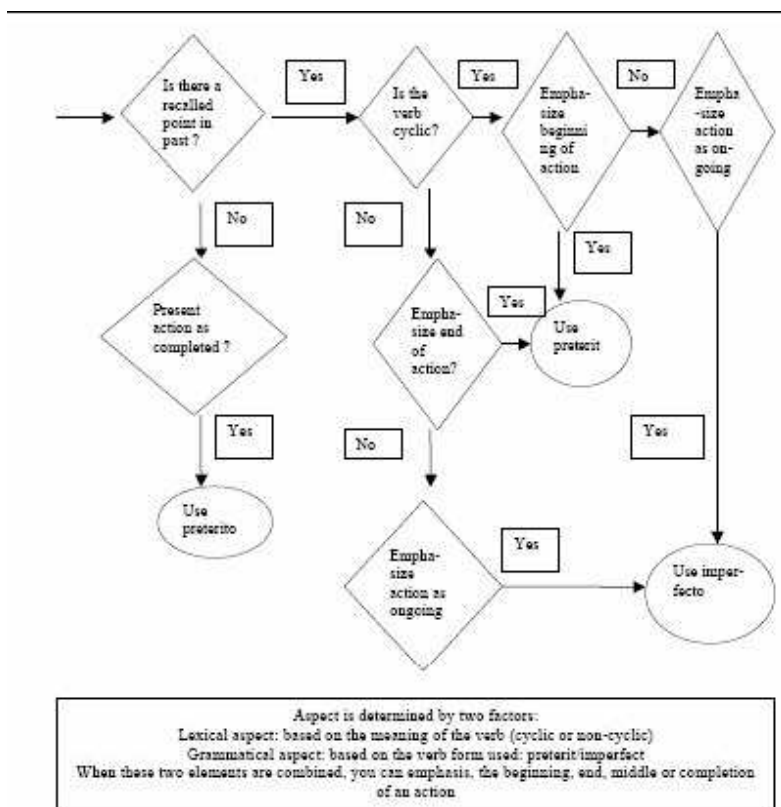


Figura 1: El aspecto verbal en la elección de indefinito o imperfecto (Negueruela 2003)

Es importante señalar que, aunque originalmente dentro de su secuenciación en cuatro etapas, Galperin contempló la *orientación* como la primera de ellas y le asignó un rol fundamental en los primeros estadios de la elaboración de una tarea, posteriormente fue abandonando la idea de una secuenciación rígida en favor de la consideración de los diferentes componentes del proceso de interiorización. Lejos de limitar el papel de la *orientación* a la primera fase del proceso de enseñanza aprendizaje, si tomamos en consideración la propuesta de los SCOPA de Galperin, interpretamos que la capacidad de *orientación* es clave durante todo el proceso de interiorización, proporcionando la base para situarse ante las nuevas situaciones que necesariamente presenta un proceso -el de interiorización o aprendizaje- de naturaleza esencialmente dinámica.

1.1.3. La Teoría Sociocultural y el desarrollo de la autonomía del aprendiente

Las teorías actuales de aprendizaje, incluyendo las teorías de aprendizaje de LE/L2, tienden a un enfoque centrado en el alumno: se subraya la visión del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, pasando de ocupar un papel meramente receptivo y reactivo típico de enfoques anteriores a un papel claramente proactivo. Este gran cambio de paradigma acontecido durante las últimas décadas ha sido fruto del abandono de teorías sobre el aprendizaje mecanicistas basadas en el conductismo en favor de una visión cognitivista y constructivista del aprendizaje. Más recientemente, el socioconstructivismo o teoría sociocultural ha subrayado el papel de la interacción social y el origen social del aprendizaje y del desarrollo individual.

Este cambio de paradigma se ha traducido en un paso de los programas de enseñanza de LE/L2 basados en la lengua a los programas basados en el aprendiente. Paralelamente la metodología ha sufrido un cambio similar, de una enseñanza centrada en el profesor a aquella centrada en el aprendiente y su contexto de aprendizaje. Consecuentemente con una visión proactiva del aprendiente, existe un gran interés por fomentar la autorregulación por parte de los alumnos, con el objetivo final de convertirlos en aprendientes más autónomos, asumiendo que de esta forma serán capaces de gestionar mejor su propio aprendizaje y de aumentar así su eficacia y rendimiento.

En este punto, definiremos autonomía según Holec (1981) como la "capacidad de regular el propio aprendizaje". El aprendiente autónomo sería, de forma ideal, consciente de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles, siendo asimismo capaz de suplir sus carencias acudiendo a otros recursos (diccionarios, gramáticas o modelos de lengua, por citar ejemplos de enseñanza de LE/L2) y de seleccionar o incluso crear los entornos de aprendizaje más propicios, aprovechando todas las oportunidades de aprendizaje, formales o informales que se le presenten.

Para Holec la autonomía no es una capacidad innata, sino que se adquiere tras una serie de pasos bien por "medios naturales" a través del aprendizaje informal o bien en entornos educativos formales, pero siempre de forma sistemática y deliberada.

Como consecuencia de este interés por potenciar la capacidad de los alumnos para aprender de forma independiente, el denominado *aprender a aprender* ha sido en las últimas décadas un componente fundamental en los desarrollos curriculares de la enseñanza de LE/L2. Cada vez con mayor frecuencia se habla de la necesidad de promover que los estudiantes se hagan responsables de su propio aprendizaje y de cómo potenciar el que éstos sean capaces de gestionar sus esfuerzos para que estos, en definitiva, sean más eficientes.

Esta preocupación se refleja en documentos de referencia en la enseñanza de LE/L2, como en el MCER, en concreto en su capítulo 5, dedicado a las competencias del usuario o alumno, donde entre las cuatro competencias generales encontramos “la capacidad de aprender (saber aprender)” como: “la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias, y también de incorporar nuevos conocimientos a los ya existentes, modificando aquellos con los que ya se contaba cuando esto fuera necesario” (MCER, p. 104).

En este documento también se subraya cómo esta capacidad de aprender "permite al alumno abordar con mayor eficacia e independencia los nuevos desafíos del aprendizaje de la lengua para ver qué opciones existen y hacer un mejor uso de las oportunidades (p. 104)".

Por su parte, en cuanto a la enseñanza de ELE, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) no sólo dedica todo un capítulo para este tema bajo el epígrafe *Procedimientos de aprendizaje*, sino que además el aprender a aprender y el desarrollo de la autonomía del alumno constituyen una de las tres dimensiones del aprendiente propuestas: el alumno como agente social, hablante intercultural y aprendiente autónomo.

El Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (Martín Peris 2007), en su definición de *aprender a aprender*, hace hincapié en la necesidad de desarrollar la conciencia metacognitiva para desarrollar la capacidad de aprender a aprender en el alumno, y en cómo mediante el entrenamiento en el uso de las estrategias metacognitivas, este podrá obtener los siguientes resultados:

- a. tomar distancia respecto al propio proceso de aprendizaje, es decir, observarlo y analizarlo “desde fuera”;

- b. ser consciente de los propios procesos mentales;
- c. reflexionar sobre la forma en que aprende;
- d. administrar y regular el uso de las estrategias de aprendizaje más apropiadas en cada caso;
- e. alcanzar la autonomía.

Para Arumí (2006), la perspectiva desde la teoría sociocultural aporta dos aspectos fundamentales para entender el concepto de autorregulación: por una parte, la autorregulación tiene su origen en el plano social como parte de la interacción, para aparecer después en el plano individual; por otra parte, esta autorregulación se va a producir a través de la mediación de instrumentos y sistemas de signos, como pueden ser la lengua o el discurso. Ambos aspectos redundan en la importancia del contexto social del aprendizaje, así como en la participación proactiva del aprendiente: “Així, l’aprenentatge, en el marc d’aquesta teoria, és també un acte fonamentalment social que no es pot separar del context cultural, institucional i històric específic on té lloc.” (Arumí 2006: 109)

Desde el punto de vista de la enseñanza de LE/L2, la teoría sociocultural arroja una nueva luz sobre el papel de la lengua en el proceso de aprendizaje en general y en el *aprender a aprender* o en el desarrollo de la autorregulación en particular: por un lado la lengua es el objeto de aprendizaje, para cuyo dominio los aprendientes necesitan interiorizar determinadas capacidades y conocimientos lingüísticos. Por otro lado, el aprendizaje y asimismo el desarrollo de la autorregulación se producen a través de la mediación social, mediación que utiliza la lengua como herramienta principal de interacción, entre otros sistemas de signos. Es decir, se aprende a utilizar la herramienta precisamente utilizándola. Esta perspectiva, perfectamente compatible con las teorías sobre el aprendizaje procedimentales, refuerza los acercamientos al aula basados en el uso de la lengua como eje del aprendizaje, tales como el enfoque por tareas, así como la enseñanza de componentes estratégicos de forma integrada con las actividades habituales de aprendizaje.

Por su parte, el concepto de orientación según Galperin, tomado en un sentido amplio del término (ver apartado anterior), ofrece una nueva perspectiva del desarrollo de la conciencia metacognitiva y de la competencia estratégica.

Según la *Teoría de formación por etapas de las acciones mentales* de Galperin (Haenen 1996, 2000), los procesos o tareas de reflexión encaminados al desarrollo de la conciencia metacognitiva conllevan necesariamente para poder llevarlas a cabo de forma adecuada, y especialmente en los primeros momentos de las mismas, una necesidad de orientación ante la lengua o ante el proceso de aprendizaje.

En una etapa posterior a la actividad de reflexión, si la toma de conciencia ha sido significativa para el aprendiente y se propicia el desarrollo de la conciencia metacognitiva, como resultado podemos obtener una mejora en la capacidad de orientación de los aprendientes, tanto en cuanto a la lengua, como en cuanto a los procesos de aprendizaje.

Consecuentemente, una mayor capacidad de orientación ante la lengua y ante los procesos de aprendizaje influirá positivamente en la capacidad de autorregulación de los aprendientes y en el desarrollo de su autonomía.

1.2 La reflexión en el aula y el desarrollo de la conciencia metacognitiva

La reflexión sobre la lengua y sobre el propio aprendizaje como camino hacia el desarrollo de la conciencia metacognitiva supone un factor clave en la propuesta pedagógica que aquí analizamos, especialmente la relación entre los procesos de reflexión y orientación y los procesos de aprendizaje habituales en el aula, incluido el discurso del profesor. De hecho, una de las características básicas de la herramienta de mediación estudiada es que las actividades de reflexión, tanto metalingüística como metacognitiva, no supongan una interrupción ajena a las actividades de aprendizaje de lengua, un paréntesis cuya utilidad hay que explicar y justificar a los alumnos para que resulte un esfuerzo significativo para ellos, sino que forme parte natural e incluso necesaria en los procesos habituales del aula.

Para ello, la propuesta pedagógica (Urbán 2010) que constituye el objeto de estudio de la presente memoria articula la ayuda pedagógica principalmente en torno a las secuencias de andamiaje ESETE y un discurso del profesor dialogado, de características contingentes y

prolépticas, que se vertebra en torno a una nueva herramienta de mediación: *el mural*, presentada en el capítulo 2.

Por lo tanto, en este capítulo recorreremos las bases teóricas que sostienen la integración de las actividades de reflexión con las actividades de aprendizaje habituales en el aula de ELE. El apartado 1.2.1. (*La reflexión integrada*) plantea brevemente diferentes posturas ante la reflexión explícita acerca del sistema formal de la lengua en el aula de LE/L2, con especial atención a las diferentes posiciones existentes dentro del enfoque por tareas, acercamiento adoptado en la propuesta pedagógica (Urbán 2010) analizada en la presente memoria de máster. Este apartado finaliza con el punto de vista de Irún (2002), según el cual serán las exigencias comunicativas de la tarea las que generen la necesidad de reflexión explícita, evitando así explicaciones abstractas y desconectadas de las actividades de aprendizaje.

El apartado 1.2.2., con el título *Algunas conclusiones con respecto a la integración de la reflexión explícita*, efectivamente 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.

El apartado siguiente (*1.2.3. Discurso contingente y prolepsis*), presenta las características de un discurso del profesor que, desde una perspectiva vygotskiana, integra la reflexión explícita en el aula como construcción conjunta entre docente y alumnos, en la que el profesor combina la planificación con la adaptación a la conversación con los aprendientes, y aporta el mínimo de ayuda necesaria para potenciar así la participación proactiva de los alumnos en su ZDP.

Finalmente, el apartado 1.2.4. expone las secuencias de andamiaje ESETE de Olga Esteve (2009a), que delimitan el ajuste de la ayuda pedagógica que ofrece el profesor en el aula, de forma que éste programe secuencias en las que las actividades comunicativas de uso de la lengua se integran con actividades de reflexión explícita sobre la misma.

1.2.1. La reflexión integrada

Uno de los debates tradicionalmente más recurrentes en el ámbito de la enseñanza de L2 ha sido el que se plantea en torno a la introducción de la reflexión explícita sobre el sistema formal de la lengua en el aula, tanto acerca de la misma conveniencia o no de introducirla, como acerca de la manera de hacerlo. Tradicionalmente la reflexión metalingüística ha tenido un lugar muy claro y predominante dentro de la enseñanza de lenguas, hasta el punto de que básicamente vertebraba la organización curricular, que se basaba en una gradación por dificultad de los contenidos lingüísticos, se presentaran estos gramatical o funcionalmente. Con el auge de los enfoques comunicativos y tras los avances de disciplinas como Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante ASL), estos planteamientos tradicionales se vieron profundamente cuestionados.

Aunque actualmente hay un cierto consenso a nivel teórico en cuanto a la necesidad de incluir la reflexión sobre el sistema formal (especialmente tras el denominado *focus on form* o sensibilización lingüística, según diversos planteamientos), no hay un acuerdo general sobre la cuestión más práctica de su presencia en el aula: decidir en qué momento de la secuencia didáctica recurrimos a la reflexión metacognitiva, hasta qué punto es conveniente profundizar en ese sentido y de qué manera lo vamos a realizar en relación al resto de las actividades del aula.

Las preguntas a tales cuestiones diferirán enormemente en función del marco teórico, dependiendo tanto de la teoría de la lengua como de la teoría del aprendizaje adoptada.

La propuesta pedagógica de Urbán (2010) se encuentra situada dentro del llamado enfoque por tareas desde una aproximación vygotskiana, que describimos en más detalle en el apartado 1.3. de esta memoria. Consecuentemente, intentaremos responder a estas preguntas – el cuándo, el cuánto y el cómo de la reflexión metalingüística- partiendo de un planteamiento didáctico basado en el citado enfoque.

El enfoque por tareas, como evolución de los diferentes enfoques comunicativos, supone un punto de partida muy alejado de acercamientos tradicionales, al plantear actividades de uso de la lengua en contexto -las tareas-, como eje organizativo del currículo a diferencia de planteamientos curriculares basados en componentes lingüísticos. Este acercamiento holístico a la lengua en el aula supone otorgar una mayor importancia a la transmisión o negociación de significado que a las formas lingüísticas, aunque se asuma que los componentes lingüísticos están indisolublemente unidos a su significado.

Lejos de considerar incompatible el atender tanto al significado como a la forma, diversos autores han señalado la importancia de integrar la reflexión explícita sobre el sistema formal (Estaire y Zanón 1994; Willis 1996; Ellis 2003; Nunan 2004) dentro de la secuencia de actividades de una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, aunque desde diferentes planteamientos. Willis (1996) propone una reflexión explícita sobre el sistema formal empleado una vez realizada la tarea, a posteriori. Por su parte, Estaire y Zanón (1994, en Irún 2002: 15) proponen una reflexión sobre la lengua *durante* la realización de la tarea:

[...] en el momento en que se presenta la necesidad de reflexionar sobre un punto gramatical, acto de habla, léxico, etc. que es necesario para realizar la tarea de forma correcta y apropiada. Las tareas no rechazan los contenidos explícitos, sino que el profesor los trata sólo cuando su aportación explícita ayuda a acelerar el aprendizaje.

Con respecto al tipo de presentación explícita, Estaire y Zanón dejan abierta la posibilidad de que sea el profesor el que presente directamente los contenidos lingüísticos, o se les propongan a los aprendientes las actividades inductivas necesarias para que éstos extraigan sus propias generalizaciones.

Como hemos señalado en el capítulo previo, la propuesta pedagógica analizada en la presente memoria de máster se basa en el enfoque por tareas desde una perspectiva vygotskiana. Una de las aportaciones fundamentales de la teoría sociocultural a los enfoques comunicativos, según Esteve (2002), es la consideración del aula, no sólo como espacio de comunicación, sino como contexto específico de comunicación *para* el aprendizaje. Según esta perspectiva, en el aula sería perfectamente natural el diálogo sobre el sistema formal de la lengua, además del diálogo comunicativo en el que se basan los acercamientos

procedimentales tales como el enfoque por tareas. En palabras de Esteve (ibíd.) el hecho de aprender la lengua usándola tiene dos dimensiones: una comunicativa (procedimental) y otra cognitiva, en la que se puede acometer “sin disfraces” (Van Lier 1996, en Esteve ibíd.) la reflexión conjunta sobre el sistema formal. A tal efecto Esteve señala que “hay que fomentar metodologías que incorporen **reflexiones sobre la lengua y el proceso de aprendizaje** a las actividades comunicativas.” Según esa perspectiva, la reflexión conjunta sobre el sistema formal debe plantearse de forma integrada con las actividades comunicativas, conforme dichas actividades lo requieran.

En esa línea, Irún (2002), basándose en las propuestas de Estaire y Zanón (op. cit.), 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.

Irún (2002) identifica ese momento idóneo para la reflexión explícita, aunque no propone un modelo específico de cómo llevarla a cabo. Considera que en ocasiones será recomendable “una explicación frontal por parte del profesor” y que en otras se fomente la implicación activa de los aprendientes en el proceso, de forma que estos tengan que solventar por sí mismos sus carencias lingüísticas haciendo uso de recursos tales como “*language cards*”², gramáticas, diccionarios y todo lo que esté a su alcance para solucionar o entender un ‘problema’ de carácter lingüístico o comunicativo”.

² En cursiva en el original.

1.2.2. Algunas conclusiones con respecto a la integración de la reflexión explícita.

En estrecha relación con el apartado anterior, en cuanto a la oportunidad y manera de introducir la reflexión explícita en el aula (bien sobre el sistema formal de la lengua, bien sobre el proceso de aprendizaje), nos resultan especialmente interesantes los resultados del proyecto *Diseño y estudio de la incidencia de instrumentos para el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contexto universitario* de la Universidad Pompeu Fabra, con Olga Esteve como investigadora principal (Esteve 2007a).

Este proyecto exploraba las posibilidades de utilización de tres herramientas de *mediación* en el aula (secuencias didácticas, pautas metacognitivas y el discurso del profesor) encaminadas a fomentar en los aprendientes de LE el desarrollo de la reflexión acerca de la lengua meta así como acerca del propio proceso de aprendizaje. En otras palabras, el objetivo era potenciar tanto la consciencia metalingüística como la consciencia y uso de estrategias metacognitivas por parte de los aprendientes, con el fin de avanzar hacia una mayor autorregulación por parte de los mismos.

Una de las hipótesis de partida se refería expresamente a la necesidad de integrar la reflexión y por tanto los instrumentos que la fomentan con los procesos pedagógicos habituales en el aula. En concreto se asumía como punto de partida que si dichos instrumentos no están integrados con la acción pedagógica, no son efectivos por sí mismos: “Los instrumentos didácticos no tienen efectos por sí mismos si no están integrados en un tipo de acción pedagógica que engloba tanto la organización de la docencia como el discurso del profesor” (Segunda hipótesis de partida, en Esteve 2007a).

Los resultados del estudio parecen respaldar completamente esta hipótesis de partida y según el informe final (Esteve *ibíd.*), esta “queda totalmente verificada”. Especialmente concluyentes son los resultados respecto a la recepción por parte de los aprendientes de la reflexión explícita metacognitiva no contextualizada. Según el informe final del citado estudio,

existe un “rechazo patente de la reflexión explícita sobre el aprendizaje si ésta no se inserta en tareas de aprendizaje en las que los estudiantes tienen que utilizar la lengua (en tareas de producción, pero también en tareas metalingüísticas o de *‘conciencia lingüística’*).”

En la misma línea, los resultados obtenidos concretamente acerca de las pautas metacognitivas indican que estas no son significativas para los aprendientes si su uso no está integrado con los procesos del aula:

Las pautas metacognitivas pueden también adoptar formas muy diversificadas y pueden utilizarse en diferentes momentos o fases de las actividades. **Se ha hecho patente a lo largo de la investigación que, adopten la forma que adopten, no parecen ser significativas para los alumnos si no van ligadas a actividades de aprendizaje concretas.**³ Este punto está relacionado con el aspecto [...] de la importancia del componente de la actividad de aprendizaje en sí mismo.” (Esteve ibíd.)

Estos resultados son especialmente interesantes para la propuesta pedagógica que incluye el *mural* como herramienta de mediación, ya que dicha propuesta se basa en la integración de la reflexión sobre la lengua y sobre el aprendizaje con las actividades de aprendizaje habituales en el aula. Para ello se propone la articulación, dentro del enfoque por tareas, de la ayuda o andamiaje pedagógico a varios niveles, principalmente con la utilización de dos instrumentos de mediación: por un lado, a través de las secuencias didácticas ESETE, que exponemos en el siguiente apartado. Por otro, mediante el uso del *mural*, herramienta de mediación que presenta Urbán en su memoria de máster (2010) y que explicamos en detalle en el apartado 2.

En ámbos casos, en procedimientos de uso de los instrumentos de mediación se asume que la reflexión propiciada por los mismos debe formar parte, de forma natural, de las actividades de aprendizaje comunicativas habituales en el aula.

³ En negrita en el original

1.2.3. *Discurso contingente y prolepsis.*

La característica fundamental de la teoría sociocultural, tal y como hemos indicado a lo largo de los apartados anteriores es la noción de que el conocimiento y el desarrollo cognitivo, y por ende el aprendizaje de LE/L2, tienen un origen social. Esta perspectiva no contradice en absoluto las perspectivas constructivistas del aprendizaje, sino que las complementa subrayando los procesos interactivos que provocan los procesos cognitivos individuales, a través de los cuales cada aprendiente construye sus propios conocimientos y competencias a partir de sus conocimientos y competencias previas.

La interacción social a través de la cual una persona influye sobre otra se denomina mediación (ver apartado 1.1.2.), concepto clave de la teoría sociocultural. Dentro del concepto más amplio de mediación, en el aula podemos hablar de andamiaje (descrito asimismo en el apartado 1.1.2.) un concepto pedagógico que da cuenta del tipo de ayuda que una persona presta a otra para llevar a cabo una acción que de otra forma no sería capaz de realizar, es decir, la ayuda pedagógica se produce dentro de la ZDP del aprendiente mediado.

El concepto de *andamiaje pedagógico* incluye una gran variedad de actuaciones, pero es importante que el profesor preste asistencia únicamente para realizar las acciones que estén fuera de las capacidades de los aprendientes (en su ZDP), permitiendo que estos realicen sin ayuda todo aquello de lo que sí sean capaces. Van Lier (1996, 2004) analiza los diversos mecanismos de *andamiaje pedagógico* que el profesor de LE/L2 proporciona a los aprendientes en el aula, bien a través de su discurso, adaptando la conversación para posibilitar la producción de los alumnos, o bien a través de una metodología procedimental y cooperativa, como el enfoque por tareas.

La ayuda pedagógica de la propuesta pedagógica (Urbán 2010) analizada en la presente memoria de máster se delimita fundamentalmente a través del enfoque por tareas desde una óptica vygotskiana (ver apartado 1.3.), la secuenciación de la unidad didáctica mediante secuencias ESETE (ver apartado 1.2.4.), y el discurso compartido en el aula en torno al *mural* (ver apartados 1.2.3.).

Este discurso compartido en el aula, liderado por el profesor, asume las características de discurso dialogado (Van Lier 1996; Mercer 2001; Esteve 2009b) junto con los conceptos de contingencia y prolepsis. A su vez, las secuencias de andamiaje ESETE también forman parte de los denominados procedimientos prolépticos. A continuación abordamos brevemente las nociones fundamentales de discurso contingente y de prolepsis.

a) Discurso contingente

Partiendo de una perspectiva sociocultural, la interacción o mediación que tiene lugar en el aula, y en concreto el andamiaje pedagógico prestado por el profesor a través de su discurso, tiene una importancia clave en la propuesta pedagógica (Urbán 2010) que supone el objeto de estudio de la presente memoria.

En la enseñanza de LE/L2 se da la peculiaridad de que el objeto de aprendizaje –la lengua– es al mismo tiempo la herramienta principal de interacción, o en otras palabras, “la manifestación de una de las herramientas de mediación semiótica más importantes en el proceso de aprender: el lenguaje” (Esteve 2009b), con lo que esto supone de andamiaje pedagógico en forma de modelos de uso de la lengua, retroalimentación, explicaciones explícitas, la realización de actividades de aprendizaje basadas en la interacción y la misma conversación genuina entre los implicados acerca de los contenidos o procesos de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la concepción del aula más allá de un contexto social, y su consideración como “contexto de enseñanza y aprendizaje” (Esteve *ibíd.*) (donde las interacciones que allí acontecen son las propias de un contexto específico pero igualmente genuinas como tales) ha desencadenado un amplio interés y una variedad de investigaciones sobre el discurso del aula. Algunas de esas investigaciones han subrayado la importancia de la interacción como andamiaje pedagógico, hasta el punto que “se considera que la importancia de este fenómeno radica más en la fuerza que el andamiaje posee *per se* que en la cualidad de más experto de quien lo suministra” (Peris 2010: 18). Peris cita como ejemplo las aportaciones

de Lantolf (2000) en cuanto al “andamiaje entre iguales” o las de Van Lier (1996), que considera el andamiaje como fruto de la interacción con un experto, entre iguales, con compañeros de nivel inferior o incluso consigo mismo. Como Esteve (ibíd.) señala: “gracias a las investigaciones (...) se va avanzando en determinar las características de una pedagogía en la cual el lenguaje, y la interacción, se utilizan como herramienta por excelencia para, en términos de Mercer (2004), ‘interpensar’ o ‘pensar juntos para aprender’.”

Es decir, este interés por la interacción en el aula y por la co-contrucción del conocimiento como motor del aprendizaje ha provocado aportaciones pedagógicas concretas para intentar rentabilizar dicho potencial. Un concepto particularmente productivo en este sentido es el de *discurso contingente*, que abordamos a continuación.

Asumiendo las palabras de Mercer (2001, en Esteve ibíd.) cuando afirma que “enseñar implica conversar”, aceptaremos la esencia dialógica del discurso del profesor dentro del llamado *discurso contingente* (Mercer ibíd; Van Lier ibíd.) como la conversación genuina que se establece en el aula en la que el docente guía la actividad de los alumnos pero al mismo tiempo está atento a la misma y se adapta a sus eventuales circunstancias. En palabras de Esteve (ibíd.), el discurso contingente:

[...] significa, por parte del docente, dinamizar las sesiones de clase de tal manera que, aun teniendo unos objetivos prefijados, siga la orientación que va adquiriendo el intercambio de tal suerte que llegue a ajustarse a las necesidades y las cuestiones que emergen de los alumnos, decidiendo momento a momento cuál es el mejor camino a seguir.

De esta manera la conversación contemplada como *discurso contingente* fomenta la participación activa y la motivación de los alumnos, es decir, su involucración personal en el proceso de aprendizaje. Van Lier (1996, en Esteve 2009b) señala dos aspectos interesantes de la “contingencia”: por un lado la conversación en estos términos propicia la alusión a los conocimientos previos de los alumnos, facilitando su conexión personal con los nuevos contenidos. Por otro lado, el hecho de recoger continuamente las aportaciones de los aprendientes crea un clima de exploración y de expectativa de nuevos conocimientos. Mercer (2001, en Esteve ibíd.) insiste en el carácter continuo del proceso, al que denomina como “un

*continuum*⁴ y una constante conexión entre lo propio, lo compartido y lo nuevo”.

Esteve (2007b) destaca que para conseguir el clima emocional que fomente la actitud proactiva de los alumnos y la espontaneidad en los términos anteriormente señalados, es necesario “establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas”. Esto implica que el profesor debe estar atento y abierto a la sorpresa, a las contingencias del aula en definitiva, y recoger lo que realmente “despierta interés en el alumno” y las necesidades que se van poniendo de relieve, aunque ello signifique apartarse de lo previamente planificado.

Para establecer este clima de confianza Esteve señala que no es suficiente con que el profesor tenga “tacto” según la descripción de Van Manen (2003), sino que este debe desarrollar al mismo tiempo una serie de estrategias sociales y pedagógicas. Es decir:

[...] diferenciamos, por lo tanto aquellas estrategias que Coll denomina ‘sociales’ - las que deben ayudar a la creación y el mantenimiento de comunidades de aprendizaje y las que en definitiva crean el clima de confianza al que alude Onrubia – y las estrategias dirigidas a la co-construcción de conocimiento y que sirven para llevar a cabo el andamiaje pedagógico. (Esteve 2007b)

Desde el punto de vista de las estrategias pedagógicas, una herramienta fundamental para propiciar la interacción contingente es la formulación de preguntas por parte del profesor. Esteve señala la necesidad de que estas no sean preguntas que se puedan responder con un *si* o un *no*, sino preguntas abiertas: “que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias del alumnado, para forzarlo a buscar en su mente conexiones con conocimientos ya adquiridos” (Carretero y Esteve 2006)

De esta manera, las preguntas se convierten en unos instrumentos de mediación privilegiados, ya que pueden conectar directamente con los conocimientos previos de los aprendientes, les ayudan a enfocar aspectos concretos de lo ya conocido y les acompañan en un camino de descubrimiento colectivo, guiados por la pericia y tacto del profesor, que ha de tomar en consideración tanto los objetivos de aprendizaje como las contingencias del proceso.

⁴ En cursiva en el original.

b) *Prolepsis*

Un concepto íntimamente relacionado con el *discurso contingente* es el de *prolepsis*:

[...] un procedimiento pedagógico que se hace patente a través del discurso y que invita al menos experto (o menos competente) a solucionar los conflictos lingüísticos que afloran en las actividades de aprendizaje a partir de la activación de su conocimiento previo (procedimental y declarativo), así como de estrategias de inferencia y deducción. (Esteve 2007b)

Es decir, la *prolepsis* es un andamiaje dialógico contingente, en el sentido de que supone una suerte de diálogo entre docente y aprendientes en el que el docente guía a los alumnos hacia un objetivo de aprendizaje previamente planificado, pero al mismo tiempo depende de la actividad y aportaciones de dichos alumnos. La peculiaridad del *procedimiento proléptico*, según la propuesta pedagógica de Van Lier (1996, 2004) consiste en fomentar la creatividad, la actitud de exploración y el reto de los alumnos mediante la presunción de que estos “saben más de lo que en ese momento son capaces de hacer”, es decir, el profesor presume que los aprendientes son capaces de realizar una tarea de aprendizaje determinada aun cuando estos no disponen todavía de los recursos necesarios para ello. La pericia del profesor consiste entonces en ir adelantando las mínimas ayudas necesarias para que la implicación activa de los aprendientes sea la máxima posible, mostrando “al alumno –de forma explícita– una secuencia predecible de los pasos necesarios para poder conseguir los objetivos que plantea la tarea de aprendizaje, sin por ello ‘sobreasistir’” (Esteve 2009b).

De nuevo, uno de los instrumentos de andamiaje más valiosos será la formulación de preguntas por parte del profesor, ya que si se realiza con pericia, puede ayudar a conectar con los conocimientos previos de los aprendientes, a enfocar aspectos concretos de lo ya conocido y, presentando el reto del descubrimiento colectivo, a ir poniendo el foco de la atención en los aspectos que el profesor considera que más pueden ayudar a la realización de la tarea por parte de los mismos alumnos. Asimismo este foco puede ayudar al desarrollo de la conciencia metacognitiva acerca del proceso de aprendizaje.

Esteve (2007b) recomienda que las preguntas tengan las siguientes características:

- Nunca se trata de preguntas de respuesta sí/ no sino de preguntas abiertas que generalmente invitan a razonar o justificar, definir o relacionar el objeto de estudio con experiencias de los aprendices.
- Una vez verbalizado el conocimiento o las experiencias previas, las preguntas parten, en muchas ocasiones, de la aportación hecha por algún aprendiz o por un grupo de aprendices; con ello se pretende que el grupo avance en el pensamiento colectivo a partir de las aportaciones individuales.
- A menudo, estas preguntas se caracterizan por apelar a la memoria de los aprendices intentando que apliquen sus conocimientos estratégicos (¿Qué relacionáis con ...? ¿Cómo definirías ...?; ¿Hay algo familiar en este enunciado ...?) Con ello se insta al aprendiz a esforzarse a buscar en su mente conexiones con conocimiento ya adquirido. Asimismo sirve para que el alumno tome conciencia de su propia Zona de Desarrollo Próximo.

Asimismo, Carretero (2004) identifica otra serie de procedimientos prolépticos muy cercanos a las preguntas abiertas:

- *Rebotar la intervención o la propuesta de algún aprendiz a modo de pregunta al resto de la clase:* Con ello se consigue fomentar un andamiaje colectivo entre iguales así como entre profesor y alumno, lo que favorece la motivación y la participación activa de los aprendices en una comunidad de aprendizaje. Asimismo ayuda a la profesora a situarse en la Zona de Desarrollo Grupal y a entrever la manera cómo ajustar la ayuda pedagógica que necesitan los alumnos.
- *Aprobar o dar muestras de aprobación:* Ayuda a crear empatía en tanto que favorece la autoconfianza. La aprobación hace emerger un sentimiento de acercamiento hacia el profesor: el alumno se ‘siente escuchado y ratificado’, y es este sentimiento el que parece fomentar un sentimiento de identidad de grupo.
- *Pedir que se razone o justifique una opción:* Sirve para entrever el camino mental que han seguido los alumnos para llegar a la solución con la finalidad de que tomen conciencia tanto del estado actual de sus conocimientos como del estado potencial (hacia donde van avanzando); les ayuda en este sentido a trabajar dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.

Según Esteve, estos procedimientos prolépticos no se presentan aisladamente, sino que

generalmente van acompañados de otras estrategias discursivas dirigidas a ayudar al alumno a (1) orientarse, (2) favorecer la “continuidad” según la propuesta de Mercer (2001), “a saber, que las experiencias anteriores proporcionen las bases para dar sentido a las siguientes”, y (3) hacerle partícipe de la construcción conjunta del conocimiento dentro de una comunidad de aprendizaje.

Estas estrategias discursivas señaladas por Esteve (Esteve *et al*, 2003a) serían: *recapitular* experiencias previas; *resumir* lo dicho y pedir una confirmación; *suscitar* u obtener información de los alumnos, *reformular*, incentivar al aprendiente a *hacer balance* y reflexionar sobre una experiencia previa, y exhortar a los alumnos a que *ordenen* ellos mismos las ideas surgidas.

Para finalizar este apartado, nos gustaría recordar que la prolepsis supone un procedimiento por parte del docente que busca potenciar al máximo la implicación activa de los aprendientes a partir de sus conocimientos previos, lo que muy habitualmente se materializa de forma discursiva o dialógica, tal y como hemos detallado previamente. No obstante, esto no es así de forma exclusiva, ya que el andamiaje pedagógico aportado por la prolepsis puede articularse, por ejemplo, a través de una metodología que fomente la implicación del aprendiente, o en torno a secuencias de actividades de procesamiento inductivo. Un ejemplo de esto último serían las secuencias ESETE, que abordamos a continuación.

1.2.4. Las secuencias de andamiaje ESETE

La propuesta pedagógica (Urbán 2010) cuya aplicación práctica analizamos en la presente memoria de máster se concreta en una unidad didáctica programada según el enfoque por tareas. Aunque los pilares básicos de dicho enfoque son en general compartidos por sus diferentes partidarios (enfoque centrado en el significado, presentación holística de la lengua, aprendizaje mediante la comunicación, etc.), no existe una única propuesta de secuenciación a

nivel interno de la unidad didáctica comúnmente aceptada que articule la mediación ejercida por el profesor y por el resto de los alumnos en el aula en forma de ayuda pedagógica o, en otras palabras, que detalle la naturaleza y aplicación del andamiaje pedagógico, tanto individual como colectivo (Mercer, 2001, en Esteve 2009c) que nos permita trabajar en la ZDP de los aprendientes.

La propuesta pedagógica (op. cit.) basa la articulación del andamiaje pedagógico en torno a una estructura de andamiaje denominada ESETE, desarrollada por Esteve (2009a) sobre la base de las secuencias VESET creadas por el Instituto de Formación IVLOS (Korthagen 2001). Las secuencias ESETE son un tipo de planteamiento pedagógico basado en la prolepsis, de la que aportamos una descripción más detallada en el apartado 1.3.4.

Estas secuencias o estructuras están concebidas para ayudar al profesor o a otras personas expertas a *mediar* en el proceso de construcción guiada de conocimiento explícito por parte del aprendiz, y ello a partir del conocimiento previo que puede aportar el aprendiz (en el ámbito de ELE se trata naturalmente de conocimiento lingüístico). En términos vygotkianos, esta estructura sirve para ayudar al aprendiz a pasar de su conocimiento espontáneo (que es conocimiento implícito) a un conocimiento científico más abstracto, el que en Adquisición de Segundas Lenguas se conoce como conocimiento explícito de la lengua.

Por sus características prolépticas, las secuencias ESETE se caracterizan por fomentar la participación activa del aprendiente en su propio proceso de aprendizaje, limitando la ayuda pedagógica en su ZDP a la necesaria. En palabras de Esteve (2009d):

Podem entendre la *prolepsi* com un procediment pedagògic en el que la persona docent intenta que es facin evidents i explícits coneixements de l'aprenent que aniran emergint quan impliquem l'aprenent en l' activitat i vagi augmentant la seva participacio. Aquest proces es produeix miijanl'ant certes pistes que la persona docent li va lliurant.

Un requisito fundamental para fomentar la participación en los términos mencionados será la de basar el desarrollo de las secuencias en las experiencias y conocimientos previos del aprendiente, de los que siempre se parte para construir el nuevo conocimiento, en coherencia con planteamientos pedagógicos constructivistas.

Por otra parte, la participación activa del aprendiente tiene importantes implicaciones a dos niveles diferentes: por un lado, se potencia el progreso de los alumnos en cuanto a los objetivos y contenidos de aprendizaje programados; por otro lado, la estructuración de la secuencia pretende ser evidente en sí misma de forma que no sólo haga transparente la lengua objeto de estudio, sino también el mismo proceso de aprendizaje, es decir, la repetición de los pasos propuestos por la secuencia puede hacer que se constituya en un modelo de razonamiento heurístico para el alumno.

Otra de las bases para la realización de este tipo de ajuste y andamiaje pedagógicos es la correlación circular de procesos inductivos, favorecedores de la participación activa del aprendiente, con procesos deductivos. El recorrido inductivo consiste en enfrentar al alumno a una actividad de uso de la lengua en un contexto real, es decir, mediante un acercamiento holístico a la misma en el que el foco esté en el significado del texto -oral o escrito-, propuesto. A partir de allí se pretende que sean los aprendientes, a través del diseño de actividades adecuadas o simplemente a través del discurso dialogado e indagador del profesor (Esteve 2007b), discurso contingente y de naturaleza proléptica (ver apartado 1.2.3.), los que actúen como exploradores y analistas de la lengua, estableciendo sus propias generalizaciones e identificando en su contexto de uso aquellos aspectos lingüísticos que constituyen el objetivo de aprendizaje.

Este proceso inductivo, que también se denomina *top-down* o de arriba abajo se ve completado según el ciclo propuesto por Adair-Hauck & Donato (1994, en Esteve 2002) siguiendo el recorrido inverso en fases posteriores, es decir, con un procedimiento *bottom-up* o de abajo a arriba a través del cual los aprendientes pongan en práctica en un nuevo contexto de comunicación los conocimientos analizados. Este ciclo favorece no sólo un mayor conocimiento de las formas lingüísticas con el objetivo de fomentar su uso en contextos de comunicación, sino que al mismo tiempo provee a los estudiantes con modelos de procesamiento cognitivo. En palabras de Esteve (2002):

De esta manera tanto se fomentan estrategias globales de comprensión como los microprocesos necesarios para analizar y entender el sistema nuevo lingüístico. Entendida así, la secuencia cíclica permite incorporar tanto actividades de comprensión y producción (habilidades necesarias para la comunicación) como de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje (tareas

cognitivas que ayudan en la apropiación de la nueva lengua).”

En cuanto a la propuesta didáctica (Urbán *ibíd.*) analizada en la presente memoria, esta intenta estructurar la mediación del docente en el aula mediante estrategias de andamiaje en dos niveles claramente diferenciados: por un lado, mediante el discurso compartido de naturaleza contingente entre profesor y aprendientes, articulado en torno al *mural* (ver capítulo 2); por otro lado, mediante la estructuración de la ayuda para la realización de la unidad didáctica en torno a secuencias de andamiaje ESETE.

A continuación enumeramos los diferentes pasos de la secuencia ESETE según la propuesta de Esteve (a partir de la base conceptual de VESET mencionada anteriormente) para seguidamente describirlos en más detalle:

E *Erfahrungen* (experiencias previas)

S *Strukturieren* (estructurar el conocimiento que proviene de los alumnos)

E *Einrahmen* (Enmarcar los conocimientos aportados por los alumnos en un concepto lingüístico, siempre asequible al alumnado)

T *Theorie* (Teoría; sistematizar e incorporar explicaciones gramaticales en los niveles lingüísticos que sean necesarios)

E *Erfahrungen* (Experiencias nuevas; aplicación de los nuevos recursos lingüísticos trabajados a nuevas situaciones comunicativas)

E *Erfahrungen* (*experiencias previas*)

El primer paso de la secuencia es fundamental para que los aprendientes se sitúen en su ZDP. En relación a la enseñanza de LE/L2, Esteve indica que esta primera fase consiste en las experiencias de los alumnos en relación a los objetivos de aprendizaje, enfrentándose a la lengua en su contexto de uso con las capacidades de que disponen, es decir con sus conocimientos previos, no sólo lingüísticos sino también acerca del mundo en general. Al

mismo tiempo, esto les da a los aprendientes (y al profesor) una medida evaluativa de sus propias capacidades con respecto a una actividad de uso de la lengua concreta, lo que ayuda a definir la ZDP particular de cada alumno.

Este acercamiento profundamente constructivista supone la base sobre la que se asentarán los nuevos conocimientos y habilidades a desarrollar, y es particularmente coherente con corrientes actuales de enseñanza de LE/L2, que subrayan la importancia de fomentar un acercamiento a la lengua centrado en el significado frente a propuestas tradicionales basadas en la transmisión de los diferentes componentes de la lengua previamente descritos. Se trataría, en otros términos, de un acercamiento analítico a la enseñanza de LE/L2 frente a acercamientos tradicionales sintéticos.

S Strukturieren (*estructurar el conocimiento que proviene de los alumnos*)

Tras el acercamiento holístico a la lengua, los aprendientes se convierten en analistas del discurso y, guiados por el profesor (mediante la programación de actividades basadas en razonamiento inductivo, o a través de un discurso, fundamentalmente basado en preguntas, orientado al descubrimiento), se enfrentan a la lengua para analizar los contenidos de aprendizaje en su contexto de uso real.

En relación a esta fase de ‘investigación lingüística’ por parte de los alumnos, Esteve *et al* (2003b) afirman que el enfoque procedimental que potencia la participación activa del aprendiente y su aprendizaje a través del uso de la lengua se traduce en dos acercamientos complementarios a la misma: por un lado el alumno aprende la lengua usándola como comunicador, según los enfoques comunicativos procedimentales tales como el enfoque por tareas; por otro lado, el aprendiente se convierte en un investigador activo de la lengua en uso, mediante procedimientos analíticos que potenciarán su comprensión de la misma.

En este momento, los alumnos siguen un procedimiento de análisis inductivo por el que se enfrentan a la lengua centrándose en el significado para a partir de ella generar sus propias generalizaciones y extraer los componentes que constituyen el objeto de aprendizaje. Como

hemos apuntado en la introducción del presente apartado, estos procesos inductivos también se denominan *top-down* o de arriba abajo, y se ven complementados siguiendo el recorrido inverso en fases posteriores, es decir, con un procedimiento *bottom-up* o de abajo a arriba.

Las dos primeras fases de la secuencia son realizadas por los alumnos, aun bajo la guía del docente. Por el contrario, las dos fases siguientes son responsabilidad del profesor, que liderará un discurso compartido a través del cual se ponga en común el conocimiento de todos y sobre esta base se construirá conocimiento nuevo:

E Einrahmen (*Enmarcar los conocimientos aportados por los alumnos en un concepto lingüístico, siempre asequible al alumnado*)

En este punto el profesor recoge las aportaciones de todos los alumnos fruto de su trabajo analítico y las expone la pizarra o en un soporte visual accesible para todos (transparencia, proyector, etc.). El profesor intentará respetar lo máximo posible las formulaciones de los alumnos, recogiendo todas las intervenciones aunque estas no sean especialmente relevantes. Posteriormente, mediante el discurso compartido con características contingentes y prolépticas (ver apartado 1.2.3.), el profesor “enmarca”, es decir, resalta y enfoca la atención de los aprendientes hacia los contenidos y conclusiones previamente planificados. Este es el momento de la sistematización y de la explicitación de los contenidos lingüísticos: siempre situados en su contexto de uso y supeditados a la necesidad comunicativa impuesta por los textos, tanto orales como escritos, utilizados.

Es importante señalar que estos pasos dedicados a la reflexión explícita sobre los componentes de la lengua deberán estar justificados por el objetivo final comunicativo: la tarea final. En ningún caso se plantearán de forma aislada. Según Esteve:

Les fases reflexives(analitiques) hauran de servir sempre de base per assolir l'objectiu final; per tant, hauran d'estar plenament incorporades a la seqüenciació establerta i no apareixer de forma aïllada. Es tracta de fomentar una activitat reflexiva de cerca de recursos adequats al problema que es planteja en la tasca. D'aquesta manera, els contingents conceptuals que es treballin tenen una raó de ser en el fet que són necessaris per assolir l'objectiu final. Les fases de

reflexió emergeixen de forma natural i en elles l' alumne es veu obligat a negociar amb altres durant tot el procés de cerca de recursos. (Esteve 2009d)

T Theorie (Teoría; sistematizar e incorporar explicaciones gramaticales en los niveles lingüísticos que sean necesarios)

Si durante las fases anteriores no han salido a la luz todos los contenidos teóricos necesarios (generalmente aspectos lingüísticos, aunque no exclusivamente), este es el momento adecuado para que el profesor los aporte explícitamente. Tanto esta fase como la anterior son las únicas en las que el protagonista es el profesor.

E Erfahrungen (Experiencias nuevas; aplicación de los nuevos recursos lingüísticos trabajados a nuevas situaciones comunicativas)

La fase final de la secuencia es fundamental según los enfoques comunicativos comunicativos experienciales. En este momento el alumno está en disposición de aplicar los nuevos conocimientos que ha extraído de su contexto de uso, y de hacerlo en contextos comunicativos diferentes. Para ello deberá ser capaz de manipular adecuadamente los aspectos de la lengua que configuran el objetivo de aprendizaje y avanzar así hacia la interiorización (o adquisición, según terminología propia de la enseñanza de L2) de los mismos. Se cumple así la doble trayectoria que anunciábamos en las primeras fases de la secuencia: de arriba abajo y de abajo arriba. Es decir, los alumnos han trabajado extrayendo de forma activa las reglas lingüísticas subyacentes a la lengua y una vez delimitadas dichas reglas, trabajarán haciendo uso de ellas en contextos de comunicación nuevos.

1.3. El enfoque por tareas

El enfoque por tareas, también conocido como Enseñanza de la Lengua Basada en Tareas (ELBT) (Breen 1987, Prabhu 1987, Nunan 1989, Zanón 1990, Zanón y Estaire 1990), es una evolución de los diferentes enfoques comunicativos que propugna la organización de los programas de aprendizaje de LE/L2 en torno a actividades de uso de la lengua frente a la organización tradicional en torno a componentes lingüísticos o la nocio-funcional en torno a nociones y funciones. Para una mayor comprensión del enfoque por tareas, a continuación bosquejaremos brevemente la teoría sobre la lengua y la teoría sobre el aprendizaje en las que se basa.

El enfoque por tareas asume una concepción comunicativa de la lengua, es decir, presupone que la lengua es una herramienta para la comunicación. Según esta perspectiva, el objetivo final será el desarrollo de la *competencia comunicativa*, descrita por primera vez por Hymes (1971) y asumida en documentos de referencia en el mundo de LE/L2 como el MCER o más específicamente para la enseñanza de ELE, en el PCIC.

Por su parte, la teoría del aprendizaje en la que se basa es procedimental o experiencial, lo cual implica una mayor preocupación por los procesos que por los productos finales. Supone que como se adquiere la competencia comunicativa es precisamente mediante el uso real de la lengua, durante el proceso de interacción con otros hablantes que implica intercambio o negociación de significado. En otras palabras, se asume que aprendemos a hablar hablando, de forma similar a como sucede en las situaciones de aprendizaje natural, frente a perspectivas más tradicionales que propugnaban el estudio parcelado de los diferentes niveles de descripción de la lengua, tanto a nivel lingüístico como funcional. Esta propuesta procedimental ha diferenciado al enfoque por tareas de otros enfoques comunicativos al suponer el paso de la enseñanza *para* la comunicación a la enseñanza *mediante* la comunicación.

Una de las novedades del enfoque por tareas es que supone un acercamiento holístico a la enseñanza de la lengua. Esto implica que no se limita a diseccionar y presentar de forma

separada todos los componentes lingüísticos, socio-pragmáticos y culturales que se dan cita ineludiblemente dentro de un contexto de comunicación específico, sino que se presenta la lengua en uso al alumno de forma global, primando la atención al significado y proporcionando un contexto de uso de la lengua lo más real y significativo posible. Se trataría, en otras palabras, de un acercamiento analítico frente a uno sintético. Un enfoque sintético típicamente actuaría en modo inverso: proporcionaría al aprendiente los objetivos de aprendizaje sin un contexto unitario y posteriormente le exigiría integrarlos en una acción comunicativa.

1.3.1. Aportaciones de la teoría sociocultural al enfoque por tareas

Lejos de cuestionar sus fundamentos, la teoría sociocultural viene a confirmar y proporcionar un nuevo apoyo teórico al enfoque por tareas, arrojando nueva luz sobre los supuestos teóricos en los que esta se sustenta. Esteve (2002) enumera una serie de aportaciones de la teoría sociocultural al ámbito de LE/L2, que desde nuestro punto de vista, pueden aplicarse directamente al enfoque por tareas. A continuación destacamos algunas de sus conclusiones:

1. Esteve cita a Coll (1993), para indicar que la teoría sociocultural comparte con las teorías constructivistas la visión de que:

[...] el proceso de aprendizaje debe entenderse como un proceso cognitivo en el que el individuo intenta construir conocimiento nuevo y competencias nuevas a partir de su conocimiento y sus experiencias previas y a partir de la interacción con otros individuos.

Es decir, el aprendizaje se produce a partir del contacto activo con los demás, y siempre sobre los conocimientos y habilidades que ya tienen el aprendiente. La idea de que “cognición, interacción y aprendizaje están estrechamente relacionados” implica un papel activo por parte del alumno en sus propios procesos cognitivos individuales, que necesariamente se desencadenan a partir de la interacción social.

Por su parte, el concepto de ZDP supone una metáfora especialmente poderosa para explicar el proceso de desarrollo individual dentro de su contextualización social en un grupo de alumnos, ya que da cuenta de las diferentes capacidades de cada aprendiente en un momento determinado, así como de su potencial de aprendizaje personal. La ZDP de cada aprendiente evoluciona a su ritmo particular, aun compartiendo las mismas actividades de interacción, reflejando así el heterogéneo mapa del proceso de aprendizaje en el aula.

2. Según Esteve (2002), “el aula es vista como un contexto social por sí mismo”, lo que significa que por un lado es un espacio de comunicación entre individuos, pero por otro cuenta con características particulares, ya que es un contexto específico de aprendizaje.

Esto tiene importantes implicaciones desde el punto de vista procedimental del enfoque por tareas, ya que supone que la interacción que se da en el aula (y sobre la que se basa el aprendizaje), no tiene por qué limitarse a modo de sucedáneo a imitar la que se da fuera de ella, sino que es igualmente genuina por sí misma. En palabras de Breen (1987, en Esteve 2002), la clase de LE/L2 “no se entiende como una copia o reflejo de la realidad cotidiana sino como un contexto que conforma por sí mismo una realidad que difiere del mundo real”, lo que, en consecuencia, afectaría al diseño de las propias tareas de aprendizaje, que no tendrían que limitarse a ser *ensayos* para una realidad exterior, sino que pueden tener sentido en ese mismo momento y lugar.

3. En consecuencia, si asumimos que el contexto del aula no sólo es genuino en sí mismo, sino que precisamente es el más adecuado para interaccionar y reflexionar en torno a la lengua como contexto específico de aprendizaje, podemos superar la cuestión acerca de la conveniencia y manera de introducir la reflexión explícita sobre el sistema formal de la lengua, que podemos acometer, según Van Lier (1996, en Esteve 2002), “sin disfraces”.

Esteve (2002) cita a Wolff y Legenhausen (1992) para puntualizar que la perspectiva procedimental por la que “se aprende la lengua **usándola**⁵” alude tanto al

⁵ En negrita en el original

carácter puramente comunicativo del uso de la lengua como a la reflexión activa y compartida sobre la misma. Según esta autora, tenemos que hablar de dos dimensiones:

Por un lado, la dimensión comunicativa, es decir, el uso verbal de la lengua en actos comunicativos; por otro, la dimensión cognitiva, la actividad mental que tiene lugar en el alumno durante el proceso de apropiación de una nueva lengua y que lo lleva a reflexionar conscientemente tanto sobre el sistema formal de la misma como de las estrategias para aprenderla. (Esteve 2002)

Esteve considera, por lo tanto, que “hay que fomentar metodologías que incorporen **reflexiones sobre la lengua y el proceso de aprendizaje**⁶ a las actividades comunicativas”. Un ejemplo de esto serían las secuencias de andamiaje ESETE (Esteve 2009a), a través de las cuales planificamos la ayuda pedagógica del profesor en nuestra propuesta pedagógica, y que describimos en más detalle en el apartado 1.3.4.

4. Por su parte, la reflexión sobre la lengua y sobre el proceso de aprendizaje fomentan de forma directa el desarrollo de la autonomía del aprendiente. Según Esteve, para que el alumno potencie su autonomía y sea capaz de tomar decisiones con respecto su aprendizaje, necesita desarrollar: “una toma de conciencia sobre lo que significa ‘comunicación’, sobre lo que significa ‘aprender una lengua’, sobre todo aquello que le puede ayudar en este proceso (estrategias y recursos) y a llevar a cabo un seguimiento personal.”

Si el alumno que aprende bajo un enfoque por tareas adquiere una visión de la lengua en base a actividades de uso de la misma, gracias a las cuales se contextualizan las diferentes funciones comunicativas y sus respectivas manifestaciones formales, se potenciará su orientación con respecto a la lengua y al aprendizaje de la misma, por lo que será más consciente de lo que es capaz de hacer con la L2, de sus fortalezas, sus debilidades, y de los procedimientos estratégicos con los que personalmente aprende mejor, y estará por lo tanto en mejores condiciones para tomar decisiones con respecto a su propio proceso de aprendizaje, no ya durante un curso determinado, sino a lo largo de toda la vida.

⁶ en negrita en el original

La propuesta pedagógica recogida en la presente memoria incluye una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas desde una aproximación vygotskiana, lo que implica asumir las consideraciones previamente descritas. A lo largo de dicha unidad didáctica, cuya programación está detallada en el anejo 1, la acción pedagógica del profesor se delimita dentro de lo que Esteve (2002) denomina “ajuste a la ayuda pedagógica”, es decir, la creación de las ZDP “y su asistencia en ellas”, a través de las secuencias ESETE, descritas en el apartado

1.2.4.

2. LA HERRAMIENTA *MURAL*

El *mural* constituye una nueva herramienta de mediación y andamiaje presentada por primera vez en la memoria de máster de Urbán (2010).

En el presente capítulo procederemos a describir la herramienta en detalle, comenzando por su definición, así como su objetivo fundamental (2.1.1.), para posteriormente mostrar un ejemplo, a partir del cual describiremos en detalle las partes de las que consta y sus respectivas funciones (2.1.2.).

Posteriormente describiremos los procedimientos de uso previstos para la herramienta, tanto en su uso básico (2.2.) como contemplando otros usos adicionales (2.3.).

Para facilitar una mayor comprensión del *mural*, en el apartado siguiente (2.4.) presentaremos un breve análisis del tipo de reflexión metacognitiva que se persigue, poniéndola en contexto con otras herramientas o procedimientos de reflexión.

Finalmente, en el apartado 2.5. mostraremos la propuesta pedagógica dentro de la que se concibe originalmente el *mural*.

2.1. Descripción de la herramienta *mural*.

Tal y como señala Urbán (op. cit.), el *mural* como herramienta de mediación surgió como resultado de un trabajo en equipo con la autora de la presente memoria, en un momento concreto de nuestra actividad docente en la que nos encontrábamos trabajando como profesores colaboradores en el Instituto Cervantes de Belgrado en el año 2008. En ese momento tuvimos la oportunidad de participar en el proyecto de pilotaje del portafolio de lenguas del centro. De la participación en dicho proyecto extrajimos una serie de conclusiones

acerca de las dificultades encontradas en la realización de actividades de reflexión metacognitiva. La identificación de estas dificultades fue determinante, ya que supuso un motor para el desarrollo del *mural* como herramienta de andamiaje para fomentar reflexión y orientación.

Desde su gestación original, la propuesta pedagógica se ha ido enriqueciendo con el tiempo y perfilando hasta lo que es ahora, en función de nuestra reflexión como docentes, de la formación específica que como profesores de ELE hemos recibido, de la implementación informal de la propia herramienta, así como del inestimable apoyo teórico de Olga Esteve, la tutora de nuestras memorias de máster.

2.1.1. Definición de la herramienta

En la memoria de máster en la que se presenta la herramienta, Urbán (op. cit.) define el *mural* como:

[...] 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.

Es decir, el *mural* funciona a modo de “*mapa*⁷ de una unidad didáctica”, donde, a través de una conversación que implique a todos, “señalar las relaciones entre significado y forma en contextos de uso concretos” (Urbán op. cit.).

Para ello, el *mural* debe tener –y esta es una de sus características fundamentales– un tamaño tal que pueda ser visto desde cualquier lugar del aula, de forma que lo que se escriba sobre él pueda ser leído en todo momento por cualquier alumno. En consecuencia, el tamaño

⁷ En cursiva en el original

del mural debería variar dependiendo de las dimensiones del aula. Recomendamos en todo caso un mínimo de un metro de ancho por unos 80 cm de alto para una buena legibilidad.

El objetivo que se persigue es intentar que tanto la lengua meta como el proceso de aprendizaje sean más transparentes para los alumnos, para de esta forma facilitar su orientación como aprendientes y fomentar así una mayor autorregulación. En otras palabras, estamos actuando en dos niveles distintos de la ZDP de los alumnos: tanto en la *ZDP comunicativa*, la que da cuenta de su desarrollo comunicativo, como en la *ZDP metacognitiva*, la que da cuenta del desarrollo de su conciencia metacognitiva y competencia estratégica.

2.1.2. Ejemplo de mural y partes de las que consta

A continuación mostramos un modelo de *mural* (Figura 2) diseñado para servir de guía a lo largo de una unidad didáctica concreta. Esta unidad didáctica corresponde a la presentada por Urbán (op. cit.) como parte de su propuesta pedagógica, en la que se integra y presenta el *mural* como herramienta de mediación, y que exponemos con mayor detalle en el apartado 2.5.

El ejemplo de *mural* que presentamos a continuación está diseñada para la consecución de la tarea final “contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos”, que corresponde a la tarea final de la unidad 5 de los cursos del nivel A1 del Instituto Cervantes de Belgrado. Su tamaño en el aula será variable, aunque recomendamos una anchura de un metro como mínimo, y una altura proporcional:



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
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			

Figura 2 – Propuesta de *mural* para la Unidad 5 del nivel A1 del MCER del Instituto Cervantes de Belgrado. (Urbán 2010)

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 (en el ejemplo puede observarse también el logotipo del Instituto Cervantes, en cuya sede de Belgrado se nos dio la posibilidad de realizar un pilotaje informal de la herramienta), junto con una columna de casillas circulares en el margen izquierdo de la primera columna de la tabla.

El título de la unidad es un elemento importante para los alumnos, ya que proporciona información que les permite tanto situarse en el momento del curso, como diferenciar este *mural* de otros de otras unidades. De igual importancia es la descripción de la tarea final que se localiza a la derecha del título. La descripción se ajusta a la acción a realizar durante la tarea final, y servirá para que el profesor presente el objetivo comunicativo de la unidad didáctica que comienza y que los alumnos se sitúen ante el mismo. Esta tarea es la que da el contexto de uso de la lengua holístico a la unidad didáctica, y a partir de ella se relacionan

todos los objetivos y contenidos de aprendizaje, de forma que una función fundamental de muro es hacer visualmente evidentes estas relaciones.

Como se observa en la figura 2 la herramienta *mural* consta de tres columnas diferenciadas que siguen los epígrafes *Puedo*, *Necesito* y *Por ejemplo*. Los títulos de las columnas pretenden ser breves, utilizando un lenguaje sencillo que facilite su interiorización y utilización por parte de los aprendientes.

La primera de las columnas, *Puedo*, está diseñada para que vaya recogiendo todos los objetivos funcionales. Originalmente el *mural* se presenta en el aula vacío, a excepción de la tarea final, y los objetivos funcionales son elicitados u obtenidos de los alumnos a partir de la presentación de la tarea final, mediante un discurso dialogado de naturaleza contingente y proléptica, fundamentalmente basado en preguntas abiertas (ver apartado 1.2.3.). Este discurso implica la participación de todo el grupo de alumnos en una conversación con el profesor, que debe estar atento a las aportaciones de los aprendientes, así como a las necesidades que se detecten, y no aportar más ayuda pedagógica que la necesaria, identificando y ajustándose a las ZDP de los alumnos.

La figura 3, a continuación, muestra el *mural del docente*: un documento en formato DIN A4 con las casillas del apartado *Puedo* completas. Este *mural del docente* es un documento orientativo que el profesor posee al comenzar la unidad didáctica y que le orientará en el proceso de elicitación de objetivos de la tarea, para que este no olvide ningún objetivo funcional ni el orden en que ha planificado recogerlos, así como las palabras clave que durante el diálogo con los alumnos pretenda remarcar.

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
<input type="radio"/>	Decir qué hago un día normal	Presenta	
<input type="radio"/>	Decir cuánto hago estas cosas		
<input type="radio"/>	Decir cuándo hago estas cosas.		
<input type="radio"/>	Dar consejos		
<input type="radio"/>	Escribir una carta		

Figura 3 – Mural del docente con las casillas de la columna *Puedo* completas. (Urbán 2010)

Como observamos en la figura 3, el dominio de todos los objetivos funcionales o nocionales elicitados tras la presentación de la tarea final capacitará al alumno para enfrentarse a la misma, (por lo que al mismo tiempo el nivel de logro de los mismos los convierte en criterios de evaluación, y como tales serán considerados al término de una secuencia concreto o de la unidad didáctica en su conjunto). Estos objetivos han sido redactados bajo un criterio de brevedad y sencillez lingüística, para que en todo momento el alumno los pueda entender de forma clara, aunque en la elaboración del *mural* común se intentará respetar lo máximo posible las aportaciones de los alumnos incluso en la redacción de 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, así como estos contenidos vayan apareciendo de forma explícita en el aula. La

explicitación de los contenidos, se realizará mediante tareas de razonamiento inductivo organizadas en torno a las secuencias de andamiaje ESETE, en concreto tras la realización de los pasos S, E y T (ver apartado 1.2.4.).

La última de las columnas, con el epígrafe *Por ejemplo*, está reservada para ejemplos de uso aportados por los alumnos que surjan de las diferentes actividades realizadas en el aula. Es importante que los ejemplos sean producidos por los propios alumnos, es decir, que sean muestras de su interlengua consensuadas en una puesta en común, para que poco a poco el *mural* se vaya completando entre todos y que potencie una relación afectiva de participación, ya que las muestras que ilustran objetivos y contenidos son fruto de la interacción colectiva.

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. Para esta función también es importante que los alumnos sientan que los ejemplos o modelos de lengua son suyos, para que de esta forma sean lo más significativos posible para ellos.

Esta columna puede completarse en diferentes momentos de las secuencias didácticas, aunque recomendamos hacerlo una vez que los alumnos puedan producir los ejemplos por sí mismos, lo que coincidiría con la fase de una *experiencia nueva* en una secuencia ESETE.

Para finalizar la descripción de componentes del *mural*, nos referiremos a la columna de casillas circulares que se localiza a la izquierda de la tabla. Como se observa en las figuras 2 y 3, se trata de pequeños círculos que se sitúan a su vez alineados con las diferentes casillas o filas. Con una función evaluadora, cada uno de los círculos actúa como una casilla de verificación para cada uno de los objetivos del *mural*. Este círculo se completa 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).

Esta autoevaluación en grupo podría resultar provechosa por su función formativa, ya que puede ayudar a detectar carencias o nuevas necesidades precisamente mientras avanzamos en la unidad didáctica hacia la tarea final. Al mismo tiempo, puede ser útil para formar a los aprendientes en estrategias de autoevaluación, ya que los mecanismos de interrogación se muestran abiertamente en el diálogo del grupo, por lo que los aprendiente tienen modelos que seguir posteriormente de forma independiente, en su camino hacia una mayor autorregulación.

En un primer momento tiene lugar la autoevaluación en grupo, que se refleja en el *mural*, mientras que posteriormente se puede dar paso a la autoevaluación individual, en la que el alumno reflexiona sobre el nivel de logro que ha alcanzado en cada uno de los objetivos y contenidos ya comentados en común, y registra sus anotaciones en su *mural del alumno* personal, una copia individual del mural en tamaño din A4.

Urbán (op. cit.) recomienda que cada columna se complete 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.

2.2. Procedimiento básico de uso de la herramienta *mural*.

Como hemos señalado con anterioridad, el *mural* es una herramienta de andamiaje y de apoyo al discurso compartido entre profesores y alumnos, un discurso dialogado cuya naturaleza se caracteriza por la contingencia y la prolepsis (ver apartado 1.2.3.). Es decir, está al servicio del diálogo que se genere en torno a él en cualquier momento del proceso del aula. El profesor (o los mismos alumnos, a iniciativa propia) puede introducirlo en la conversación con los alumnos en multitud de ocasiones, siempre que haya oportunidad de establecer conexiones o relaciones entre significado, forma y contexto, o entre los objetivos funcionales, sus requisitos lingüísticos, y las actividades de uso de la lengua.

En este sentido funciona a modo de *mapa*, o de una *hoja de ruta* de la unidad didáctica, facilitando visualmente la orientación del alumno con respecto a la tarea final siempre que este lo precise. Se pretende que el alumno tenga claro y constantemente presente el contexto holístico que aporta la tarea final, y que sea capaz de situarse en cuanto a la misma y en cuanto al trayecto realizado, identificando sus éxitos y dificultades hasta el momento, (lo cual puede poner de relieve el tipo de actividades que le han resultado más efectivas durante el proceso y cuáles menos rentables, en otras palabras, haciendo más transparentes no sólo las áreas exploradas de la lengua, sino también el proceso de aprendizaje a través del cual se explora), e iluminando al trayecto todavía por realizar. En otras palabras, evidenciando los objetivos funcionales que necesitan para realizar la tarea final, al tiempo que los recursos y conocimientos correspondientes.

El *mural* es un instrumento más de trabajo en el aula, que irá construyéndose de forma conjunta entre docente y aprendientes a lo largo del transcurso de la unidad de forma integrada con el ritmo de la clase. Precisamente a causa de la naturaleza interactiva de la que hablamos el *mural* puede ser utilizado en multitud de ocasiones y con gran variedad de usos.

La propuesta pedagógica de Urbán (op. cit.) que incluye el uso del *mural* se basa en el enfoque por tareas desde una perspectiva sociocultural y en las secuencias de andamiaje ESETE (ver apartado 1.2.4.). 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.

En consecuencia, hay muchos usos que el profesor puede improvisar: retomar los contenidos de sesiones anteriores al comienzo de la clase (haciendo un breve repaso, buscando posibles dudas, pidiendo ejemplos adicionales, etc.) para evidenciar dónde nos hemos quedado y desde dónde vamos a continuar; presentar y contextualizar una actividad concreta; volver a tener una visión general tras una actividad concreta, mostrar a los alumnos ausentes el camino recorrido en su ausencia, etc. Se trata, en definitiva, de facilitar la orientación del aprendiente

a lo largo de la unidad didáctica. Retomaremos algunos de estos usos de forma más detallada en el siguiente apartado.

En este apartado proponemos una serie de procedimientos que consideramos de uso básico y que pueden ser programados según el momento de la secuencia didáctica en que nos encontremos. Como hemos señalado con anterioridad, la propuesta pedagógica (Urbán op.cit.) cuya aplicación práctica supone el objeto de estudio de la presente memoria se basa en las secuencias de andamiaje ESETE, a las que los procedimientos de uso básico se ajustarán consecuentemente:

Al comienzo de cada unidad se coloca el *mural* sin completar en el aula, en un emplazamiento fijo y permanente, siendo éste 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. El *mural* se coloca vacío, es decir, sólo contiene el número, el título de la unidad y la tarea final redactada escuetamente, tal como lo vemos en la figura 2. 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, mediante un discurso dialogado o mediante la utilización de cualquier medio gráfico, actividad de recurso a los conocimientos previos, libro de texto, etc. Una vez presentada la tarea final, que constituye el objetivo holístico de la unidad, el profesor la señalará en el mural y elicitará a través de un discurso dialogado, de naturaleza contingente y proléptica basado principalmente en preguntas abiertas, los objetivos funcionales de la unidad didáctica que les capacitarán para la realización de la tarea final. A partir de ese momento se pueden anotar en las casillas de la columna *Puedo* del *mural*, dichos objetivos funcionales. Cada alumno también podrán 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 la propuesta de Urbán (2010), dicho itinerario organiza

la ayuda pedagógica aportada al alumno para facilitar su exploración proactiva a partir de secuencias de andamiaje ESETE. En consecuencia se utilizarán dichas secuencias como columna vertebral para planificar los procedimientos de uso básicos del *mural*.

Así, las casillas de la columna *Necesito* se irán completando conforme se vayan explorando explícitamente y de forma inductiva los contenidos formales, momento que en una secuencia ESETE coincide con sus apartados *sistematizar*, *enmarcar* y *teorizar* (S, E y T).

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 3) 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 3 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. Volvemos a remarcar la importancia de que los ejemplos procedan de producciones de los alumnos, y que éstas sean consensuadas en clase. 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, un documento realizado dentro de su ZDP, con la ayuda del profesor y del resto del grupo.

El procedimiento por el que el *mural* se va completando gradualmente según 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. La lista de objetivos y contenidos co-construida al comienzo de la unidad sirve entonces 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 el 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. Es, repetimos, una

autoevaluación en grupo, que atiende a las capacidades comunicativas que han demostrado colectivamente (con ejemplos).

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 *muro* completo se retira y lo sustituimos por el siguiente.

Una función clave del mural a lo largo de toda la unidad es la de proporcionar permanentemente input visual (los modelos de lengua extraídos de la interlengua de los aprendientes, así como la relación existente entre funciones y contenidos lingüísticos). Para que los alumnos hagan realmente suyo el *mural* como instrumento de andamiaje y referencia visual, creemos que es importante que éste sea visible en el aula en todo momento. Es posible que no logremos los mismos resultados si la herramienta está presente sólo durante una parte de la sesión (por ejemplo, si lo proyectamos o usamos una transparencia que luego retiramos) que si los alumnos saben que siempre está en el aula, en el mismo lugar, y que pueden contar con esa referencia en cualquier momento en el que les asalte una duda.

Como se observa en el procedimiento propuesto, una vez bosquejado al comienzo de la unidad, y, hasta la autoevaluación final de la unidad en su conjunto, el *mural* funcionará como un mapa que ayude al grupo a orientarse, situándose en cuanto a tres planos respecto a los cuales se deberán hacer continuas conexiones: las actividades del aula, la lengua y el proceso individual de aprendizaje. En otras palabras: por qué hacemos determinadas actividades, qué estamos aprendiendo y cómo.

2.3. Otros ejemplos de uso de la herramienta *mural*.

Aunque hemos bosquejado un procedimiento básico de su uso en el aula, como se señalaba al comienzo del apartado anterior, las posibilidades de utilización del *mural* son múltiples, así como las decisiones a tomar acerca de su peso en el aula y acerca del tiempo que se le quiere dedicar. La propuesta de Urbán (op. cit.) considera como un objetivo clave el intentar integrar lo máximo posible el *mural* en el proceso de enseñanza-aprendizaje vivido en el aula, de manera que forme parte de él y no sea un elemento externo que lo interrumpa. En esta línea, en muchas ocasiones podría utilizarse simplemente para dar un ejemplo o como referencia rápida durante una actividad concreta.

Listamos en este apartado algunos de los ejemplos de uso del *mural* adicionales a los expuestos en el apartado anterior:

- Partir de un objetivo funcional para introducir una actividad de aprendizaje concreta. Es decir, una vez mostrada una necesidad comunicativa o funcional exigida por la tarea final, el profesor puede conectarla con la necesidad de dominar un contenido lingüístico determinado, para lo cual da paso a una actividad capacitadora concreta.
- Partir de una actividad para contextualizarla en cuanto a un objetivo funcional. En este caso recorreremos el trayecto inverso que el expuesto en el uso anterior: una vez realizada una actividad concreta de aprendizaje el profesor puede preguntar por qué se ha realizado, qué es lo que han estado aprendiendo con ella y para qué necesitan saberlo. De esta manera, de forma rápida y sin detener el ritmo del aula, se sitúa la actividad en relación al resto de la unidad didáctica y a su objetivo comunicativo global, la tarea final.
- Considerar nuevas implicaciones surgidas durante el proceso (necesidad de practicar más un aspecto concreto, nuevas dudas, conexiones imprevistas, etc.).

- Retomar los contenidos de una sesión anterior, a modo de *warmer* o actividad de precalentamiento, lo que nos ayuda a situarnos conforme a lo ya visto en el aula, y a conectar los conocimientos previos con los siguientes pasos a dar.
- Como breve actividad de balance o resumen de una sesión, en los minutos finales, señalando el recorrido del día en el *mural*, pidiendo ejemplos y reformulaciones a los alumnos y conectando las actividades realizadas con la tarea final.
- Mostrar con claridad a los estudiantes que han estado ausentes el progreso que ha habido sin ellos. Esto tiene 2 consecuencias: (1) los aprendientes *ven* realmente lo que significa faltar a una o más clases, lo que puede ayudarles a valorar la asistencia, y (2) pueden ponerse al día más fácilmente.
- Negociar las tareas o los textos necesarios para llevarlas a cabo. Si los alumnos están claramente orientados con respecto a la tarea final y los objetivos funcionales, se les puede implicar en la toma de decisiones acerca de qué tipo de actividades capacitadoras pueden ser más adecuadas o motivadoras, así como del tipo de textos (tomados de fuentes auténticas, etc.) que prefieren utilizar.
- Una vez los aprendientes están acostumbrados a implicarse en la toma de decisiones, el profesor puede fomentar su involucración proactiva proponiéndoles que modifiquen las tareas capacitadoras, la tarea final o incluso el diseño de tareas nuevas que, en función de sus propios intereses y capacidades, sean fieles a los objetivos explicitados. Como elemento de orientación constante, el diálogo girará en torno al *mural*, sobre el que se señalarán los eventuales cambios o modificaciones.

En todos estos usos se intentará implicar a los alumnos en la toma de decisiones lo máximo posible, entablando una conversación con todo el grupo con características de discurso contingente y de naturaleza proléptica, fomentando su orientación y avanzando hacia una mayor autorregulación de su propio proceso de aprendizaje.

2.4. El *mural* en relación a otras herramientas o procedimientos de reflexión

Con el objetivo de delimitar con mayor exactitud los procesos que pretende facilitar el *mural*, creemos oportuno poner el nuevo instrumento en contexto con otras herramientas que promueven la reflexión metacognitiva o la orientación de los aprendientes ante su propio proceso de aprendizaje. Las herramientas o procedimientos seleccionados son, el diario de aprendizaje, el Portafolio europeo de lenguas, los SCOPA, las pautas metacognitivas, la enseñanza de estrategias de aprendizaje y los *Word Walls* o muros de palabras. La enseñanza de estrategias de aprendizaje no constituye una herramienta de reflexión propiamente dicha, aunque el desarrollo de dichas estrategias supone una serie de procedimientos de reflexión específicos sobre el propio aprendizaje, por lo que nos parece especialmente relevante y en consecuencia incluimos su descripción.

A continuación presentamos un breve análisis, sin ánimo de ser exhaustivo, del tipo de reflexión que persiguen las diferentes herramientas. Urbán (op. cit.) lleva a cabo este análisis diferenciando la reflexión o toma de conciencia resultante con cada herramienta en cuanto a tres ejes que nos parecen especialmente interesantes: el *qué*, el *cómo* y el *cuándo*.

El *qué* comprendería el objeto de reflexión o foco de interés específico, es decir, sobre qué aspecto del proceso de aprendizaje reflexiona el alumno, o en cuanto a qué va a establecer conexiones. El objeto de reflexión puede ser de naturaleza muy diversa, dado que el proceso de aprendizaje supone un complejo entramado con diferentes dimensiones superpuestas: podemos contemplar la dimensión individual, social, cultural, cognitiva, metacognitiva, afectiva, motivacional, o simplemente la dimensión del entorno físico del aula. El aprendiente puede, por ejemplo, escribir en su diario de aprendizaje sobre si el ritmo de la clase le parece personalmente muy rápido o excesivamente lento; puede comparar dos cartas informales que él mismo ha escrito en dos momentos distintos y que están recogidas en su portafolio; puede revisar un texto escrito respondiendo a las preguntas de una pauta metacognitiva o puede simplemente dialogar con su profesor acerca de si una determinada palabra debe ser clasificada como formal o como coloquial en un *Word Wall*.

El *cómo* da cuenta del tipo de reflexión que la herramienta persigue, de la forma en que se acerca al proceso de aprendizaje. Será muy diferente la reflexión mediada a través de un diario de aprendizaje que el aprendiente ha de completar tras cada sesión de clase que la reflexión que se busca mediante el uso de pautas metacognitivas, durante la realización de la tarea. El *cómo* puede dar lugar a plantearnos múltiples preguntas acerca de la naturaleza de la actividad de reflexión, como por ejemplo acerca de si la iniciativa de uso de la herramienta depende únicamente del alumno, si se requiere del profesor en algún momento (y en qué medida), o si es una responsabilidad compartida entre profesor y alumnos.

Una pregunta interesante puede ser hasta qué punto el recurso a la herramienta supone un parón, no realmente del proceso de aprendizaje, ya que este es un proceso cuyas fronteras son difíciles de delimitar, sino de las actividades habituales de aprendizaje (excluyendo aquí las que buscan expresamente la reflexión metacognitiva). Es decir, algunas herramientas habitualmente supondrán un verdadero paso atrás para ver el proceso “desde fuera” (Diccionario de términos clave de ELE, Martín Peris 2007), lo cual supone una interrupción temporal del mismo para permitirnos una visión panorámica, mientras que otras están diseñadas de manera que pueden llegar a formar parte de las mismas actividades, o en otras palabras, a estar integradas en los mismos procesos del aula. El uso de diarios de aprendizaje es un ejemplo del primer caso, mientras que el uso de los SCOBAS o de las pautas de aprendizaje puede ser un ejemplo de herramientas integradas en el proceso de aprendizaje.

El *cuándo* nos plantea una doble pregunta: *en qué momento* del proceso de aprendizaje aparece la reflexión y *con qué frecuencia*. El uso de portafolios de lenguas, por ejemplo, puede estar limitado a ciertas actividades de selección de documentos y reflexión al término de una unidad didáctica (aunque se puedan establecer grandes variaciones de utilización), mientras que otras herramientas, tales como los SCOBAS o las pautas de aprendizaje pueden ser utilizadas como referencia en multitud de ocasiones a lo largo de la unidad, dependiendo de las necesidades individuales de cada aprendiente.

Con ese triple eje en mente, el *qué*, el *cómo* y el *cuándo*, repasaremos brevemente las herramientas anteriormente mencionadas para intentar bosquejar el tipo de orientación que cada una de ellas fomenta:

El *diario de aprendizaje* (Bailey y Nunan 1996) busca una reflexión subjetiva y en cierta forma íntima y personal acerca de cualquier aspecto que aparezca en el complejo contexto de aprendizaje, en cualquiera de sus dimensiones. El objeto de reflexión puede estar previamente acotado o no por el profesor, y se busca que el aprendiente se detenga y reflexione sobre cómo va transcurriendo su proceso de aprendizaje, haciéndose más consciente del mismo y proporcionando al mismo tiempo al profesor una valiosa retroalimentación acerca de las percepciones de los alumnos.

La reflexión puede realizarse -como su propio nombre indica- a diario, o en todo caso periódicamente, habitualmente con posterioridad a las sesiones del aula. Es decir, el proceso de reflexión no suele estar integrado con las actividades de aprendizaje propiamente dichas, aunque es cierto que los diarios se pueden llevar al aula para ponerlos en común, comentarlos en grupo, etc.

Los portafolios de lenguas, y en concreto el *Portafolio Europeo de Lenguas* (PEL) (Little y Perclová 2003) busca una reflexión más panorámica, realizada con posterioridad a las actividades de aprendizaje, con la frecuencia que en principio planifique el docente, aunque posteriormente se puede traspasar esta responsabilidad al aprendiente. El objeto inmediato de reflexión son las propias actividades o productos finales resultantes, y se busca que el aprendiente realice una labor de selección y valoración de los mismos, y a través de ellos, de sus propias capacidades en un momento determinado, así como de su progreso a lo largo del tiempo. Aunque se han descrito actividades para trabajar con los portafolios en el aula, habitualmente no están integrados con las actividades de aprendizaje, sino que suponen una toma de distancia con respecto a las mismas.

Los *Schema for Orienting Basis of Action* (SCOBA) (Galperin 1992a; Haenen 2000) persiguen una toma de conciencia acerca de la totalidad de los aspectos necesarios para desempeñar con éxito una tarea específica, en términos de capacidades a desarrollar junto con todos los contenidos necesarios para alcanzar dicha capacidad: gramaticales, pragmáticos, léxicos, textuales o estratégicos. Se presentan al aprendiente de manera visual, generalmente en forma de fotocopia, previamente a la realización de la tarea, y éste recurrirá al SCOBA tantas veces como precise según sus propias necesidades, hasta que lo haya interiorizado y sea

capaz de realizar la tarea de forma independiente. El SCOPA así utilizado pasa a formar parte de la misma tarea de aprendizaje, siendo una referencia constante a lo largo de la misma y conformando un andamiaje pedagógico personalizado.

De forma no muy diferente, las *pautas metacognitivas* (Monereo 1995; Arumí 2006) buscan la auto-interrogación por parte del aprendiente acerca de aspectos específicos que se consideran fundamentales (bien por parte del profesor o de los propios alumnos) para la correcta realización de la tarea concreta de aprendizaje. No son necesariamente exhaustivas como un SCOPA, pero de la misma manera pueden buscar la interrogación acerca de elementos textuales, gramaticales, pragmáticos, léxicos o estratégicos. El trabajo con pautas también implica que el aprendiente recurra a ellas en el momento que precise su proceso individual, y con la frecuencia que personalmente le resulta más conveniente, pudiendo también formar parte de las mismas actividades de aprendizaje, integrándose con ellas.

Por su parte, las *estrategias de aprendizaje* (O'Malley y Chamot 1990; Oxford 1990) no son en rigor una herramienta que promueva la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, aunque para su desarrollo dicha reflexión sobre el proceso es necesaria. El foco en este caso es específicamente la forma en que se aprende, por lo que se anima a los alumnos a preguntarse sobre las estrategias de las que disponen y se les proponen otras nuevas, bien de forma aislada o integradas en actividades habituales de aprendizaje.

Por otro lado, las propias estrategias una vez el aprendiente las ha hecho suyas, o, en términos vygotskianos, las ha interiorizado, pueden facilitar su orientación con respecto su propio proceso de aprendizaje.

Los *Word Walls* o muros de palabras (Green 1993; Cunningham 1994, 1995, 1999) típicos de las escuelas de primaria norteamericanas no persiguen un acto de reflexión enormemente abstracto, sino que buscan una toma de conciencia o *awareness* inmediata acerca de aspectos concretos de las tarea a realizar. Como su propio nombre indica, típicamente se plantean como andamiaje para la interiorización de vocabulario. Mediante la exposición visual de las palabras y el discurso dialogado y compartido del profesor con los alumnos, se busca establecer entre las palabras las conexiones que más faciliten su comprensión e interiorización contextualizada: campos semánticos o temáticos, ortografía, etc.

La toma de conciencia propuesta por los *Word Walls* está integrada con las actividades del aula, forma parte de ellas y no exige realmente una interrupción de las mismas para reflexionar. La frecuencia de uso podrá variar mucho de un caso a otro, dependiendo principalmente del diálogo que se establezca, liderado por el profesor pero al mismo tiempo abierto a la iniciativa de los alumnos.

La siguiente tabla muestra, a modo de resumen, las características de la reflexión propiciada por la diferentes herramienta. En ella se ha prescindido de la enseñanza de estrategias de aprendizaje ya que, como hemos comentado anteriormente, esta enseñanza no se constituye en rigor como una herramienta concreta:

	QUÉ	CÓMO		CUÁNDO	
	<i>Foco de interés de la reflexión</i>	<i>Tipo de reflexión</i>	<i>Integración en las actividades del aula</i>	<i>En qué momento</i>	<i>Con qué frecuencia</i>
Diarios	Cualquier aspecto del proceso	Subjetiva, íntima y personal	No	Tras las sesiones de clase	Periódica (generalmente por sesión)
PEL	Principalmente productos completos, o muestras del proceso	Visión panorámica del proceso de aprendizaje	No	Tras la realización de tareas o selección de muestras	Periódica (según se completan las tareas se seleccionan muestras)
SCOBA	Todos los componentes necesarios para la tarea	Consulta de un <i>mapa</i> de la tarea visual	Si	Durante la realización de la tarea	La que requiera el alumno
Pautas	Selección de componentes necesarios (los más importantes)	Preguntas clave acerca de aspectos esenciales de la tarea	Si	Durante la realización de la tarea	La que requiera el alumno
Word Walls	Conexiones específicas: relaciones forma/significado o	Establecimiento de relaciones y clasificaciones	Si	Durante los procesos del aula, en cualquier momento	Variable, generalmente iniciada por el profesor
Mural	Conexión entre tarea final, objetivos funcionales, contenidos de aprendizaje y significado	Conexión de significado, función y forma en un contexto concreto	Si	Durante el proceso del aula, en cualquier momento	Variable, generalmente iniciada por el profesor. La que requiera el discurso compartido

Tabla 1: Contextualización del *mural* en cuanto a otras herramientas de fomento de la orientación. (Urbán 2010: 102)

2.5. Propuesta pedagógica dentro de la que se enmarca el mural.

La presente memoria de máster tiene como objetivo valorar la aplicación práctica del *mural* como nueva herramienta de reflexión y orientación, atendiendo tanto a los diversos usos que de la herramienta se observen en el aula, como a su recepción y percepción por parte de los aprendientes.

Para ello, es de especial interés para nosotros la propuesta pedagógica de Urbán (op. cit.), en la que se presenta la nueva herramienta de manera integrada con toda una estrategia pedagógica.

A continuación mostraremos el modelo de programación de la unidad didáctica que conforma la citada propuesta pedagógica, con disposiciones acerca de cómo y cuándo utilizar el *mural* a lo largo de la misma.

Urbán remarca la importancia de que el *mural* opere dentro de un marco pedagógico socioconstructivista en el que el aprendizaje de lenguas se base en el enfoque por tareas. Creemos que es fundamental el poder contar con un contexto holístico de uso de la lengua que enmarque y de sentido a las distintas secuencias de aprendizaje. Como hemos mencionado con anterioridad, el *mural* funciona a modo de *mapa* de la unidad didáctica, por lo que para podernos orientar con él, parece necesaria la existencia de un objetivo final al que dirigimos.

Urbán propone una plantilla de programación (anexo 1) en la que la ayuda pedagógica ha sido diseñada en torno a secuencias de andamiaje ESETE (ver apartado 1.2.4.), que organizan la actividad del alumno de forma procedimental a dos niveles: por un lado como explorador de la lengua, de forma que participa como analista activo del input recibido, a partir del cual identifica los objetivos de aprendizaje y establece sus propias generalizaciones de forma inductiva; por otro lado, como usuario de la lengua, en consonancia con las corrientes actuales de adquisición de LE/L2, según las cuales una lengua se aprende principalmente a través de su uso.

Estas secuencias nos permiten anticipar diferentes usos del *mural* y prever los momentos en los que éstos se podrían llevar a cabo durante una unidad didáctica completa. Como hemos señalado con anterioridad, otros de sus usos no son programables rígidamente, ya que dependen del discurso del aula liderado por el profesor, de naturaleza contingente y proléptica (apartado 1.2.3.), en el que se pretende incluir a todos los implicados en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, estos procedimientos contingentes no se ven reflejados en la unidad didáctica.

La unidad didáctica en la que se condensa la propuesta pedagógica corresponde a una tarea final de portafolio del IC de Belgrado en su nivel A1 del MCER: en concreto, la que corresponde a la tarea “contestar una carta de un amigo diciéndole qué hacemos un día normal y dándole consejos”. La programación del IC de Belgrado para la consecución de esta tarea sigue en líneas generales las actividades y tareas que presenta la unidad 5 del libro de texto *Gente 1* (Martín Peris y Sans 2004a, 2004b). Por esa razón, para la elaboración de la programación de la siguiente unidad didáctica, se han seguido las indicaciones de los itinerarios que la editorial Difusión propone para esta unidad en *La Biblioteca de Gente 1* (VV.AA. 2007). No obstante, para adecuar este itinerario a la secuenciación ESETE, se han modificado o añadido algunas actividades en diferentes momentos de la unidad.

Adjuntamos como anejo la programación en forma de tabla (anejo 1) en la que se detalla el orden en la secuencia ESETE al que corresponde cada actividad, una breve descripción del procedimiento a seguir en cada una de ellas; y finalmente, el uso del *mural* previsto en los momentos en los que éste sea recomendable. Asimismo incluimos tanto el *mural* diseñado para la unidad didáctica (anejo 2) como el *mural del profesor* (anejo 3), que ya hemos mostrado previamente.

3. EL USO DEL *MURAL* EN LA CLASE DE ESPAÑOL: UN ESTUDIO DE CASO.

Este apartado está enteramente dedicado a la aplicación práctica y observación de la herramienta *mural* descrita en el apartado anterior y desglosada con mayor detalle en la propuesta pedagógica de la memoria de máster de Urbán (2010).

En enero de 2010 llevamos la citada propuesta pedagógica al aula, introduciendo el *mural* como una parte importante en la dinámica de nuestras clases, y procediendo a recoger información relevante de la experiencia. La investigación se llevó a cabo en el mismo centro en donde se originó el planteamiento inicial de la herramienta: en el Instituto Cervantes de Belgrado; sólo que desde su plan original (junio de 2008) hasta el momento en el que finalizó la investigación que aquí presentamos (junio de 2010), habían pasado dos cursos académicos completos. Durante este tiempo, el *mural* había sido experimentado informalmente, proporcionándonos las primeras percepciones acerca del proyecto, pero no es hasta enero de 2010 cuando damos el paso hacia la observación más detallada y sistemática que se reflejará en esta presente memoria.

3.1 Metodología de investigación

A continuación detallaremos el objetivo principal y las preguntas de investigación (3.1.1.), el paradigma de investigación general bajo el que se plantea el estudio (3.1.2.), el método de recogida de datos (3.1.3.), con una breve descripción de los diferentes instrumentos utilizados y finalmente incluimos una explicación del contexto de investigación.

3.1.1. Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo del estudio recogido en la presente memoria es valorar la tipología de uso en el aula y la recepción por parte de los alumnos del *mural*, una nueva herramienta de mediación, andamiaje visual y orientación en torno a la cual se desarrolla un discurso de aula compartido, de naturaleza contingente y proléptica. Para ello nos basamos en la descripción de dicha herramienta recogida como parte de la propuesta pedagógica de Urbán (op. cit.) en su memoria de máster.

La herramienta *mural* ya había sido experimentada informalmente con anterioridad, como queda registrado por Urbán (op. cit.):

Tras su propuesta inicial a finales del curso académico 2007-2008 en el Instituto Cervantes de Belgrado, decidimos llevar a cabo un pilotaje informal en los contextos educativos a los que nos incorporamos durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010 los dos miembros del equipo responsable de la concepción y desarrollo de la herramienta: la profesora Silvia López López, y el autor de la presente memoria de máster.

Los contextos educativos a los que alude Urbán son los siguientes: durante el curso 2008-2009, Urbán se incorporó a los Critica Instituta Epimorfosis, o Institutos Públicos de Educación dependientes del Ministerio de Educación de Chipre (en Nicosia, Chipre). Asimismo, la autora de la presente memoria se incorporó a la Universidad de Chipre (también en Nicosia). En ambos casos, la labor docente fue la enseñanza de ELE a estudiantes jóvenes y adultos en pequeños grupos, en unas condiciones no muy diferentes a las del Instituto Cervantes. Durante el curso 2009-2010, ambos volvimos a trabajar como profesores colaboradores en el Instituto Cervantes de Belgrado.

Tras estas dos experiencias, en Chipre y de nuevo en Belgrado, surgen las primeras concepciones del uso y del alcance del *mural* en el aula, junto con la idea de presentar la herramienta de modo formal en la publicación de una memoria final de máster. Por un lado, Urbán (op. cit.) se encargará de presentar en su memoria el *mural*: contextualizando su presentación, definiendo sus posibles usos, y además, proponiendo una propuesta pedagógica

en la que insertar su uso. Por otro lado, la autora de la presente memoria, Silvia López, se encargaría de presentar un estudio de caso en el que *poner a prueba* la herramienta y observar su desarrollo práctico, valorando sus posibles aplicaciones y la recepción por parte de los aprendientes.

Con estas dos memorias, que para nosotros han ido una de la mano de la otra, pretendíamos acometer un proyecto de investigación que consistiera tanto de propuesta pedagógica como de aplicación práctica. Lógicamente, al enfrentarnos a la tarea de mostrar un producto en su totalidad nos hemos visto inundados por las múltiples implicaciones que conlleva todo instrumento o propuesta pedagógica en el aula, y en ese sentido, hemos acotado nuestro campo de estudio en unas preguntas de investigación muy concretas:

1. ¿Qué usos concretos del *mural* de los especificados por Urbán (2010) 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?

Intentaremos responder a estas tres preguntas bajo el paradigma de investigación que detallamos a continuación.

3.1.2. Paradigma de investigación

Para nuestra investigación proponemos un modelo de análisis cualitativo, de tipo etnográfico y aplicado desde una aproximación ecológica. Entendemos el análisis cualitativo según 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.

Es decir, lejos de presentar unas conclusiones generalizables a otros contextos de aprendizaje, la intención de la presente memoria es la de intentar “interpretar” o comprender los fenómenos acontecidos en un entorno de aprendizaje específico durante la implementación de una propuesta pedagógica concreta, mediante la observación de los fenómenos que constituyen el objeto de estudio en su contexto específico.

Este acercamiento nos permite estudiar el desarrollo de los procesos que tienen lugar en el aula, incorporando la perspectiva subjetiva de las personas observadas: los protagonistas de dichos procesos. Gracias a los instrumentos que aporta la etnografía (Cambra 2003), podemos observar la relación existente entre los procesos acaecidos en el aula y todo aquello que puede tener una influencia sobre ellos. En nuestro caso, nos interesa observar la implementación de una propuesta pedagógica particular (Urbán 2010), 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, obtendremos una triangulación de la información obtenida que nos dará una perspectiva holística del objeto de estudio.

Siendo fieles a ese tipo de estudio que encuentra sus hallazgos en el "medio natural", nos basaremos en el análisis interpretativo de datos recopilados gracias a la observación directa de determinados procesos acontecidos en el aula, la grabación y análisis de los mismos, el diario del profesor observado y las respuestas de los alumnos a un cuestionario.

A partir de este corpus trataremos de interpretar aspectos específicos de la experiencia de los alumnos y el profesor del grupo 237 del Instituto Cervantes de Belgrado, un curso de nivel A1 del MCER durante el primer trimestre de 2010. Estos serán los protagonistas y el contexto de la vivencia particular que tratamos de interpretar en esta memoria de máster.

Somos conscientes de que la realidad observable tiene múltiples dimensiones de significados y que en todo caso, los resultados del presente estudio son válidos siempre que se

contemplan dentro de su contexto. Esto no excluye no obstante que las conclusiones del experimento puedan ser de interés para posibles estudios más exhaustivos de la herramienta *mural* o para profesores que quieran introducir la misma propuesta pedagógica en su práctica docente.

En consecuencia, enmarcamos nuestro experimento como un estudio de caso. El objetivo principal de la memoria es valorar la incidencia y recepción de la herramienta *mural* tal como se concibe dentro de la propuesta pedagógica de Urbán (op. cit.). Al tratarse de un experimento focalizado y concreto, nos suscribimos a la descripción que Stake (1998) hace de los estudios de caso:

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

En el apartado siguiente aportamos detalles del método de recogida de datos que hemos seguido, con especial atención a las herramientas utilizadas a tal efecto. La diversidad de herramientas utilizadas, aunque estas aportan perspectivas subjetivas de los fenómenos estudiados, nos permite una triangulación de datos que aporta mayor fiabilidad a nuestro estudio.

3.1.3. Método de recogida de datos

Para el presente trabajo de investigación optamos, como hemos indicado previamente, por un enfoque etnográfico que nos permitiera observar la realidad del aula y los comportamientos de los estudiantes ante la aplicación de la propuesta pedagógica que propone y que detalla Urbán (op. cit.) en su memoria de máster. Esta propuesta pedagógica incluía además una herramienta nueva, el *mural*, y era fundamental para nosotros observar las

diferentes aplicaciones, así como las percepciones de la misma que se iban produciendo en el aula.

El enfoque etnográfico es ecléctico en sus métodos de recogida de datos, y en nuestro caso, hemos tratado de recopilar los nuestros siguiendo diferentes métodos y atendiendo a las diferentes perspectivas que se dan en el aula. La triangulación del estudio pretendía cubrir tanto la perspectiva del docente como la de los estudiantes, así como añadir a estas dos visiones el tercer plano de un observador externo. A continuación describiremos con mayor atención las herramientas utilizadas para la recogida de datos:

3.1.3.1. Diario del profesor con documentos gráficos

El docente que imparte el curso, Juan F. Urbán, fue describiendo el itinerario seguido sesión por sesión, y recogiendo sus impresiones subjetivas al respecto en un diario que elaboró con formato blog, creado para tal propósito⁸, y al que en adelante nos referiremos *como Diario del profesor*.

Urbán comenzó a escribir entradas en el blog a partir del 21 de enero de 2010. El curso ya había comenzado y por lo tanto, no tenemos acceso a las primeras sesiones, pero como él mismo comenta en su primera entrada, la sesión del miércoles 20 de enero es la primera en la que el *mural* se utiliza en el aula: "Ayer miércoles fue el primer uso con el muro propiamente dicho[...]. A lo largo de la Tarea 1, se elicitó en la pizarra y completaron el murito justo antes de la tarea final." (Diario del profesor, 21-01-2010)

Todas las siguientes sesiones que compondrían el curso aparecen reseñadas en entradas del blog hasta la última de ellas, el 23 de marzo de 2010.

Las entradas se crearon el mismo día o el día posterior a la sesión correspondiente desde el domicilio del profesor, alejado del contexto del centro, de tal manera que se elaboran con

⁸ La dirección del blog es la siguiente: <http://www.proyectomuro.blogspot.com>.

una cierta reflexión a posteriori que se reflejará en algunos comentarios del docente. No obstante, la inmediatez de las entradas pretende plasmar fielmente y en un tono descriptivo lo que va sucediendo en el aula desde la perspectiva del docente, con un énfasis en la interacción que se produce en torno al *mural*. Esta descripción de lo acontecido se ve complementada con reflexiones subjetivas del profesor acerca de los procesos del aula y en particular acerca de diferentes aspectos del trabajo con el *mural*.

Las entradas van acompañadas de un material gráfico que nos permite contemplar cómo se van completando las casillas del *mural* en cada momento. El docente fue fotografiando el *mural* al término de cada sesión para que quedara constancia de su progreso y de cómo iba siendo completado. Este material complementario es de especial interés para analizar los cambios que se van registrando y se pueden consultar en el Anejo 7 de esta memoria, así como en su fuente original, donde acompañan a los textos de las entradas del blog.

Por último, es interesante notar dos pequeños detalles terminológicos. En primer lugar, el docente denomina a la herramienta como *muro* en vez de *mural* durante todas las entradas del blog, aunque en todo momento se refiere a la misma herramienta. Como ya hemos aclarado en anteriores capítulos, *muro* era la denominación que se eligió al principio del proyecto en 2008, y que se cambió a *mural* tras la recomendación de la doctora Ballesteros, tutora del Master para Formación de Profesores de ELE de la Universidad de Barcelona, y a la que entregamos el proyecto de nuestras memorias de máster. En segundo lugar, en ocasiones aparece el término *murito*. Con este apelativo se hace referencia al descrito previamente como *mural del alumno*.

3.1.3.2. Grabación en vídeo

Así como el blog previamente mencionado tenía la intención de reflejar todas las sesiones del curso objeto de estudio, la grabación en vídeo se planteó desde un principio sólo para las sesiones en las que se cubriera la última unidad didáctica del curso: la correspondiente a la unidad 5 del libro de texto *Gente 1*. Grabar una unidad didáctica completa (en diferentes sesiones) nos permitía centrarnos en el análisis detallado de la interacción del aula con la

nueva herramienta. Se grabaron 5 sesiones de 3 horas cada una de ellas, sumando un total de 900 minutos. Haber grabado en vídeo las 60 horas del curso habría rebasado con creces el objetivo de este trabajo, que simplemente se propone enmarcar los posibles usos de una herramienta dentro de una propuesta pedagógica concreta, así como averiguar la acogida de la nueva herramienta por parte de los alumnos.

La grabación en vídeo permite por lo tanto visionar el desarrollo completo de una unidad didáctica. Con esta opción conseguimos dos objetivos: por una parte, como decíamos, nos permite identificar los usos de la herramienta a través de la observación directa de la actividad del aula; por otra parte, la unidad didáctica observada corresponde a la implementación de la propuesta pedagógica de Urbán en su memoria de máster (op. cit.), en la que se propone el *mural* como herramienta de mediación y en la que están planificados una serie de usos, por lo que la observación nos permite contrastar los usos del *mural* previstos con los que finalmente se dieron en el aula.

La cámara de vídeo se instaló con un trípode en una de las esquinas del aula de tal manera que no hubo necesidad de contar con otra persona para ocuparse de la grabación. El emplazamiento y orientación de la cámara se eligió de forma que esta recogiera el mayor panorama del aula posible, aunque con la prioridad de captar el mural en su totalidad y al profesor en los momentos en que lo completara o mencionara. A pesar de ello, y debido a las dimensiones y características del aula, la cámara recoge una perspectiva parcial de la misma. En la toma de vídeo resultante sólo aparece una parte de la pizarra y algunos de los estudiantes no aparecen en la grabación, aunque sí podemos escuchar sus intervenciones.

Con este contexto espacial y estas limitaciones técnicas, las grabaciones de cada sesión están realizadas en una única toma, desde unos instantes antes del comienzo de la sesión, cuando no se encuentra ningún alumno en el aula, hasta que la sesión ha finalizado por completo y todos los estudiantes han abandonado el aula. En la tercera y cuarta sesión, el profesor apagó la cámara durante la pausa, durante la cual la mayoría de los alumnos se encontraban ausentes, como medida de precaución por si se superaba el límite de capacidad de almacenaje de la misma .

Sólo tuvimos una incidencia técnica señalable que nos alejó del seguimiento de este protocolo de grabación, al no estar la cámara disponible en el centro durante la última sesión. Resolvimos el problema sirviéndonos de los medios que el centro nos ofrecía en aquel instante. Sustituimos la cámara por una grabadora digital de mp3, y por lo tanto, la última de las sesiones fue registrada en forma de archivo sonoro, que no nos permite visualizar lo que pasaba en el aula, pero que sí evidencia la acción docente y la interacción de la clase.

Como comentábamos, en ningún momento se procedió a cortar o a interrumpir el proceso de grabación, exceptuando las pausas de la tercera y cuarta sesión. Las especificaciones técnicas de almacenamiento de la cámara, generaron automáticamente archivos de 01h 30m de duración, de tal manera que están registrados como archivos diferentes. En la sección de análisis de las grabaciones se especifican los nombres de los archivos y su duración.

De forma adicional, se diseñó una *parrilla de usos del mural* (anejo 6) con la cual se pretende comparar los usos del mural previstos por Urban (op. cit.) con los que realmente tuvieron lugar en el aula durante las sesiones objeto de estudio. Cada vez que se produzca una interacción con el *mural*, quedará registrada en la parrilla y comentada en el posterior análisis.

Recordemos brevemente que las sesiones observadas han seguido una propuesta pedagógica específica basada en el enfoque por tareas y en las secuencias prolépticas ESETE, cuya programación se detalla en el anejo 1. Según Urbán (2010: 104):

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 habitualmente en la reflexión conjunta de aprendientes y docentes.

Para poder registrar y clasificar los usos que se iban produciendo en las sesiones grabadas, se creó una plantilla (anejo 6) basándonos en los usos que Urbán (op. cit.: 114) apuntaba. En el apartado de su memoria denominado *Procedimiento básico de uso de la*

herramienta mural, especificaba 5 usos, que consideraba “de uso básico y que pueden ser programados según el momento de la secuencia didáctica” en la aplicación práctica de la *herramienta mural*:

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* y/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.

Aparte de estos usos básicos, Urbán (ibíd.: 120) añadía una serie de usos adicionales que se preveían en otros momentos de las secuencias, y que podían ocurrir sin planificación previa:

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

7- De forma inversa al anterior, partir de una actividad de aprendizaje para conectarla con su objetivo funcional más general, en otras palabras, partir de un momento de la secuencia ESETE que no sean los pasos SET (situación recogida en el uso número 3) para recordar la función y completar el apartado *necesito* y/o el apartado *por ejemplo*.

8- Considerar nuevas implicaciones surgidas durante el proceso (necesidad de practicar más un aspecto concreto, nuevas dudas, conexiones imprevistas, etc.).

9- Retomar los contenidos de una sesión anterior.

10- Como 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- Modificar, por parte de los alumnos, las tareas posibilitadoras o la tarea final o incluso el diseño de tareas nuevas que, en función de sus propios intereses y capacidades, sean fieles a las funciones explicitadas.

Con estos trece usos se creó una plantilla (anejo 6) como instrumento de recogida de los momentos exactos en los que el *mural* era utilizado por docente y alumnos, así como la cantidad de usos totales para su posterior análisis.

3.1.3.3. Observación externa.

Como autora del presente estudio, estuve en el aula como observadora externa durante una de las sesiones grabadas. Esto me permitió tomar notas de campo y observar con mayor detenimiento los fenómenos del aula, y sobre todo, pude contrastar la guía de usos propuesta por Urbán (2010) al ir cotejando el plan trazado en la plantilla de su propuesta pedagógica con los procesos observables del aula.

Por lo tanto, los instrumentos de recogida de datos utilizados durante la observación fueron la programación incluida en la propuesta pedagógica de Urbán (op. cit.) (anejo 1) y la parrilla de usos (anejo 6) mencionada en el apartado anterior.

Por otra parte, no me centraré única y exclusivamente en la observación de las grabaciones. También contrastaré los momentos en los que se producen los usos del *mural* con los momentos programados por el docente para la unidad didáctica en concreto, recogidos en el anejo 1. Asimismo, toda la información se contrastará con las reflexiones subjetivas del docente que éste va detallando en su blog tras cada sesión. Este diálogo de datos entre lo programado a priori, lo observable durante las sesiones y la visión del profesor a posteriori sin

duda generará un análisis más rico de la interacción de la herramienta en el aula que responda a la primera pregunta de investigación antes mencionada.

Las otras dos preguntas de investigación, que giran en torno a la recepción de la herramienta por los alumnos, se responderán en el apartado 3.2.2. Intentaré hacer un análisis lo más transparente posible, con objeto de que cualquier otro investigador pueda contrastarlo y criticarlo.

El poder asistir como observadora en directo de la sesión del día 15 de marzo de 2010 fue muy interesante y valioso para mí a la hora de redactar esta memoria. Me proporcionó una visión *desde el terreno* que suple el hecho de que por mis obligaciones docentes en el mismo horario no hubiera podido realizar observaciones en todas las sesiones. De forma añadida, como parte del equipo de investigación, también en dos de mis cursos del mismo nivel (A1) estaba experimentando con la herramienta *mural*. Observar esta clase me ayudó a contrastar cómo el estilo de un profesor influye sustancialmente en el uso de la herramienta, y a reflexionar sobre este fenómeno.

Durante el tiempo de mi observación, me coloqué al lado de la cámara de vídeo que grababa la sesión, para minimizar mi presencia lo máximo posible. Desde esa esquina podía percibir lo que sucedía en clase y hacer mis anotaciones de campo pertinentes. Era la primera vez que entraba en el aula, y a pesar de que los alumnos no estaban familiarizados conmigo, ninguno de ellos pareció incomodarse por esta nueva situación. No observé ningún comportamiento que indicara alguna modificación en la conducta tanto del profesor como de los alumnos. Este punto particular lo tratamos brevemente en una conversación con el docente del curso, donde coincidió en la naturalidad de los alumnos durante la sesión observada. Al haber visto y escuchado de nuevo las sesiones grabadas me afirmo de nuevo en este aspecto: no parece haber ninguna diferencia significativa entre las sesiones a las que no acudí y la sesión en la que me encontraba tomando notas.

3.1.3.4. Cuestionario de los alumnos

Como instrumento de recogida de datos para conocer la percepción de los alumnos acerca de la propuesta pedagógica, y más específicamente, su grado de satisfacción con el *mural*, así como sus impresiones acerca de si la herramienta les había sido útil como instrumento de orientación (es decir, con la intención de responder a la segunda y a la tercera pregunta de investigación), realizamos un sencillo cuestionario (Anejo 4) que constaba de 11 preguntas. Cuatro de estas preguntas eran cerradas, en concreto las preguntas 1, 2, 6 y 8. Dos de ellas, las preguntas 10 y 11, eran abiertas, mientras que las cinco preguntas restantes, con los números 3, 4, 5, 7 y 9, demandaban de los alumnos tanto una respuesta cerrada como una explicación abierta.

En total, siete preguntas de once eran abiertas en su totalidad o en parte, ofreciendo espacio para recoger las impresiones subjetivas de los aprendientes. El tipo de estudio cualitativo que buscamos con esta investigación requería respuestas en las que los estudiantes pudieran expresar libremente su punto de vista subjetivo acerca de la experiencia con el *mural* y su grado de satisfacción con el mismo. Las preguntas aludían tanto a la percepción de los alumnos acerca del curso en general y la claridad de los contenidos en particular, como a su opinión sobre el uso del *mural* en el aula, el uso individual del *mural del alumno* y la percepción de utilidad acerca de la nueva herramienta.

El cuestionario se tradujo al serbio (anejo 5), lengua materna de los participantes, con el fin de evitar que algún aspecto lingüístico comprometiera la comprensión de las preguntas, y por tanto su fiabilidad. Por la misma razón, los alumnos debían responder a las preguntas abiertas en su lengua materna. Las respuestas fueron posteriormente traducidas al español para su análisis.

Los cuestionarios fueron completados al término de la unidad didáctica, justo después de haber revisado los contenidos de la unidad 05 con el *mural*, lo que supuso el último uso colectivo del mismo. Tardaron en completarlo unos 15 minutos, sin tener ningún tipo de restricción de tiempo para finalizarlo. Tras completar el cuestionario, surgió una breve

conversación acerca de la herramienta que también contemplaremos en el apartado 3.2.1.5., en el que se analiza la quinta y última sesión.

3.1.4. Contexto de la investigación

La investigación se desarrolla enteramente en el Instituto Cervantes de Belgrado, en donde mi compañero de equipo, Juan F. Urbán y la autora de la presente memoria nos encontrábamos trabajando como colaboradores durante el año académico 2009-2010.

El Instituto Cervantes de Belgrado pertenece a la red de centros del Instituto Cervantes, institución que el Gobierno de España crea en 1991 con la misión de promover la enseñanza del español y de las lenguas cooficiales de España, así como contribuir a la difusión de la cultura de los países de habla española. En la capital serbia, la institución goza de una amplia matrícula de jóvenes estudiantes serbios que en su mayoría inician el aprendizaje del español atraídos por la cultura española y la perspectiva de aprender una tercera lengua.

El grupo de alumnos objeto de la presente investigación es un grupo escogido al azar matriculado en un curso de principiantes del IC de Belgrado, en el nivel A1 del MCER. A partir de ahora lo denominaremos *grupo 237* por ser éste su nombre administrativo en el programa de matriculación de alumnos del centro. La duración total del curso fue de 60 horas, repartidas a lo largo de 11 semanas consecutivas, con dos sesiones a la semana de tres horas cada una (de 19:00 a 21:00 horas, los lunes y miércoles). Cada una de las clases contaba con una única pausa de 15 minutos alrededor de la mitad de la sesión. El curso comenzó el día 11 de enero de 2010 y finalizó el 22 de marzo de 2010.

El curso lo impartió Juan F. Urbán, autor de la memoria en preparación que presentaba la herramienta *mural* y los posibles usos de la misma en el aula (Urbán op. cit.). Como antes señalábamos, el *mural* ya había sido experimentado aunque de manera informal. En concreto este docente había utilizado la herramienta *protomural* en un curso anterior del mismo nivel y este experimento le había familiarizado con algunos usos que utilizaría en este nuevo grupo:

"Ayer miércoles fue el primer uso con el Muro propiamente dicho, si no contamos la experiencia con el protomuro ni con los muritos." (Diario del profesor, 21-01-2010)

El grupo 237 estaba compuesto por 9 estudiantes, 3 varones y 6 mujeres, con edades comprendidas entre los 17 y los 29 años. Todos ellos eran serbios a excepción de una alumna italiana. Los motivos que los participantes tenían para haberse matriculado en el curso eran muy similares: la mayoría de los estudiantes estaban considerando estudiar una tercera lengua y se sentían atraídos por la cultura española. La gran repercusión popular de series y programas de televisión producidos en español tales como *Los Serrano*, *Los hombres de Paco*, o un gran número de telenovelas latinoamericanas emitidas por los canales serbios dotaban a nuestros estudiantes de algunas horas de contacto con la lengua y de una cierta predisposición al contacto intercultural, ya que muchas de las claves socioculturales de las series españolas les parecían cercanas a la suyas, o en todo caso les despertaban una cierta simpatía.

Algunos de los estudiantes tenían una motivación extrínseca particular. Este es el caso de la alumna italiana, que estudiaba español porque su pareja era de origen peruano. Asimismo, uno de los alumnos quería ampliar sus estudios de ingeniería en España.

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 en tres casos. La estudiante cuyo idioma materno era el italiano tenía su residencia en Belgrado desde hacía escasas semanas y utilizaba el inglés para comunicarse con el resto de los alumnos. Por su parte, otras dos alumnas eran hermanas y procedentes de Macedonia, aunque trabajaban y residían en Belgrado. Estas últimas hablaban macedonio como lengua materna aunque dominaban el serbio sin problemas, ya que son lenguas muy cercanas, y no tenían ninguna dificultad para comunicarse con el resto de los aprendientes.

La mayoría de los estudiantes habían aprendido lenguas desde perspectivas y sistemas educativos tradicionales. A pesar de ello, los aprendientes serbios jóvenes son habitualmente receptivos a la metodología del centro, y en todo momento el grupo percibió los cambios metodológicos de forma muy positiva.

Para el análisis posterior de las grabaciones, se ha decidido cambiar el nombre real de los estudiantes, con el objetivo de mantener su privacidad. Por lo tanto, los nombres que aparecen son ficticios.

En cuanto al espacio físico, el aula donde tuvieron lugar las clases cambió a mediados de curso (concretamente el 3 de marzo de 2010, cuando todavía no se había comenzado la unidad 05, motivo del análisis de esta memoria). Esta nueva situación llevó consigo la búsqueda de un nuevo emplazamiento para el *mural*, y también una cierta preocupación por parte del docente como relata él mismo en su blog:

A partir de esta sesión, incluida, cambiamos de aula por necesidades del centro. Como somos un grupo pequeño, a partir de ahora estaremos en el aula 5, que es bastante más estrecha pero a la que nos podemos adaptar sin mayores problemas. La localización del Muro en el aula cambia: ya no está tras la mesa del profesor, junto a la pizarra y al frente de la clase, sino que lo he tenido que colocar en el corcho/tablón de anuncios que se encuentra entre los alumnos. Para ello tengo que apartar algunas sillas. Espero que la nueva localización no afecte a la frecuencia de uso de la herramienta. (Diario del profesor, 3/3/2010)

Como sus palabras indican, el nuevo aula es relativamente pequeña si se compara con el resto de clases del Instituto Cervantes de Belgrado. Por este motivo no era fácil mover el mobiliario y cambiar la configuración del espacio. Una de las paredes del aula estaba completamente acristalada para que pudiera entrar la mayor cantidad de luz natural posible, ya que daba al patio interior del edificio. No obstante, como las clases se realizaron en horario de tarde, siempre hubo iluminación artificial durante todas las sesiones. La sala estaba perfectamente climatizada y a pesar de ser pequeña contaba con una equipación muy completa: tenía una pizarra blanca que cubría una de las paredes, una pantalla de proyección junto con un proyector digital ajustado al techo y un ordenador de sobremesa con altavoces conectados al mismo, con lo cual los CD, DVD u otro tipo de contenidos de acceso por Internet podían ser visualizados y escuchados sin problemas. También contaba con un tablero de corcho de gran tamaño colgado en la pared que estaba enfrente de la pared acristalada.

A la hora de decidir el emplazamiento para el *mural* se barajaron varias posibilidades. Finalmente se decidió enclavarlo en el tablero de corcho con chinchetas, ya que éste era el

sitio más visible para todos los alumnos y podría permanecer en esta ubicación durante el curso completo.

3.2 Análisis e interpretación de datos

Este apartado tiene dos subapartados claramente diferenciados. En el primero de ellos (3.2.1. Análisis de los usos del mural) se pretende dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿qué usos concretos del *mural* de los especificados por Urbán (op. cit.) se han dado en su interacción en el aula? En consecuencia, se incluyen los análisis detallados de las sesiones observadas y grabadas así como la parrilla completa de usos del mural identificados.

En el subapartado 3.2.2. se analiza la percepción del *mural* por parte de los estudiantes, intentando dar respuesta a las otra dos preguntas de investigación: ¿qué recepción ha tenido el uso de la herramienta entre los alumnos? y ¿cuál ha sido la percepción de los alumnos en cuanto a su utilidad para fomentar su orientación? Este subapartado incluye el análisis pormenorizado de los resultados al cuestionario que completaron los alumnos (anejos 4 y 5).

3.2.1. Análisis de los usos del mural

Como comentábamos en apartados anteriores, se grabaron las cinco sesiones correspondientes a una unidad didáctica completa, con la intención explorar las posibilidades de uso del *mural* en el aula y responder así a la primera pregunta de investigación: ¿Qué usos concretos del *mural* de los especificados por Urbán (op. cit.) se han dado en la interacción en el aula?

Se eligió la unidad didáctica final de un curso de A.1 del Instituto Cervantes de Belgrado de 60 horas de duración, que correspondía a la unidad 5 del libro de texto *Gente 1*, cuya tarea final se había modificado a partir de la propuesta por el manual. La programación seguida fue la presentada por Urbán en su memoria de máster como parte de su propuesta pedagógica. Las grabaciones muestran por lo tanto las últimas 5 sesiones del curso.

Los datos relevantes para nuestro estudio recogidos a partir de la observación de las sesiones grabadas, así como de la observación directa por mi parte en una de ellas, han sido recogidos en un esquema que presentamos a continuación. En él aparece reflejado lo más relevante del transcurrir de las sesiones junto con todo lo sucedido en relación al *mural*, registrando el minuto exacto en que se producen los usos. Tras el registro detallado de las sesiones, analizaré en detalle la interacción que se produce en el aula en torno a la herramienta propuesta, así como todos los fenómenos que parezcan relevantes para contestar a las preguntas de investigación anteriormente planteadas. Al mismo tiempo, iré completando un instrumento de verificación como es la *plantilla de usos* (anejo 6), con la cual se pretende comparar los usos del mural previstos por Urban (op. cit.) con los que realmente tuvieron lugar en el aula durante las sesiones objeto de estudio. Cada vez que se produzca una interacción con el *mural*, quedará registrada en la plantilla y comentada en el posterior análisis. .

Por otra parte, no me centraré única y exclusivamente en la observación de las grabaciones. También contrastaré los momentos en los que se producen los usos del *mural* con los momentos programados por el docente para la unidad didáctica en concreto, recogidos en el anejo 1. Asimismo, toda la información se contrastará con las reflexiones subjetivas del docente que éste va detallando en su blog tras cada sesión. Este diálogo de datos entre lo programado a priori, lo observable durante las sesiones y la visión del profesor a posteriori sin duda generará un análisis más rico de la interacción de la herramienta en el aula que responda a la primera pregunta de investigación antes mencionada.

Las otras dos preguntas de investigación, que giran en torno a la recepción de la herramienta por los alumnos, se responderán en el apartado 3.2.2. Intentaré hacer un análisis lo

más transparente posible, con objeto de que cualquier otro investigador pueda contrastarlo y criticarlo.

3.2.1.1. Análisis de la sesión 1

La sesión 1 tiene una duración total de 3h. Está registrada en tres archivos separados con continuidad: *sesión1a* (01h 32m 11s), *sesión1b* (01h 31m 55s) y *sesión1c* (00:13). El anejo 7 muestra una foto del *mural* al término de esta sesión.

Esquema de la primera parte de la sesión 1 (día 8 de marzo de 2010):

<i>Sesión1a (01h 32m 11s)</i>	
00h 00m 00s	Comienzo de la sesión. Corrección de deberes. Actividades antes de la realización de la tarea final de la unidad 04. Repaso de los criterios de evaluación de la unidad 04 con el <i>mural</i> . Autoevaluación con el <i>mural</i> .
01h 24m 11s	Comienzo de la pausa
<i>Sesión1b (01h 31m 55s)</i>	
00h 10m 30s	Comienzo de la sesión tras la pausa. Instrucciones y reparto de material para la tarea final de la unidad 04.
00h 16m 20s	Comienzo de la tarea final de la unidad 04.
00h 49m 28s	Milica señala el <i>mural</i> para contestar una duda de otra compañera (Marija), mientras los demás acaban el documento final de la tarea.
00h 49m 45s	Puesta en común de la tarea final de la unidad 04.
00h 59m 26s	Se da por acabada la tarea final de la unidad 04.
01h 00m 26s	Se negocia una pausa de 5 minutos con los estudiantes antes de comenzar

	la unidad didáctica 05. El profesor retira el <i>mural</i> de la unidad 04 y se descubre el <i>mural</i> de la unidad 05.
01h 02m 30s	Boris se excusa por no poder asistir al resto de la sesión. El profesor le señala el <i>mural</i> indicándole que comienzan una nueva sesión.

Hasta este momento de la grabación, la primera de las sesiones cubría el final de la unidad didáctica 04 junto con su correspondiente tarea final, y tras la pausa (*sesión 1b*: 01h 02m 30s), se comenzaba la unidad didáctica 05. Aunque la unidad didáctica 04 queda fuera del análisis de esta memoria, y los usos del *mural* registrados en la grabación durante la misma no aparecen contabilizados en el posterior análisis de la plantilla de usos, comentaremos brevemente algunos momentos en los que el *mural* protagoniza parte de la interacción del aula.

Por una parte, el *mural* se utiliza para repasar los criterios de evaluación de la unidad 04 (*sesión 1a*: 00h 56m 00s) ya que tras la pausa comenzarán las actividades de la tarea final. Al mismo tiempo, el *mural* sirve como plantilla de autoevaluación. Los alumnos van completando también *el mural del alumno*. Este momento sirve para que se verbalicen todos los contenidos que podrán necesitar en la tarea. Como decíamos, esta unidad 04 no forma parte del análisis y ya veremos más adelante y en detalle la interacción que se produce con el *mural* al final de una unidad didáctica.

No obstante hay dos momentos que me gustaría señalar a continuación, en los que el *mural* se convierte en referente o guía de orientación para los alumnos:

(1) En el momento *00h 49m 28s* (*sesión 1b*) Marija pregunta a Milica acerca de los pronombres de objeto directo. En concreto tiene una duda con el pronombre de objeto directo masculino plural *los*. Durante la grabación vemos como Marija no entiende lo que le contesta Milica, quien le reitera en varias ocasiones la respuesta. Al comprobar que no entiende, Milica decide darle la respuesta de nuevo, pero esta vez señalando con el dedo la casilla *necesito* del

mural donde están ubicados los pronombres de objeto directo. Cuando este hecho se produce, Marija parece por fin entenderlo, ya que responde con un "sí, si, si". Esta interacción muestra como el *mural* se ha convertido en un referente desde el que orientarse, ya que recoge todos los componentes de la unidad. Sabemos que este punto en concreto había sido problemático para los alumnos, y que el *mural* les había ayudado a comprenderlo por las palabras que registra el profesor en su diario:

Seguimos con la secuencia sobre regalos, entre cuyos contenidos están los pronombres *le, les*. Parecen un poco confusos por la diferencia entre objeto directo e indirecto, pero especialmente por la ausencia/presencia de los pronombres y su orden en la frase. Este aspecto es muy diferente en serbio. Coloco los pronombres en el Muro, en sus apartados correspondientes. Esto parece ayudarles y todos actualizan sus "muritos" de motu proprio. (Diario del profesor, 3/03/2010)

El hecho de que Milica elija señalar al *mural* para acompañar su respuesta podría indicar que las anotaciones en las casillas de la herramienta han clarificado su comprensión de este ítem.

(2) En el momento 01h 02m 30s (*sesión 1b*), Boris se excusa por ausentarse la última hora de la clase. El profesor se encuentra en ese momento retirando el *mural* de la unidad 04 y descubriendo el *mural* vacío de la unidad 05. Cuando el alumno le explica que no asistirá al resto de la sesión, el profesor le señala el *mural* y contesta: "Esta es la tarea 05, la última". Ambos miran el *mural* rápidamente, y el alumno le dice que llamará a alguien del grupo para preguntar por lo que han hecho el resto de la sesión. Ambos están usando el *mural* para intercambiar un mismo significado: el hecho de que avanzarán y que el alumno no estará presente en la clase. El *mural* vacío es un referente simbólico de comienzo de unidad, y se convierte en un mapa del progreso del curso.

Esquema de la segunda parte de la sesión 1 (día 8 de marzo de 2010):

Sesión1b (01h 31m 55s)	
01h 02m 50s	El profesor espera tras la pausa de 5 minutos a que los estudiantes se acomoden de nuevo en el aula. El <i>mural</i> de la unidad 05 ya está expuesto en el tablero de corcho. El profesor observa el <i>mural</i> nuevo, que tiene papel blanco superpuesto en las casillas "Puedo" por un fallo de impresión.
01h 02m 59s	Al entrar al aula, Darko se da cuenta del fallo de impresión del <i>mural</i> y pregunta la causa.
01h 07m 20s	El profesor presenta la tarea 05 con el <i>mural</i> . El profesor elicitaba los objetivos funcionales de la unidad 05 con el <i>mural</i> , y los escribe en el apartado <i>Puedo</i> .
01h 02m 59s	Elicitación del primer contenido de aprendizaje a partir de un objetivo funcional con el <i>mural</i> ("presente de indicativo, regular/irregular").
01h 15m 14s	Se comienza con la primera actividad de conocimientos previos. Los alumnos escriben una lista de "cosas para estar en forma" (en grupos).
01h 28m 10s	Los grupos contrastan su lista con la lista del libro. (LA #1 ⁹) Al no dar tiempo se emplaza como deberes para el próximo día.
01h 30m 00s	Finaliza la sesión y los alumnos van abandonando el aula.
01h 31m 50s	El profesor recoge su material del aula.
Sesión1c (00h 00m 13s)	
00h 00m 05s	El profesor desconecta la cámara.

⁹ Al igual que en la programación de la unidad didáctica (anexo 1), LA equivale a *Gente 1, Libro del alumno*. Por su parte, LT equivale a *Gente 1, Libro de trabajo*. En todo momento nos referimos a la unidad 5 de ámbos libros.

Esta segunda parte de la sesión comienza tras la pausa que el profesor ha negociado con los estudiantes al haber acabado la unidad didáctica 04. Por lo tanto a partir de este momento comienza la unidad didáctica 05, objeto del estudio de la presente memoria.

La dinámica de trabajo con el *mural* exige siempre el mismo protocolo: se retira el *mural* de la unidad anterior y se emplaza en el tablero de corcho el nuevo de la unidad que empieza. Los *murales* se imprimen con anterioridad a las sesiones de comienzo de las unidades para que estén preparados para su uso. Por un error de impresión se imprimió un *mural* con los objetivos escritos en la columna *Puedo*, por lo que se superpuso papel blanco en las casillas de dicha columna, para que de nuevo quedara el *mural* "vacío". No obstante, esta solución es advertida por uno de los alumnos del curso (*sesión 1b*: 01h 02m 59s), muestra de que el *mural* es un referente visual constante en el aula. Darko, al entrar al aula observa el *mural* y pregunta: "¿Por qué es diferente de otro?". El profesor le explica que ha habido un error y que lo necesita "blanco".

Tras volver de la pequeña pausa, el profesor inicia la presentación de la tarea final, como lo tiene previsto en su programación (anexo 1). Tal como está señalado en la misma, se produce también el primer uso del *mural* en esta unidad: la presentación de la tarea final (*sesión 1b*: 01h 07m 20s).

Para la presentación de la tarea, el profesor anuncia la fecha en la que está programada su realización, y también indica que se trata de la última tarea del curso. Para ello, el profesor se coloca al lado del *mural*. Todos los alumnos están observando la herramienta con atención. Saben que se trata de comenzar una nueva unidad y ya conocen la dinámica de utilización del *mural* al inicio de una unidad por haberlo hecho en las otras anteriores. El profesor lee la descripción de la tarea que se encuentra en la casilla gris del margen superior derecho y les cuestiona para llegar a la elicitación de objetivos.

Este procedimiento de trabajo con el *mural* nos sugiere las primeras observaciones. Por un lado, la importancia del emplazamiento del *mural* en un lugar que sea no sólo visible para todos los miembros de la clase, sino que también esté situado en un lugar cómodo para el docente, desde el que se pueda escribir, anotar y señalar, sin molestar a los estudiantes, ni romper el ritmo de la clase. Cuando el espacio sea reducido, como es el caso del aula en

observación, se debe tener en cuenta este punto y favorecer la movilidad desde el principio del curso en vistas a la utilización del *mural*. En clases en donde se potencian diferentes tipos de agrupaciones entre los estudiantes, éstos están más acostumbrados a adaptarse y a crear diferentes espacios de acorde a la actividad que se realice. Un ejemplo de la flexibilidad espacial del grupo se muestra desde el momento 01h 00m 42s hasta el momento 01h 01m 04s de la *sesión 1b*. Los estudiantes van creando poco a poco un espacio, apartando sus sillas, y recolocándose para poder ver todos el *mural*. Este nuevo espacio se crea de una forma aparentemente muy natural y tranquila, posiblemente fruto de la habitualidad de los mismos para aprovechar las diferentes posiciones del grupo en un aula tan pequeña.

Por otro lado, elicitación de los objetivos funcionales partiendo de una tarea a menudo puede ser una acción compleja. Un discurso fluido y compartido entre docente y alumnos, junto con una descripción lo más ajustada posible a la acción a realizar en la tarea final es fundamental para ello. El profesor nos da su visión de este momento de elicitación:

Intento elicitación de las funciones pero es la tarea que más les ha costado "diseccionar" a priori. Básicamente tengo que aportar yo los apartados. También apporto yo que vamos a necesitar los verbos en presente (regulares e irregulares) para *decir qué hago un día normal*. (Diario del profesor, 8/3/2010)

El docente es muy crítico en este punto. Visionando el vídeo, vemos como los alumnos anticipan algunos de los objetivos funcionales. Como ejemplo, en cuanto a los componentes lingüísticos a los que se refiere el profesor, los alumnos son capaces de aportar "verbos", o "verbos de acción". Aunque no anticipan el tiempo presente, sí que se dan cuenta de la necesidad de ampliar su vocabulario con más verbos. En todo caso, el profesor hace referencia a la facilidad con la que se realizó esta parte de la secuencia en otras unidades, y reflexiona acerca de sus posibles causas:

Parece que la facilidad está muy determinada por la naturaleza de la tarea en sentido holístico. Hay tareas que permiten muy fácilmente que los alumnos imaginen su realización en su propia lengua, mientras en otras parece que las aceptan más como actividades de aprendizaje que como actividades "universales" de uso de la lengua, (...) Es obvio que lo significativa o no que sea una tarea es parte fundamental de los criterios a la hora de programar un curso bajo el

enfoque por tareas, pero puede que la "transparencia" o lo intuitivamente deconstruible que sea una tarea bien pudiera ser también un criterio, con o sin muro, con el objetivo de facilitar la orientación del aprendiente. 8/3/2010 (Diario del profesor, 8/3/2010)

La elicitación de los objetivos y sus dificultades va a ser un tema recurrente en su diario, y estas reflexiones que señalan la necesidad de contar desde un principio con una tarea final bien definida y cuyos objetivos funcionales estén suficientemente justificados parece que se hace más patente cuando se utiliza el *mural*. Con el *mural*, exponemos públicamente la tarea final desde el comienzo de la unidad y la desmenuzamos paso a paso. Por lo tanto, si durante la programación se ha forzado de alguna manera para que incluya ciertos contenidos lingüísticos que se quieren trabajar, pero que no se justifican de manera natural por el contexto de uso de la lengua, la exposición a través del mural los pone en evidencia. El *mural* es por tanto un referente también para el docente y para su programación en el aula, al hacer para él más transparente la tarea final y sus diferentes componentes.

Como comentábamos, tras la presentación de la unidad y de los objetivos funcionales, el profesor decidía elicitación un contenido ("presente de indicativo") del primer objetivo ("decir lo que hago un día normal"), y lo anotaba en el *mural*. En este momento (*sesión 1b*: 01h 13m 51s), se anticipa un componente lingüístico que pueden comenzar a identificar en el texto de la siguiente actividad. El resto de la sesión sigue con la realización de la primera actividad programada y se acaba la clase sin haber usado de nuevo *el mural*.

Teniendo en cuenta el visionado de esta sesión, creemos que los primeros usos del *mural* han sido básicos y fundamentales: tanto en el caso de la presentación de la tarea como en la elicitación de objetivos funcionales. Estos dos casos se deben de producir en este primer momento de la secuencia. Sin embargo, el último uso, donde se adelanta un componente de aprendizaje, podría haberse producido en otro momento. De hecho, el profesor había programado este uso en otro momento: tras la sistematización en los pasos SET de la segunda secuencia, la dedicada al presente de indicativo. La característica fundamental del discurso contingente es que, dependiendo de la marcha de la clase, el profesor puede decidir cuál es el momento que considera más propicio para completar un apartado, (bien por las aportaciones de los alumnos, bien porque considera que la atención de los aprendientes está puesta en un

aspecto determinado que puede proporcionar una buena oportunidad de hacer conexiones, etc.).

3.2.1.2. Análisis de la sesión 2

La sesión 2 tiene una duración total de 3h. Está registrada en dos archivos separados con continuidad: *sesión2a* (01h 30m 47s), *sesión2b* (01h 29m 37s). El anejo 8 muestra una foto del *mural* al término de esta sesión.

Esquema de la primera parte de la sesión 2 (día 10 de marzo de 2010):

<i>Sesión2a (01h 30m 47s)</i>	
00h 00m 00s	Comienzo de la sesión. El profesor reparte los documentos de las tareas de la unidad anterior para guardarlos en su portafolio. Se corrigen los deberes del día anterior.
00h 16m 44s	Comienzo de la actividad 1 (LT): "¿Qué personas hacen las actividades de la lista?". Tarea por parejas.
00h 21m 16s	Mientras acaban la actividad, Cecilia aprovecha para preguntarle al profesor si puede faltar a la última tarea. El profesor señala el <i>mural</i> para señalarle que también faltó a la tarea anterior.
00h 26m 30s	Sigue la actividad 1 (LT). Ordenan los datos de uno de los personajes de mayor a menor frecuencia.
00h 26m 50s	El profesor pregunta qué parte del <i>mural</i> (objetivo funcional) están trabajando con esa actividad. Siguen con la actividad.
00h 32m 50s	Puesta en común de la actividad 1 (LT) en la pizarra. El profesor pregunta "¿Para qué lo necesitamos?". Tanja dirige su mirada hacia el

	<i>mural</i> , antes de que el profesor se dirija hacia su emplazamiento.
00h 33m 09s	El profesor se dirige hacia el <i>mural</i> para escribir los contenidos (mucho, bastante, etc.) en la casilla <i>necesito</i> .
00h 33m 30s	El profesor pregunta si tienen el <i>mural del alumno</i> , y se reparte entre los alumnos. Algunos de ellos lo archivan (Tanja), otros lo completan (Marija).
00h 39m 00s	El profesor da instrucciones para comenzar el ejercicio 2 (LT). Trabajan en parejas. Sigue el ejercicio 3 (LT).
00h 48m 50s	Boris plantea una duda de unidades anteriores. Tanja escucha la explicación pensativa, y saca de su carpeta el <i>mural del alumno</i> de la unidad anterior para comprobar dicha explicación.
00h 54m 52s	Marija (esquina inferior izquierda) aprovecha para completar el <i>mural del alumno</i> .
00h 56m 14s	Se inicia el ejercicio 18 (LT). Los estudiantes buscan las fotos de dos personajes, Paula y David.
01h 08m 50s	Pregunta del profesor: “¿Por qué a veces usamos "muy" y otras "mucho"?” (Parte SET de la secuencia). El profesor no completa el <i>mural</i> como estaba programado.
01h 10m 38s	Sigue el ejercicio 19, “Los hábitos de Gloria” (LT).
01h 17m 05s	Tras la puesta en común del ejercicio 19 (LT) se rellena el apartado <i>necesito</i> con "muy/mucho". El profesor pide un ejemplo y lo anota. en el <i>mural</i> . La mayoría de los alumnos también rellenan el <i>mural del alumno</i> .
01h 17m 49s	El profesor pregunta si pueden realizar uno de los objetivos funcionales (expresar frecuencia con “cuanto”). Autoevaluación informal en grupo señalando el <i>mural</i> .
01h 17m 55s	El profesor presenta la siguiente actividad señalando en el <i>mural</i> un objetivo y su correspondiente contenido ("decir lo que hago un día normal/ presente de indicativo"); les habla de la importancia del mismo y negocia una pausa antes de realizarla.

La segunda sesión va a continuar la secuencia que el docente inició en la clase anterior, en donde se presentaba la tarea final de la nueva unidad junto con la elicitación de los objetivos funcionales. Las primeras actividades están centradas en el significado y pertenecen al primer momento de la secuencia ESETE: se trata de proporcionarle al alumno la oportunidad de realizar una *experiencia previa* desde la que inducir los primeros contenidos de la unidad. En estos momentos previos, el *mural* no tiene un gran protagonismo. El docente ha decidido programar su uso tras el paso SET de la secuencia que se producirá más tarde. Acerca de la programación con este tipo de secuencias leemos un comentario en el diario del docente:

Sin lugar a dudas, aunque todo el pilotaje anterior (con protomuros, etc.) me ha ayudado a mejorar el discurso dialogado y compartido con los alumnos, tengo muy claro que esta unidad está muy claramente estructurada gracias a las secuencias ESETE. Eso me ha permitido planificar los usos básicos del muro y dejar el resto de los usos a merced del discurso compartido (aunque claramente liderado por el profesor). (Diario del profesor, 17/03/2010)

Al igual que en la sesión pasada el profesor señalaba el *mural* (*sesión 1b*, 00h 49m 28s) para llamar la atención acerca del avance que se va produciendo en la clase, vuelve esta vez a señalar el *mural* rápidamente (*sesión 2a*, 00h 21m 16s) para orientar a una alumna que faltó en la tarea anterior, ya que ahora hay un nuevo *mural* en el aula. Cecilia quiere saber si puede faltar también a la última tarea. El *mural*, en este momento final del curso, ya posee la carga semiótica que indica tanto al docente como al alumno el progreso que se va produciendo sesión tras sesión. El alumno percibe el hecho de haber faltado a clase, entre otros motivos, cuando, por ejemplo, no es capaz de identificar y utilizar contenidos de aprendizaje que se han programado en las sesiones anteriores. A este hecho ahora se le suma el percibir como el *mural* cambia o se va completando en su ausencia, de una forma gráfica y visual. Este nuevo *indicador* de la marcha de la clase es aprovechado en varias ocasiones por el docente, quien sabe que comparte este significado con sus estudiantes.

El segundo uso del *mural* en esta primera parte de la sesión 2 se produce cuando los estudiantes han acabado una actividad en la que relacionan una serie de frases (con el foco en los cuantificadores *mucho*, *poco*, etc.) con unas ilustraciones de unos personajes. Tras la

puesta en común el profesor señala el *mural* y pregunta: “Come mucho, come demasiado, fuma poco..., ¿qué parte creéis que estamos haciendo?”. Para que se produzca una respuesta el profesor recorre con su mano toda la columna “Puedo” de arriba a abajo (*sesión 2a*, 00h 26m 55s), en donde ya están anotados los objetivos funcionales. El *mural* es usado no sólo para anotar, o recuperar lo anotado, sino que también por sus características propias se usa para *señalar o enmarcar*. Se puede señalar con la mano toda una columna, sólo una casilla, la descripción de la tarea, todo el *mural* en general u otras posibilidades que, en todo caso, sirvan para focalizar una parte concreta o para hacer referencia al progreso en general del curso, como veíamos anteriormente. El *mural* se presenta así como un mapa que vertebra la actividad del aula.

La siguiente actividad plantea ordenar de mayor a menor los cuantificadores extraídos de los hábitos de uno de los personajes tratados anteriormente. El objetivo es ofrecer a los estudiantes una lista de ejemplos significativos con los que inducir el comportamiento y gradación de éstos. Tras los pasos SET se produce un uso programado del *mural* en el que se completará la casilla de la columna *necesito* correspondiente (*sesión 2a*, 00h 33m 09s). El profesor pregunta “¿Para qué lo necesitamos?” e inmediatamente Tanja, antes de que éste se dirija hacia el *mural*, vuelve su cabeza hacia el mismo. Esta alumna ha hecho suyo el *mural* como elemento de orientación, y recurre al mismo de forma independiente (*sesión 2a*, 00h 32m 50s). En el siguiente uso, veremos más ejemplos de cómo Tanja se orienta constantemente con el *mural* y de cómo trabaja en casa de forma autónoma con el mismo.

El profesor se da cuenta de que todavía no ha facilitado a los estudiantes una copia del *mural del alumno* o *muralito*. Les pregunta si lo tienen y les pasa las copias (*sesión 2a*, 00h 33m 30s). Descubrimos en el vídeo cómo Tanja utiliza y ordena sus *murales*. En un primer momento Tanja recibe la hoja, la contempla y decide por iniciativa propia (aunque para ella supone una molestia) levantarse y dirigirse a una silla en la que ha dejado su bolsa. De allí saca una carpeta de plástico rosa, donde archiva el *mural* de esta unidad (*sesión 2a*, 00h 34m 06s). Mientras otros estudiantes (como Marija, por ejemplo) se disponen a rellenar las casillas del *mural del alumno* en ese momento, Tanja opta por simplemente archivarla. Tanja completa a veces los *murales* en clase, pero también en casa, por eso los archiva en una carpeta especial. Es una estudiante que participa poco oralmente en clase. Esta actitud ha sido observada por su

profesor y ya han tenido conversaciones acerca de cómo esta situación está afectando a los resultados de sus tareas finales. Sin embargo, Tanja trabaja mucho en casa y ha adoptado los *murales* como forma de apoyo en su repaso del trabajo en el aula. Tanto es así, que al haber usado el *mural* en casa, es muy fácil para ella orientarse en clase a través de esta herramienta. Al final del curso, Tanja entregó su portafolio y pudimos observar sus *murales*. No sólo eran detallados, sino que además contenían notas en la otra cara de la hoja que indicaban que había trabajado completándolo con información adicional acerca de lo programado en clase.

En este punto, nos gustaría recordar que no se habían dado indicaciones específicas acerca de cómo completar los *murales de los alumnos*. El profesor se centra en el trabajo con el *mural* común, dando así modelos de reflexión y de uso como instrumento de orientación, que los alumnos pueden hacer propios en sus copias individuales de forma autónoma. Cada alumno decide cómo y cuándo completa su *muralito* o *mural del alumno*, qué ejemplos utiliza y cómo lo archiva para recuperarlo posteriormente. Esta dinámica parece surtir efecto, ya que cada alumno lo hace a su ritmo. El completar la copia del *mural* forma parte del desarrollo estratégico de éstos, y se acomoda a su estilo cognitivo. Así lo veíamos con alumnos como Tanja, quien lo completa fundamentalmente en casa; o con personas como Marija, quien lo va desarrollando en clase (*sesión 2b*, 00h 54m 52s). El profesor se plantea una serie de dudas al respecto en su blog:

La falta de instrucciones concretas es intencionada (aunque no sé si acertada), para transmitir la idea de que con lo que trabajamos entre todos es con el muro principal, es decir, no se trata de que yo completo el muro y ellos los muritos, sino que el muro es documento de todos. Creo que es importante que la referencia común sea el muro, y que tengan los muritos para registrarlo (y si, personalizarlo con sus propios ejemplos si quieren y especialmente con sus propias anotaciones de autoevaluación) y consultarlo fuera del aula. (Diario del profesor, 15/10/2010)

Siguiendo con las dinámicas de uso de los *murales de los alumnos*, de nuevo Tanja va a protagonizar otro momento en el vídeo. En el momento 00h 48m 50s de la *sesión 2a*, Boris pregunta al profesor acerca de contenidos de otra unidad (se trata de expresiones de deportes como “jugar al fútbol, a...” y “hacer yoga”). Estos contenidos se han visto en la unidad 02. Tanja está al lado de Boris y escucha la conversación entre éste y el profesor. Con cara

pensativa, y sin ser advertida por nadie, decide abrir su carpeta rosa y sacar el *mural* de dicha unidad. En ese momento está de nuevo orientándose y comprobando la explicación que el profesor está dando, contrastando con las notas que ha tomado en su *muralito*. Con este y con los ejemplos anteriormente descritos, podemos sugerir la idea de que Tanja está siendo asistida por la herramienta *mural* y que ésta le ayuda en el camino hacia su autonomía.

El próximo uso programado por el profesor no se producirá exactamente en el momento esperado (tras los pasos SET) , sino un poco más tarde, tras la siguiente actividad, que trabaja los mismos contenidos. Cuando el profesor pide un ejemplo para el *mural* (*sesión 2a*, 01h 17m 05s), Marija da uno significativo para ella y sonríe: “Trabajo demasiado”, otra alumna también sonríe y cambia el ejemplo haciéndolo significativo para ella: “No trabajo demasiado”. La columna *por ejemplo* está diseñada para que sea completada con ejemplos que sean significativos para los estudiantes, o que hayan surgido de la interacción del aula. Esta característica, no obstante, es también común al resto de columnas (tanto *puedo* como *necesito*), y el profesor intenta completarlas a través de una interacción proléptica con los alumnos.

Los últimos usos del *mural* se encadenan uno tras otro. El profesor (*sesión 2a*, 01h 17m 49s) hace una reflexión informal para hacer balance de lo visto desde el principio de la sesión: “Pues esto más o menos, ya lo sabemos hacer, ¿no?”, y sigue anticipando qué objetivo cubrirán tras la pausa (*sesión 2a*, 01h 17m 55s).

Esquema de la segunda parte de la sesión 2 (día 10 de marzo de 2010):

<i>Sesión2b (01h 29m 37s)</i>	
00h 08m 00s	Comienzo tras la pausa. El profesor señala el <i>mural</i> ("presente indicativo") y pregunta brevemente si están preparados para la actividad. Comienzan el ejercicio 9 (LT) en parejas.
00h 14m 20s	A partir del texto del ejercicio 9 (LT) elaboran una lista con verbos irregulares/regulares. Comienzo de los pasos SET de la secuencia.

	El profesor reparte una hoja en la que clasificarlos (en puesta en común). Se ven los principales paradigmas de irregularidad en el presente.
00h 35m 37s	Tras los pasos S, E y T, realizan una actividad de uso del presente de indicativo. Escriben una lista de cosas que hacen habitualmente; una de ellas es falsa.
00h 59m 30s	Se inicia la actividad "Un día normal". Los alumnos ordenan unas tarjetas con la rutina diaria de un personaje, después confirman con unas tarjetas en donde se especifica la acción y las horas de la acción de cada tarjeta.
01h 19m 57s	Comienza el SET que parte de la actividad anterior y que sistematiza las horas.
01h 25m 30s	Tras el SET se hace balance brevemente del contenido anteriormente visto ("presente" y "mucho, poco, etc.") con el <i>mural</i> .
01h 25m 52s	El profesor pregunta qué contenidos y objetivos han trabajado en la última actividad ("Un día normal"). Se completa "las horas" en la casilla <i>necesito</i> del <i>mural</i> . Marija completa el <i>mural</i> al mismo tiempo (esquina inferior izda. de la grabación).
01h 26m 11s	El profesor encarga la actividad 11 (LT) como deberes, y finaliza la sesión. Los estudiantes abandonan la clase y el profesor apaga la cámara.

Cerrábamos el análisis de la primera parte de la segunda sesión con dos acciones de orientación, en donde el docente hacía balance de los conocimientos previos o de los que iban construyendo, para preparar a los estudiantes para la consecución de la próxima actividad. El profesor ya había señalado a los estudiantes que el próximo bloque estaría dedicado al objetivo “decir lo que hago un día normal”. Tras la pausa, se refresca de nuevo el mismo mensaje, retomándolo con el *mural* (*sesión 2b*, 00h 08m 00s).

El bloque preparado a continuación durará prácticamente toda la segunda parte de la sesión. Se trata de pasos SET (de la secuencia ESETE) para inducir los paradigmas de los verbos en presente de indicativo (con sus patrones tanto regulares como irregulares), seguidos por actividades más activas en grupo. Hasta el momento final (*sesión 2b*, 01h 25m 30s) no se vuelve a usar el *mural*. Estos últimos minutos de clase son aprovechados para hacer balance de todo lo trabajado en esta sesión, y anotar el último de los contenidos trabajados, todavía no añadido al *mural* (*sesión 2b*, 01h 25m 52s).

La percepción del profesor de esta parte de la sesión es muy positiva y hace referencia a la coherencia que le aporta el trabajar con las secuencias ESETE en su proyecto:

Seguimos las secuencias ESETE hasta la actividad de tarjetas con verbos de acciones cotidianas. La primera impresión de esta secuencia es muy buena y tengo la impresión de que el uso del Muro por fin es sistemático, aunque tengo que estar muy pendiente de mi plan de clase. (Diario del profesor, 10/03/2010)

Es verdad que en varias ocasiones durante el análisis de las sesiones grabadas vemos al docente atareado comprobando el plan de clase. Es normal que se encuentre en una situación de mayor estrés, ya que al fin y al cabo se están registrando las clases en un vídeo que servirá para objeto de estudio. No obstante, él mismo reflexiona acerca de flexibilizar lo planeado con actividades más ligeras para finalizar las sesiones. Como el profesor indica, las sesiones son largas y además tienen lugar de 18:00 a 21:00, tras una jornada laboral a veces muy exigente para muchos de los alumnos, por lo que pueden llegar bastante cansados al final de las mismas: “Por otro lado, me planteo si no estaré siguiendo las secuencias demasiado rígidamente de forma que no acabo la sesión con actividades más ligeras (son 3 horas).” (Diario del profesor, 10/03/2010)

En resumen, esta segunda parte de la sesión sólo plantea el uso del *mural* al comienzo de la misma como presentación y anticipo; y al final, recogiendo lo trabajado y como balance final.

3.2.1.3. Análisis de la sesión 3

La sesión 3 tiene una duración total de 3h, pero se apagó la cámara durante la pausa. Está registrada en tres archivos separados: *sesión3a* (01h 32m 11s), *sesión3b* (00h 04m 21s) y *sesión 3c* (01h 11m 31s). El anexo 9 muestra una foto del *mural* al término de esta sesión.

Esquema de la primera parte de la sesión 3 (día 15 de marzo de 2010):

<i>Sesión3a (01h 32m 11s)</i>	
00h 00m 35s	El profesor y los alumnos entran en clase gradualmente. Dragan deja sus cosas en su silla habitual y antes de quitarse el abrigo se queda contemplando el mural . Mientras lo contempla pensativo va moviendo los labios ligeramente.
00h 01m 34s	Milica señala el mural indicando que lo necesita, ya que no estuvo la clase anterior. El profesor le da una copia. Darko entra en la clase y el profesor le da otra copia ya que tampoco estuvo en la sesión pasada.
00h 06m 07s	El profesor ordena sus papeles, preparándose para comenzar la sesión de hoy.
00h 06m 15s	El profesor mira brevemente al mural .
00h 06m 26s	El profesor se dirige hacia el mural y en puesta en común hace balance de la sesión anterior.
00h 07m 28s	Como parte del balance, se completa del mural la casilla <i>necesito</i> del objetivo “decir lo que hago un día normal” con los principales patrones de irregularidad vocálica de los verbos en presente.
00h 09m 12s	Darko no estuvo la sesión anterior, el profesor se da cuenta de que está desorientado mientras se repasa el mural , y sugiere al resto de los alumnos que se comparta el material de la sesión pasada en la pausa.
00h 09m 32s	El profesor se da cuenta, al repasar el mural , de que los alumnos necesitan repasar brevemente cómo se dicen las horas e inicia una actividad con preguntas (la rutina de un profesor en Serbia) para

	practicar.
00h 25m 00s	Mientras sigue la actividad Milica aprovecha para completar su mural del alumno , ya que no estuvo en la última clase.
00h 25m 34s	Mientras sigue la actividad Darko también aprovecha para completar su mural del alumno , ya que no estuvo en la última clase.
00h 28m 23s	Los estudiantes se preguntan acerca de sus rutinas diarias.
00h 35m 22s	Al acabar la actividad Milica pregunta algo que no entiende del <i>mural</i> , y lo señala: “¿Qué significa <i>demasiado</i> ?”
00h 51m 07s	Tras la puesta en común de la actividad, el profesor completa la casilla <i>necesito</i> del objetivo “(decir) cuándo hago las cosas”, con “frecuencia”. La mayoría de los alumnos completan el <i>mural</i> al mismo tiempo.
00h 52m 22s	Comienza la actividad de la Carta de Merlín Manson. Instrucciones y comprensión lectora.
01h 20m 10s	El profesor pregunta. “¿Por qué sabemos que es una carta?¿Qué partes tiene?”
01h 20m 30s	El profesor señala el <i>mural</i> para justificar la actividad: “Acordaos porque la tarea es una carta”. Segundos después pregunta qué necesitan para escribir una carta. Recoge las aportaciones de los alumnos y las escribe en la pizarra.
01h 27m 44s	Se resume en el <i>mural</i> lo escrito en la pizarra, rellenando el apartado <i>necesito</i> del objetivo “Escribir una carta”. Los alumnos también completan sus <i>murales</i> . Tras completarlo comienza la pausa.

La primera parte de la tercera sesión comienza de forma habitual: los alumnos van llegando gradualmente al aula y depositando sus cosas en las sillas. Aunque es marzo, el invierno en Belgrado resultó más frío de lo esperado e incluso ha nevado. Los serbios no parecen molestarse demasiado por este tiempo y siguen acudiendo con regularidad a clase, pero el volumen pesado de abrigos, capas y bufandas se incrementa en clase, con lo que muchos de ellos cuelgan sus abrigos en la percha que está a la derecha de la cámara, tras la

puerta. Dragan deja primero sus cosas en la silla y procede a acercarse a la percha. Al hacerlo, su mirada se posa en el *mural* (sesión 3a, 00h 00m 35s). Se queda pensativo al mirarlo. De hecho, mientras lo observa detenidamente vemos en el vídeo como va moviendo lentamente sus labios y distraídamente va desabotonándose. Cuando se quita el abrigo se acerca un poco más al *mural*, con la misma actitud pensativa. Finalmente se dirige hacia la percha, cuelga su abrigo y vuelve a su sitio. Posiblemente Dragan ha tenido un diálogo interior relacionado con los componentes expuestos en el *mural*. No podemos afirmar sin embargo que esto se haya producido, ya que no podemos acceder a sus pensamientos, pero si podemos concluir que ver el *mural* ha iniciado en él algún tipo de reacción cognitiva. Quizás Dragan estaba orientándose al llegar a clase, recordando lo que se había trabajado en sesiones anteriores.

Mientras todo esto sucede, los alumnos siguen llegando, y el profesor aprovecha para hablar con una alumna y devolverle la tarea de la unidad 04. Milica no estuvo en la clase anterior, y es ella misma quien, señalando al *mural* (sesión 3a, 00h 01m 34s), le pide una copia del *mural de alumno*. Un poco más tarde llega Darko, quien tampoco estuvo, y esta vez es el profesor quien le ofrece una copia vacía del *mural del alumno* (sesión 3a, 00h 01m 34s). El intercambio de hojas es acompañado por los comentarios del docente: “Tarea 5, verbos irregulares, ¿eh?”.

Tras un breve recordatorio de los documentos de portafolio que tienen que presentar el último día de clase el profesor parece estar organizándose mentalmente para comenzar la clase (sesión 3a, 00h 06m 07s). Le vemos ordenar sus papeles, colocar pensativamente la mano en su barbilla, le escuchamos decir: “bueno, bueno,...”, mira algún documento en la pantalla del ordenador, vuelve a ordenar los papeles; y sin embargo no se decide a comenzar la sesión todavía. Por fin, dirige rápida y brevemente la vista hacia el *mural* (sesión 3a, 00h 06m 15s) y segundos después se levanta hacia el mismo y comienza la sesión. Al igual que el momento que comentábamos en donde Dragan quizás estaba usando el *mural* para orientarse, creemos que la visión del *mural* pudiera haber orientado al profesor en este momento al comienzo de la clase. De nuevo no podemos afirmar tal hecho, ya que no sabemos lo que pasa realmente por la cabeza del profesor (y no anotó nada acerca de este momento específico en el diario), pero podríamos aventurar que el *mural* le sirve también en algún momento para retomar las acciones de enseñanza en su clase.

La clase arranca en el momento “00h 06m 26s” de la *sesión 3a*, con una pregunta del profesor: “Entonces, ¿qué hicimos el otro día?”. Al dirigirse éste hacia el *mural*, todos los alumnos están mirando la pared donde está colgado. El profesor está usando *el mural* para hacer balance de lo avanzado hasta el momento. Aprovecha la situación para introducir preguntas en la conversación que comprueban si los estudiantes estaban en la sesión anterior. Lógicamente, tanto profesor como alumnos saben perfectamente si estaban o no. Estas preguntas pretenden hacerles conscientes de si perdieron algún contenido, de si necesitan repasar alguno, o de enmarcarles en lo ya avanzado para poder continuar. Señalar al *mural* con una pequeña conversación parece la excusa perfecta para que cada alumno se sitúe en su ZDP. El discurso del profesor y el *mural* parecen estar reforzando el andamiaje.

Un ejemplo de esto se produce en el siguiente momento. Mientras se repasa el *mural*, Darko está continuamente revisando sus papeles y escuchando lo que dicen los demás, con cierta expresión de desorientación. Darko no estuvo la sesión anterior y no sabe de lo que están hablando. El profesor continúa con el repaso, y cuando lo finaliza, al haberse dado cuenta de la situación dice: “¿Luego le enseñáis a Darko, eh, lo que escribisteis, lo que tenéis, eh? (...) Esta hoja, ¿sí? Vale” El profesor (*sesión 3a*, 00h 09m 12s). está refiriéndose a la hoja en la que se clasificaron los verbos irregulares según su cambio vocálico. Quiere asegurarse de que Darko puede ponerse al día. Darko señala la hoja completa de su compañera, y ambos se hacen gestos que indican que después la compartirá con él.

En la sesión anterior, la casilla *necesito* que correspondía al objetivo “hacer lo que hago un día normal” había sido completada con la siguiente nota: “verbos en presente”, y debajo se leía “reg. e irreg.”. El profesor había dejado no obstante un hueco, que hoy dedicará para elicitación con sus alumnos. Se trata de anotar los principales patrones de cambios vocálicos que aparecen en el presente de indicativo de algunos verbos. Con este propósito, el profesor pide un ejemplo de verbo en donde haya cambio vocálico (*sesión 3a*, 00h 07m 28s). Los ejemplos que dan los alumnos le sirven para completar la casilla con las siguientes notas: “o>ue, u>ue, e>ie, e>i”. Vemos como el profesor ha elegido diferentes días para ir rellenando las casillas. De esta manera puede utilizar el *mural* tras los pasos SET, o en otra sesión en donde quiera repasar contenidos previos, como es el caso.

El repaso sistemático de *mural* en la rutina del comienzo de las clases, le permite además al profesor identificar aquellos contenidos que necesitan ser practicados de nuevo. Por ejemplo, en el momento 00h 09m 32s de la *sesión 3a*, al preguntar por el objetivo “Decir cuando hago las cosas”, el profesor decide iniciar una actividad que repase el cómo decir la hora en diferentes momentos del día.

Mientras esto se produce, Milica y Darko (los dos alumnos que no estuvieron en la sesión anterior) aprovechan momentos de la actividad para completar rápidamente sus *murales de los alumnos* (*sesión 3a*, 00h 25m 00s y 00h 25m 34s). Prueba de que los alumnos no se limitan sólo a copiar lo que aparece en el *mural*, motivados por la rutina de la clase, sino que reconocen la importancia de los ítems que aparecen en el mismo, lo vemos en la pregunta de Milica (*sesión 3a*, 00h 35m 22s) al acabar una actividad: “¿Qué significa *demasiado*? Milica sabe que lo anotado en el *mural* tendrá una importancia fundamental en la tarea final, y por lo tanto, se interesa especialmente por aquellos contenidos que no es capaz de descifrar al no haber asistido a la clase anterior.

La clase continúa con la actividad *Carta de Merlín Manson* y se desarrolla según lo programado. Al final de la actividad el profesor señala el *mural* (*sesión 3a*, 01h 20m 30s) para recordarles que en la tarea final también tendrán este tipo de género textual: “Acordaos porque la tarea es una carta”. Segundos después pregunta qué necesitan para escribir una carta. Lo elicidado se escribe en la pizarra. Este momento podría haberse completado el apartado correspondiente en el *mural*, ya que en realidad les está cuestionando lo mismo que completará en la casilla *necesito* del objetivo “Escribir una carta”. Hacerlo en la pizarra antes que en el *mural* otorga dos ventajas: por una parte, se consigue más espacio material para las anotaciones; y por otra, se puede rellenar esta casilla del *mural* en un momento posterior, para repasar este componente. En este caso, el docente, una vez acaba la actividad, lo escribirá de nuevo en el *mural* (*sesión 3a*, 01h 27m 44s), a modo de resumen antes de ir a la pausa.

Esquema de la segunda parte de la sesión 3 (día 15 de marzo de 2010):

<i>Sesión 3b (00h 04m 21s)</i>	
00h 00m 00s	Pausa. Milica habla con el profesor acerca de la tarea 4. Todos los estudiantes se ausentan del aula.
<i>Sesión 3c (01h 11m 31s)</i>	
00h 05m 19s	Comienza la segunda parte. Se retoman los deberes de la sesión anterior. Ejercicio 11 (LT).
00h 17m 28s	Actividad “rutina de un famoso”. Cada pareja escribe la rutina diaria de diferentes personajes famosos.
00h 44m 33s	Boris vuelve a excusarse por no poder asistir al resto de la clase (como ya ocurrió en la sesión 1). El profesor señala el mural para señalarle que el último día realizarán la tarea.
01h 01m 15s	Tras la puesta en común, el profesor pregunta acerca de la dificultad de los verbos irregulares en presente. Se acerca al mural , y hace balance de todo lo visto hasta ahora, haciendo hincapié en el grado de dificultad de los objetivos. Sólo Milica recupera su mural del alumno , los demás observan el mural común.
01h 02m 10s	El profesor lee la descripción de la tarea final del mural .
01h 02m 40s	El profesor pregunta señalando el mural , si saben dar consejos.
01h 02m 40s	Deberes para el próximo día. Los alumnos abandonan el aula. El profesor apaga la cámara.

Así como veíamos muchos usos de la anterior parte de la sesión iniciados por los alumnos, en esta segunda parte tras la pausa, los usos del *mural* son iniciados por el profesor, tanto para hacer balance, como para anticipar objetivos para la próxima sesión.

El primer uso del *mural* se produce cuando Boris abandona el aula (*sesión 3b*, 00h 44m 33s). Boris se ausenta del aula una hora antes todos los lunes, ya vimos esta circunstancia en la primera de las grabaciones de éste análisis. La respuesta del profesor es de nuevo la misma: señalar el *mural* para indicarle que el último día realizarán la tarea final que describe el *mural*. El profesor le lee la descripción completa.

El segundo uso se produce al final de la clase: el profesor lo usará para hacer balance (*sesión 3c*, 01h 01m 15s), comprobando con preguntas si los alumnos necesitan algún repaso específico de algún contenido. Este discurso dialogado en torno al *mural* le proporciona retroalimentación al docente al final de cada sesión. También les hace reflexionar a los alumnos acerca del grado de dificultad de los objetivos vistos. Por ejemplo, el profesor les dice: “¿Y escribir una carta?, ¿fácil?”. Poco a poco se produce una (auto)evaluación del grupo de manera informal.

Las fechas para la última sesión, y con ello la entrega de los portafolios y la realización de la tarea final, están cerca. El profesor recuerda y enmarca el objetivo final de la unidad (*sesión 3c*, 01h 02m 10s), para ello repasa con ellos la descripción de la tarea que está impresa en el *mural*.

El docente pregunta: “¿Sabemos dar consejos?” (*sesión 3b*, 01h 02m 40s). Con esta cuestión está señalando un objetivo funcional que todavía no ha sido tratado en clase, y que está programado para la próxima sesión. Antes de acabar la sesión el profesor añade a modo de cierre: “Bueno, eso lo tenemos que trabajar el próximo día”.

Por último, cuando el profesor está en su casa reflexiona sobre el uso del *mural* en esta sesión, lo que valora con un comentario muy positivo en su diario, especialmente en cuanto a dos objetivos funcionales:

En cuanto al muro como "mapa" y a su función orientadora, creo que hoy hemos tenido un ejemplo concreto: se trata de la diferencia entre cuantificación y frecuencia de las acciones habituales, que puede quedar un poco enmascarada. Yo puedo trabajar demasiado (noción: decir cuánto hago una cosa) pero sólo una vez por trimestre (noción: decir cuándo hago una cosa), o sólo de 8 a 9 de la tarde (noción: decir cuando hago una cosa de nuevo). Creo que el hecho de que ambos objetivos nocio-funcionales estén en casillas diferentes ha ayudado visualmente a su comprensión. (Diario del profesor, 15/03/2010)

El uso del *mural* está provocando al mismo tiempo una reflexión interna al profesor acerca de cómo está estructurada su clase, del tipo de actividades que lleva al aula, y de cómo los componentes lingüísticos van encajando en el objetivo final que es la tarea:

Volviendo al muro, se confirma una vez más que la existencia de la tarea final es fundamental para la herramienta. Si utilizamos la metáfora del muro como "mapa" de la unidad didáctica, necesitamos un destino (holístico) al que dirigirnos y en cuanto al que situarnos, especialmente si el destino determina y justifica todo el trayecto. (Diario del profesor, 8/3/2010)

3.2.1.4. Análisis de la sesión 4

La sesión 4 tiene una duración total de 3h, pero se apagó la cámara durante la pausa. Está registrada en tres archivos separados: *sesión4a* (01h 32m 17s), *sesión4b* (07m 20s) y *sesión 4c* (01h 09m 43s). El anejo 10 muestra una foto del *mural* al término de esta sesión.

Esquema de la primera parte de la sesión 4 (día 17 de marzo de 2010):

<i>Sesión4a</i> (01h 32m 17s)	
00h 04m 38s	Mientras llega el resto de alumnos (de momento hay cuatro en el aula) el profesor sugiere que los estudiantes que estuvieron en la sesión pasada expliquen a los otros lo que se hizo. Señala el <i>mural</i> .
00h 04m 58s	Milica señala las casillas del <i>mural</i> y explica al resto lo que hicieron ("las horas y frecuencia")
00h 05m 20s	El profesor comprueba con preguntas y ejemplos en la pizarra si pueden decir las horas.
00h 08m 17s	El profesor señala el <i>mural</i> y retoma la casilla <i>necesito</i> donde está anotado "frecuencia". Repasan entre todos este contenido.
00h 09m 22s	El profesor señala el <i>mural</i> y retoma el objetivo "escribir una carta" Repasan entre todos este objetivo.
00h 10m 13s	Se completa el apartado <i>por ejemplo</i> del objetivo "escribir una carta" en el <i>mural</i> .
00h 13m 50s	El profesor anuncia los objetivos del <i>mural</i> en los que trabajarán en esta sesión.

00h 14m 00s	El profesor anuncia apoyándose en el <i>mural</i> que además que tratarán un objetivo nuevo: “dar consejos”.
00h 14m 46s	El profesor presenta una actividad (deberes de la sesión pasada) señalando los objetivos del <i>mural</i> que cubre (“decir lo que hago, cuánto lo hago, cuándo lo hago”). Puesta en común de los deberes.
00h 26m 16s	Al acabar la actividad, el profesor presenta la siguiente haciendo referencia de nuevo a los mismos objetivos que señaló antes. El profesor verbaliza los objetivos, pero no los señala en el <i>mural</i> . Milica se vuelve brevemente hacia el <i>mural</i> .
00h 26m 49s	Dos estudiantes hablan y una señala el <i>mural</i> con su lápiz (esquina inferior izquierda, Tanja y Tamara)
00h 26m 49s	Milica pregunta por la tarea. El profesor le señala el <i>mural</i> para indicarle de qué se trata. Milica preguntaba por la fecha de realización. El profesor se acerca al <i>mural</i> y lee la descripción.
00h 27m 32s	Al leer la descripción del <i>mural</i> , el profesor vuelve a reiterar que el objetivo “dar consejos” lo tratarán en la sesión de hoy.
00h 27m 40s	Se inicia la siguiente actividad (escribir un texto sobre rutinas diarias de dos compañeros de piso).
00h 31m 00s	Tamara cree que el texto tiene formato de carta. Señala el <i>mural</i> y pregunta si es una carta.
00h 49m 00s	Ponen en común los textos escritos.
01h 03m 27s	Actividad para dar consejos. Los estudiantes dan consejos al resto de los grupos.
01h 04m 19s	Milica identifica el objetivo de la actividad y se vuelve de nuevo hacia el <i>mural</i> . Lo señala y dice: “Un consejo, ajá...” .
01h 07m 58s	El profesor cuestiona (pasos SET): “¿Cómo damos consejos?¿Qué necesitamos?”
01h 08m 07s	Milica dice “Ah, dar consejos” y vuelve a mirar el <i>mural</i> rápidamente. Se recogen las aportaciones de los alumnos.
01h 16m 30s	Actividad 16 (LT): escribir consejos para ciertas situaciones. En parejas.

01h 31m 04s	Los estudiantes negocian el momento de la pausa. Pausa.
-------------	---

Hasta ahora hemos visto cómo el profesor usaba el *mural* en la primera parte de la sesión, así como en los primeros minutos tras la pausa, para liderar un discurso de naturaleza proléptica que le permitiera hacer balance de los objetivos y componentes trabajados en las sesiones anteriores. Hoy asistimos a una nueva forma de explotar este uso (*sesión 4a*, 00h 04m 38s). Aunque iniciado por el docente (quien sugiere que los alumnos que estuvieron en la sesión pasada expliquen a los demás que hicieron), serán los alumnos los que hagan el balance. Es Milica quien toma la palabra al principio, mientras señala el *mural* y la casilla en la que se especifican los contenidos del objetivo “Decir cuando hago las cosas” (*sesión 4a*, 00h 04m 58s). Tras los comentarios de Milica, se repasan todos los contenidos señalando el *mural*, con preguntas y una puesta en común en la pizarra. Esto se repite en varios momentos (*sesión 4a*, 00h 08m 17s, y 00h 09m 22s).

En el momento final del balance (*sesión 4a*, 00h 10m 13s), el profesor aprovechará para completar la casilla *por ejemplo* del objetivo “Escribir una carta”. Ya habíamos comentado que este tipo de acciones pueden estar programadas tras los pasos SET, o se pueden insertar en otros momentos de las secuencias, propiciadas por preguntas o por circunstancias que encajen con esta acción.

Para cerrar el balance (*sesión 4a*, 00h 13m 50s) el profesor señala el resto de los objetivos de la unidad y anticipa que trabajarán con ellos en la sesión presente. El único objetivo que queda “vacío” en el *mural* es “dar consejos”. El vacío evidencia que todavía no han tratado este punto en clase. El profesor anuncia (*sesión 4a*, 00h 14m 05s) que en la sesión cubrirán este contenido nuevo: “Y dar consejos, que este es nuevo”.

El balance acaba, y el profesor da paso a la actividad que se encargó la sesión pasada como deberes. Se trataba de escribir un pequeño texto en el que se describían hábitos de los serbios. Para enmarcarla, y aprovechando que se encuentra junto al *mural*, señala con un gesto circular (*sesión 4a*, 00h 14m 46s) los tres objetivos que necesitarán para realizar esta

actividad (“decir lo que hago un día normal”, “decir cuánto hago las cosas”, y “decir cuándo hago las cosas”).

Si nos fijamos en el esquema de esta primera parte de la sesión, veremos como desde el momento *00h 04m 38s* hasta el *00h 14m 46s* se han contabilizado unos ocho usos del *mural*. Todos se encadenan uno tras otro, a través de discurso compartido, de naturaleza contingente y proléptica, y encajan en una misma secuencia con la que el profesor ha dado entrada a la clase, con el propósito de enmarcar el momento en el que los alumnos se encuentran, aludiendo a los conocimientos previos y preparándoles para lo que queda por avanzar. Los comienzos de las sesiones presentan una mayor necesidad de orientación y en consecuencia son especialmente ricos en el uso del *mural*.

El siguiente uso es interesante de remarcar, ya que constituye una prueba de cómo una de las alumnas, Milica, inicia por sí misma una orientación rápida usando el *mural*. Habíamos visto cómo el profesor había presentado brevemente a partir del *mural* la actividad que se encargó como deberes, verbalizando los tres objetivos que cubría esta actividad y señalando con un gesto circular dónde se encontraban esos objetivos en el papel (*sesión 4a*, *00h 14m 46s*). Cuando finaliza la lectura y el comentario de los textos que constituyen los deberes, el docente presenta la siguiente actividad de la secuencia haciendo una breve referencia de nuevo a los tres objetivos de los que hablábamos (“decir lo que hago un día normal”, “decir cuánto hago las cosas”, y “decir cuándo hago las cosas”). Simplemente da pie a la actividad con esta pequeña presentación, pero en ningún momento señala el *mural*. Sin embargo, al hacer referencia a los objetivos, Milica vuelve su cabeza para mirar brevemente el *mural* (*sesión 4a*, *00h 26m 16s*). Milica está orientándose con la herramienta, y no es la última vez que lo hará en esta sesión. Más adelante (*sesión 4a*, *01h 04m 19s*), durante una actividad en la que se presentan textos con consejos, el profesor alarga una tarjeta con un consejo para uno de los grupos: “Un consejo para vosotras”. Inmediatamente Milica vuelve de nuevo su cabeza hacia el *mural* y dice, señalándolo: “Un consejo, ajá...”.

Inmediatamente después (*sesión 4a*, *00h 26m 49s*), registramos en el vídeo otro momento iniciado por alumnos. Dos estudiantes (Tanja y Tamara) están hablando de algo relativo al *mural*, pero no podemos identificar a qué se debe ni el objeto de la conversación, ya

que simplemente se les visualiza con el *mural del alumno* en la mano y una de ellas señalando el *mural* de la pared con el lápiz. Quizás el hecho de que el profesor haya verbalizado los objetivos de la tarea de nuevo, les haya hecho iniciar alguna conversación entre ellas. En todo caso, al no saber con exactitud de qué pudiera tratarse, ya que no se les escucha en la grabación, registraremos este momento en la plantilla de usos como “proporcionar input visual”.

Al mismo tiempo que se produce esta conversación privada entre Tanja y Tamara, Milica y Marija están interesadas en saber la fecha de la tarea final (*sesión 4a*, 00h 26m 49s). El profesor aprovecha esta duda para volver de nuevo al *mural* y leer la descripción de la tarea. Los estudiantes atienden y comentan sus dudas. De nuevo, surge el comentario acerca del objetivo “dar consejos” (*sesión 4a*, 00h 27m 32s), éste se tratará en la sesión de hoy.

El siguiente uso del *mural*, será iniciado por una de las estudiantes, pero antes de detallarlo comentaremos las circunstancias que lo rodean. En el momento 00h 27m 40s de la *sesión 4a*, el profesor reparte unas pequeñas tarjetas a los estudiantes en las que se encuentran unas breves descripciones de dos personajes que comparten piso (“Sois perezosos y os gusta dormir mucho. Odiáis hacer la limpieza”, por ejemplo). La actividad pretende que los estudiantes asuman ese rol, y escriban un texto acerca de su rutina diaria como si compartieran piso y fueran esos personajes. El profesor ha repartido las tarjetas y deja que los estudiantes lean las descripciones, pero no ha dado instrucciones del texto que se supone deberán producir. Aunque divertidos por la nueva dinámica y el mensaje de la tarjeta, existe una cierta confusión en el aula. El profesor debería haber dado instrucciones precisas de lo que se espera que hagan. Esta confusión lleva a Tamara a entender que tienen que producir una carta. Por eso pregunta, señalando al *mural*, si ha de tener las partes de la carta que están anotadas en el mismo (*sesión 4a*, 00h 31m 00s). El profesor le aclara que se trata de un texto “normal”.

Este episodio refleja una situación curiosa. No sabemos con exactitud lo que ha hecho que Tamara pensara que se trataba de una carta. Sólo sabemos que al principio de la sesión el objetivo “escribir una carta” fue desglosado en el *mural* (*sesión 4a*, 00h 10m 13s), y que posiblemente Tamara puede recordar fácilmente el formato de las cartas gracias a esta acción concreta, al haber sucedido en un corto plazo de tiempo. En todo caso, hemos asistido a cómo

una alumna resuelve una duda, señalando el *mural*. Es decir, el *mural* actúa como referente común de orientación en un momento de desorientación.

La sesión sigue, tal como refleja la programación de la unidad, con una actividad inductiva en la que se elicitan los recursos necesarios para dar consejos. Milica de nuevo va a buscar con su mirada la parte del *mural* en donde se encuentra este objetivo mientras toma notas en su cuaderno (*sesión 4a*, 01h 08m 07s).

Con esta actividad se cierra la primera parte de la sesión y se inicia la pausa.

Esquema de la segunda parte de la sesión 4 (día 17 de marzo de 2010):

<i>Sesión 4b (07m 20s)</i>	
00h 00m 05s	Durante la pausa, Cecilia aprovechará para entregar su portafolio al profesor, ya que no puede estar presente en la última clase. En diversos momentos se hace referencia al <i>mural</i> , señalándolo, para referirse a la unidad 05. (En total lo señalan tres veces)
00h 04m 57s	Tamara aprovecha para completar el <i>mural del alumno</i> durante la pausa.
00h 06m 20s	Cecilia tiene pendiente la tarea final de la unidad 04. Señala el <i>mural</i> para preguntar una dudas.
<i>Sesión 4c (01h 09m 43s)</i>	
00h 02m 06s	Se comentan procedimientos de entrega de portafolio.
00h 04m 14s	Puesta en común de la actividad 16 (LT)
00h 13m 33s	Se continúa con la actividad 17 (LT)
00h 30m 42s	Se completan los contenidos en la casilla <i>necesito</i> correspondiente a “dar consejos” del <i>mural</i> . Los alumnos también completan sus <i>murales de los alumnos</i> .
00h 33m 43s	Actividad 5, “Causas del estrés”.
00h 49m 33s	Actividad “Tienes un problema”
01h 08m 20s	Acaba la sesión. Los estudiantes se preparan para salir, el profesor apaga la cámara.

En muchas ocasiones, las pausas son utilizadas por profesor y alumnos para hablar acerca de la marcha de la clase de forma personalizada. En una conversación privada, Cecilia consulta con el profesor el procedimiento de entrega de su portafolio, ya que no podrá asistir a la última de las clases. En total, se registran en el vídeo tres ocasiones en las que ambos señalan el *mural* (*sesión 4b*, 00h 00m 05s). Lo señalan para referirse a la unidad 05 en general.

Cecilia además tiene que entregar la tarea final 05 por correo electrónico desde Italia, ya que al no poder asistir en persona y tratarse de una tarea de expresión escrita, el profesor le ofrece esta solución para poder evaluarla. Pero Cecilia tiene dudas acerca de la tarea final, así que acercándose al *mural*, señala sus partes para resolver estas preguntas. Profesor y estudiante repasan la descripción de la tarea del *mural*.

El último de los usos registrados en la sesión (*sesión 4a*, 00h 30m 42s) está reservado para completar la casilla *necesito* correspondiente al objetivo “Dar consejos”. Hemos asistido a toda la secuencia programada para dar consejos y con este uso, se recogen los recursos necesarios en el *mural*. Excepto las casillas de los ejemplos, el *mural* aparece completo. En la última sesión (sesión 5) los estudiantes se enfrentarán a la tarea final.

3.2.1.5. Análisis de la sesión 5

La sesión 5 tiene una duración total de 3h, pero al no estar disponible la cámara en el centro, la sesión se registró con una grabadora digital de audio en formato mp3. Está registrada en dos archivos separados.: *sesión5a* (01h 32m 17s), y *sesión 5b* (01h 33m 11s). El anejo 11 muestra una foto del *mural* al término de esta sesión.

Esquema de la primera parte de la sesión 5 (día 22 de marzo de 2010):

<i>Sesión5a</i> (01h 25m 35s)	
00h 00m 10s	El profesor desde el <i>mural</i> pregunta si están preparados para hacer la

	tarea. “¿Estamos preparados para la tarea 5?”. El profesor lee la descripción del <i>mural</i> . Se escucha a los alumnos asintiendo.
00h 00m 17s	Se repasa el objetivo “decir lo que hago un día normal” en el <i>mural</i> . El profesor pregunta: “¿Qué cosas hago por la mañana?” Se completa el apartado <i>por ejemplo</i> .
00h 02m 23s	Se repasa el objetivo “cuánto hago las cosas” con el <i>mural</i> .
00h 02m 35s	Se repasa el objetivo “cuándo hago las cosas”. Se completa el apartado <i>por ejemplo</i> en el <i>mural</i> .
00h 03m 35s	Se repasa el objetivo “dar consejos”. Se completa el apartado <i>por ejemplo</i> en el <i>mural</i> .
00h 04m 33s	Se repasa el objetivo “Escribir una carta” en el <i>mural</i> .
00h 05m 00s	Evaluación grupal con el <i>mural</i> . El profesor pregunta acerca de cada objetivo uno a uno y recoge sus aportaciones.
00h 09m 04s	Completan un cuestionario sobre el <i>mural</i> en serbio.
00h 21m 46s	Se habla acerca de los documentos del portafolio (hoy se entrega). Los estudiantes revisan que tienen los portafolios en orden y completos.
00h 27m 06s	Evaluación informal del <i>mural</i> . Una vez acabado el cuestionario del <i>mural</i> . El profesor pregunta “¿En general que os ha parecido lo del papel (refiriéndose al <i>mural</i>)?”
00h 30m 46s	Comienza la actividad del libro “Una guía para vivir 100 años”, según lo indicado en la programación.
01h 06m 07s	Escriben en grupos la “guía para vivir 100 años”
01h 20m 35s	Pausa

Como ya comentábamos al comienzo de este apartado, el último día del curso no se pudo disponer de la cámara para grabar esta sesión. Hemos podido recomponer los datos gracias al archivo sonoro que se grabó con una grabadora digital y comparando los momentos de la sesión con las fotos que el profesor fue tomando de los *murales* y que publicaba en su blog. El profesor nos aclara la situación:

Supongo que esto limitará la observación de ciertos usos del muro, aunque en esta sesión, lo hemos utilizado sólo al principio y de forma bastante clara: para repasar todos los componentes antes de realizar la tarea final, por lo que creo que podrá seguirse sin problemas en audio. (Diario del profesor, 22/03/2010)

Efectivamente los usos que registraremos en esta sesión son pocos, aunque alguno más que ese uso único que señalaba el profesor en su diario. Veremos en la segunda parte de la sesión alguna otra referencia al *mural*, que aunque no tan importante y extensa como el primer uso de esta sesión, no deja de ser un testimonio de cómo el uso del *mural* se ha ido integrando de forma natural en la dinámica del aula.

El momento de uso del que habla el profesor en su blog, es una secuencia extensa en la que hemos encontrado al menos ocho usos diferentes que merece la pena repasar detalladamente. Forman un bloque que podría considerarse como un balance general o un resumen de todo lo visto en la unidad y que permitirá a sus alumnos centrarse en el objetivo de la tarea final. De hecho, la primera referencia con el *mural*, la marca la pregunta del profesor: “¿Estamos preparados para la tarea 5?” (*sesión 5a*, 00h 00m 10s). Para ello, el profesor leerá la descripción de la tarea final que ha estado desde el principio de la unidad acompañándoles al lado del título de la unidad en el *mural*. Suponemos que el docente está en ese momento cerca del *mural*, dispuesto a escribir las últimas anotaciones en el mismo, ya que a continuación inicia un repaso de los contenidos del primer objetivo “decir lo que hago un día normal” (*sesión 5a*, 00h 00m 17s). Al repasar se van generando ejemplos que irá escribiendo en la casilla correspondiente de la columna *por ejemplo*. Para que los ejemplos vayan surgiendo, el profesor pregunta “¿Qué cosas hago por la mañana?”.

Esta dinámica de repaso sigue en todas las demás casillas de la columna *puedo*: primero se enuncia el objetivo, después se elicitán contenidos (otros de los ya anotados); y por último, si la casilla *por ejemplo* está vacía, los estudiantes generan ejemplos y se anotan. El objetivo final es hacer balance de todo lo sistematizado en sesiones anteriores. Como resultado, el *mural* se muestra “completo”, con anotaciones en todas las casillas. Cuando el *mural* se encuentra en esta situación, significa que es el momento de realizar la tarea final.

Antes de la tarea final, el profesor inicia preguntas que pretenden guiar a los estudiantes a través de un proceso autoevaluador (*sesión 5a*, 00h 05m 00s). El profesor inicia este proceso con la pregunta: “¿Qué tal sabemos hacer todo esto?”. Suponemos que los estudiantes tienen el *mural del alumno* a mano, ya que el profesor les va preguntando acerca de cada objetivo (*sesión 5a*, 00h 05m 00s) y les pide que escriban un número (del 1 al 4) para autoevaluar su nivel de logro en cada uno de ellos. Los estudiantes dicen en voz alta los números, e incluso justifican sus decisiones. El profesor recoge las aportaciones de los alumnos y añade su propia opinión, y a partir de ellas se genera una autoevaluación en grupo, una reflexión conjunta del nivel de logro alcanzado para cada objetivo. Esta diálogo compartido se plantea como un modelo para una evaluación paralela o posterior individual, que en la grabación no podemos observar.

Tras este repaso de toda la unidad con el *mural*, el profesor proporciona a los ocho estudiantes presentes un cuestionario en serbio con preguntas relativas a la herramienta (anejo 5; el mismo cuestionario en español: anejo 4). Los alumnos completan el cuestionario en este momento, tras el repaso de todos los contenidos con respecto a la tarea final y la autoevaluación, cuando se supone que no va a haber más alusiones comunes al *mural*, y antes de realizar la tarea final. La razón es que se intenta evitar que los estudiantes completen el cuestionario con un previsible cansancio tras una sesión de tres horas.

Tras completar el cuestionario se producirá una pequeña conversación informal acerca de la herramienta que no estaba programada, en la que en su mayoría confirman que les ha gustado trabajar con la herramienta y que la consideran útil. Únicamente Darko afirma que, aunque le parece útil para los demás, cree que él no necesita un recurso semejante que le ayude a orientarse. Las opiniones de los alumnos acerca del *mural* y los resultados del cuestionario se analizan con más detalle en el apartado 3.2.2.

Esquema de la segunda parte de la sesión 5 (día 22 de marzo de 2010):

<i>Sesión 5b</i> (01h 33m 11s)	
00h 00m 32s	Comienzan las actividades de la tarea final. Relacionar una serie de dibujos con acciones (juego <i>memory</i>).
00h 05m 40s	Se proporciona una carta a los estudiantes (“La carta de Arturo”).
00h 06m 52s	Se reparten los criterios de evaluación. El profesor los equipara al <i>mural</i> y lo señala, leyendo los objetivos. Después leen los criterios de evaluación.
00h 13m 00s	Se lee la carta de Arturo en grupos, y se repasa en puesta en común.
00h 20m 30s	Escriben la respuesta a la carta individualmente. Primero realizan el borrador y después redactan la carta.

Esta segunda parte de la sesión 5, la ocupa fundamentalmente la realización de la tarea. La tarea final de la unidad 5 pretende que los estudiantes produzcan una carta en la que escriben a un personaje ficticio, llamado Arturo, y que supuestamente es un amigo suyo. Arturo está de vacaciones en su pueblo y les comenta su rutina diaria, finalizando con una pequeña valoración en la que expone cómo la vida del pueblo se le hace un poco aburrida. Los estudiantes deben responder a Arturo en otra carta, describiéndole lo que ellos hacen en su vida diaria y dándole algún consejo para paliar su aburrimiento.

La tarea está programada con varios documentos que los alumnos deberán manejar en su realización: primero, la carta que supuestamente reciben de Arturo; después se les proporciona una hoja en la que pueden desarrollar un borrador guiado de lo que escribirán más tarde; y por último, un folio de color azul en el que redactarán el producto final. Acompañando a estos documentos, tienen también en su poder una tabla con los criterios de evaluación, que van leyendo en una puesta en común (*sesión 5b*, 00h 06m 52s). Estos criterios de evaluación, aunque más detallados, coinciden con los objetivos funcionales del *mural*, de tal manera que el profesor equipara el documento de criterios con el *mural* de la pared. Este es el último uso que se produce en la sesión.

3.2.1.6. Conclusiones acerca de los usos del mural

Como comentábamos en apartados anteriores, durante el análisis detallado de las sesiones grabadas, se fue completando una plantilla de usos del *mural* (anejo 6) que pretendía registrar y clasificar cada momento de uso de la herramienta. Esta parte del presente trabajo pretende a su vez contestar a la primera de las preguntas de investigación que planteábamos al comienzo de este capítulo: ¿qué usos concretos del *mural* de los especificados por Urbán (op. cit.) se han dado en su interacción en el aula? Urbán previó 13 usos del mural, a partir de los cuales se creó una plantilla (anejo 6) que sirvió como instrumento de recogida de los momentos exactos en los que el *mural* era utilizado por docente y alumnos, así como la cantidad de usos totales para su posterior análisis. No obstante, durante el visionado de las grabaciones fuimos testigos de otro tipo de usos que no habían sido previstos en esta primera lista. Estos usos observados fueron también anotados siguiendo los mismos procedimientos de registro, y junto con los trece usos previstos se adjuntan a continuación de éstos, haciendo un total de veinte usos registrados.

Todos los usos dispuestos en las siguientes plantillas proceden del análisis detallado de las grabaciones que exponíamos y comentábamos en el apartado anterior de la presente memoria. Para una mayor comprensión del contexto en el que se produce cada uno de ellos, se puede encontrar una descripción detallada en dicho apartado. Cada uso está localizado en su correspondiente sesión y con su minutaje exacto.

Tabla 2. Parrilla con todos los usos del mural identificados en las grabaciones:

USOS DEL MURAL / UNIDAD 05	Nº usos	Min.
Presentar la tarea final /unidad didáctica.	1	sesión 1b, 01h 07m 20s
Elicitar los objetivos funcionales a partir de la tarea final.	1	sesión 1b, 01h 07m 20s

Partir de un objetivo funcional para presentar una actividad /secuencia de act.	7	sesión 1b, 01h 13m 51s sesión 2a, 01h 17m 55s sesión 3b, 01h 02m 40s sesión 4a, 00h 13m 50s sesión 4a, 00h 14m 00s sesión 4a, 00h 14m 46s sesión 4a, 00h 27m 32s
Partir de los pasos SET de la secuencia ESETE para recordar la función y completar el apartado <i>necesito y/o</i> el apartado <i>por ejemplo</i> .	4	sesión 2a, 00h 33m 09s, (<i>necesito</i>) sesión 2a, 01h 17m 05s, (<i>por ejemplo</i>) sesión 2b, 01h 25m 52s, (<i>necesito</i>) sesión 3a, 01h 27m 44s (<i>necesito</i>)
Partir de otro momento de la secuencia ESETE para recordar la función y completar el apartado <i>necesito y/o</i> el apartado <i>por ejemplo</i> .	9	sesión 2a, 00h 26m 50s sesión 3a, 00h 07m 28s (<i>necesito</i>) sesión 3a, 00h 51m 07s (<i>necesito</i>) sesión 3a, 01h 20m 30s, sesión 4a, 00h 10m 13s sesión 4c, 00h 30m 42s

		<p>sesión 5a, 00h 00m 17s, (por ejemplo)</p> <p>sesión 5a, 00h 02m 35s, (por ejemplo)</p> <p>sesión 5a, 00h 03m 35s, (por ejemplo)</p>
<p>Evaluación de los distintos objetivos funcionales / lingüísticos:</p> <p>a) en grupo</p> <p>b) autoevaluación individual.</p>	5	<p>sesión 2a, 01h 17m 49s, (en grupo)</p> <p>sesion 3c, 01h 01m 15s, (en grupo)</p> <p>sesión 4a, 00h 05m 20s (en grupo)</p> <p>sesión 4a, 00h 08m 17s (en grupo)</p> <p>sesión 5a, 00h 05m 00s, (en grupo)</p>
<p>Considerar nuevas implicaciones surgidas durante el proceso (necesidad de practicar más un aspecto concreto, nuevas dudas, conexiones imprevistas, etc).</p>	2	<p>sesión 3a, 00h 09m 32s</p> <p>sesion 3a, 00h 09m 12s</p>
<p>Retomar los contenidos de una sesión anterior.</p>	3	<p>sesión 4a, 00h 04m 38s (iniciado por profesor)</p> <p>sesión 4a, 00h 04m 58s (iniciado por estudiante)</p> <p>sesión 4a, 00h 09m 22s, (iniciado por profesor)</p>
<p>Hacer balance, resumir los contenidos de la sesión.</p>	7	<p>sesión 2b, 01h 25m 30s</p>

		sesión 3a, 00h 06m 26s sesión 3c, 01h 01m 15s sesión 5a, 00h 00m 17s sesión 5a, 00h 02m 23s sesión 5a, 00h 03m 35s sesión 5a, 00h 04m 33s
Mostrar visualmente a los estudiantes que han estado ausentes el progreso que ha habido / que habrá sin ellos	4	sesión 2a, 00h 21m 16s sesión 3b, 00h 44m 33s sesión 3a, 00h 01m 34s necesita el <i>mural</i> (iniciado por alumno) sesión 3a, 00h 35m 22s (iniciado por alumno)
Proporcionar permanentemente input visual.	3	sesión 1b, 01h 02m 59s sesión 2a, 00h 32m 50s sesión 4a, 00h 26m 49s
Negociar las tareas o los textos necesarios para llevarlas a cabo.	0	
La modificación, por parte de los alumnos, de las tareas posibilitadoras o de la tarea final o incluso el diseño de tareas nuevas que, en función de sus propios intereses y capacidades, sean fieles a las funciones explicitados.	0	

Elicitar los componentes lingüísticos a partir de los objetivos funcionales.	1	sesión 1b, 01h 13m 51s
Partir de un contenido para presentar una actividad /secuencia de actividades	1	sesión 2b, 00h 08m 10s
Hacer referencia a la tarea final	6	sesión 3c, 01h 02m 10s sesión 3b, 00h 44m 33s sesión 3a, 01h 20m 30s sesión 4a, 00h 26m 49s sesión 4a, 00h 06m 20s sesión 5a, 00h 00m 10s
Trabajar con el <i>mural del alumno</i> (iniciado por el estudiante)	9	sesión 2a, 00h 33m 30s sesión 2a , 00h 54m 52s sesión 2a 01h 01m 54s sesión 2a, 01h 17m 05s, sesión 2b, 01h 25m 52s sesión 3a, 00h 25m 00s sesión 3a, 00h 25m 34s sesión 4b, 00h 04m 57s sesión 4c, 00h 30m 42s
El alumno se orienta (consultar el <i>mural / mural del alumno</i> , iniciado por el alumno)	7	sesión 2a, 00h 48m 50s sesión 3a, 00h 00m 35s

		sesión 4a, 00h 26m 16s sesión 4a, 00h 31m 00s sesión 4a, 01h 04m 19s sesión 4a, 01h 08m 07s sesión 4b, 00h 00m 05s
El docente se orienta (consultar el <i>mural</i>)	5	sesión 2b, 01h 06m 23s sesión 2b, 01h 09m 39s sesión 2a 01h 01m 54s sesión 3a, 00h 06m 15s sesión 5b, 00h 06m 52s
Presentar los criterios de evaluación	1	sesión 5b, 00h 06m 52s

A continuación mostraremos y comentaremos algunos de los datos que nos ofrece esta plantilla, sin ánimo de generalizar, ya que somos conscientes de que los datos obtenidos forman parte de un estudio de caso y que los resultados obtenidos dan cuenta de la experimentación en un contexto concreto.

El registro de usos confirma que la gran mayoría de los previstos por la lista inicial de Urbán (op. cit.) a la que hacemos 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 van 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 la herramienta *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*. Consideramos no obstante, que aunque la cantidad de oportunidades que la herramienta pueda generar indicaría la versatilidad de la herramienta, la cuantificación no es la medida con la que se deba juzgar al *mural*, ya que depende de muchos factores, como pueden ser el tipo de uso o su adecuación a la marcha de la clase. Por poner un ejemplo, al comienzo de la unidad didáctica (*sesión 1b*, 01h 07m 20s) el docente inicia un uso para presentar la tarea final. Este uso tan sólo puede producirse en un única ocasión durante una unidad didáctica basada en el enfoque por tareas, a pesar de que es un uso fundamental, ya que señala el contexto holístico de comunicación que va a enmarcar y a justificar todas las actividades de aprendizaje. En otras palabras, si el *mural* hace las veces de mapa de la unidad, al señalar la tarea final estamos señalando el destino al que nos dirigimos. Por lo tanto, en algunos usos registrados por la plantilla no se trata de cuantificarlos, sino de observar cómo se han producido y en todo caso, comentar la pertinencia de su inserción en el momento de la secuencia en la que se producen.

Tan sólo dos usos de los propuestos y previstos por Urbán (op. cit.) no se produjeron en ningún momento de las diferentes sesiones grabadas:

- Negociar las tareas o los textos necesarios para llevarlas a cabo.
- La modificación, por parte de los alumnos, de las tareas posibilitadoras o de la tarea final o incluso el diseño de tareas nuevas que, en función de sus propios intereses y capacidades, sean fieles a las funciones explicitadas.

Consideramos que los dos usos del *mural* referidos requieren un mayor desarrollo de la autorregulación por parte de los alumnos, y también que esa toma de decisiones participativa sea fomentada en clase por parte del profesor. Ambos usos conllevan modificaciones de las tareas o de las actividades programadas, e incluso la creación de tareas nuevas, exigiendo un nivel de autonomía y de reflexión sobre su propio aprendizaje para el que quizás todavía no están preparados, al tiempo que supone un reto para la programación del curso, ya que impide cerrar el currículo hasta el momento mismo de su desarrollo en el aula, en virtud de las necesidades y preferencias de los aprendientes.

El resto de los casos de la lista inicial de Urbán (op. cit.) sin embargo, no sólo han sido observados, sino que algunos de ellos incluso han sido registrados en múltiples ocasiones. Uno

de ellos se destaca por encima del resto en cuanto a la cantidad de veces registrado en el análisis de las grabaciones (se identifica este uso en 9 ocasiones):

- Partir de otro momento de la secuencia ESETE (es decir, de otro momento que no sea el de la sistematización o pasos SET) para recordar la función y completar el apartado *necesito* y/o el apartado *por ejemplo*.

Aunque en principio el momento de sistematización inductiva (tras los pasos SET de la secuencia ESETE) parecía el más proclive para observar momentos de anotación en el *mural*, sobre todo para completar el apartado *necesito*; resultó ser en otros momentos de la secuencia, siendo la mayoría de ellos en las etapas finales de producción o “experiencia nueva”, cuando el profesor se dirigió hacia el *mural* y completó los apartados. Frente a 9 usos en los que se observaba su uso fuera de los pasos SET, se registraron 4 en los que tras el SET se usaba el *mural*. El profesor señalaba en su blog cómo había previsto al comienzo los usos con la ayuda de la programación en secuencias ESETE:

Sin lugar a dudas, aunque toda el pilotaje anterior (con protomuros, etc.) me ha ayudado a mejorar el discurso dialogado y compartido con los alumnos, tengo muy claro que esta unidad está muy claramente estructurada gracias a las secuencias ESETE. Eso me ha permitido planificar los usos básicos del muro y dejar el resto de los usos a merced del discurso compartido (aunque claramente liderado por el profesor). (Diario del profesor, 17/03/2010)

Tras sesiones de experimentación con la herramienta, el profesor reflexiona acerca de cómo los momentos programados para completar el *mural* pueden y están produciéndose en otros momentos de las secuencias, adecuando su inserción en los momentos que va encontrando más propicios durante la marcha de la clase. Los usos del *mural* ya no están “programados” o encorsetados a una programación fija, sino que se convierten en una herramienta flexible que se adapta e integra al ritmo de la interacción: “En otras unidades, decidir cuándo completar un apartado u otro dependía mucho de mi intuición y percepción del pulso del grupo, lo que podía significar que en una sesión el *mural* estaba más presente que en otras.” (Diario del profesor: 17/03/2010)

Esta alta presencia de usos del *mural* en las diferentes sesiones grabadas se plasma también en los momentos en los que se señalan las funciones de la columna *puedo* para presentar las actividades (7 usos), y en la última de las sesiones grabadas en la que se utiliza para hacer balance de todo lo visto en la unidad (7 usos) o como instrumento de autoevaluación individual o grupal (6 usos).

El aspecto orientador de la herramienta ha sido observado durante el análisis de las grabaciones tanto a nivel individual como compartido, y tanto en alumnos como en el docente. Este es uno de los resultados que más nos han sorprendido positivamente: ambos usaban el *mural* para ubicarse. Por una parte, el profesor buscaba con la mirada lo que habían trabajado en sesiones anteriores, y parecía ser un elemento de orientación rápida en los momentos previos a la presentación de actividades o durante la realización de las mismas. En total se contabilizaron 5 momentos en los que el visionado de las grabaciones pudo identificar este uso. Por otra parte, los alumnos iniciaron por sí mismos el uso del *mural* o del *mural del alumno* para orientarse en diferentes momentos de las grabaciones. Se contabilizan 9 momentos en los que los estudiantes deciden trabajar y completar el *mural del alumno*, y otros 7 en los que simplemente consultan el *mural* común o su *mural del alumno*. Es especialmente ilustrativo del caso analizado, el de una alumna (Tanja) quien *de motu proprio* archiva todos sus *murales* del alumno en una carpeta y va trabajando con ellos para solucionar sus dudas durante la clase; o el caso de otro alumno (Dragan) quien justo antes del comienzo de una sesión observa el *mural* y lentamente parece repasar sus contenidos en un posible diálogo interior. Los cuestionarios que se completaron por los alumnos (ver apartado 3.2.2.) también dan muestra del grado positivo de utilización por éstos.

En líneas generales, podemos concluir que las expectativas de uso han sido muy satisfactorias, e incluso que han superado aquellas que en un principio nos planteábamos antes de comenzar el experimento. Consideramos que la utilización de la herramienta ayuda a establecer rutinas consecuentes con la metodología de enseñanza basada en tareas, ya que siempre existe en clase un vínculo visual que permite anclar la actividad de aula con el objetivo final y con los objetivos funcionales. De hecho, uno de los usos observados, no previsto por la lista inicial de Urbán (op. cit.), nos remite a la utilización de la herramienta

para hacer referencia a la tarea final (6 usos), con el consecuente andamiaje orientador que esto supone para los estudiantes.

Consideramos que la herramienta *mural* todavía se encuentra en fase de experimentación, y que al igual que en el análisis de las grabaciones han aparecido más usos de los inicialmente previstos, existirán otros procedimientos que explotarán otros aspectos de la herramienta que no se han tenido en cuenta en este primer pilotaje. En el futuro, prevemos seguir experimentando con la herramienta con el fin de explorar y definir sus posibilidades, con el objetivo de mejorar su efectividad para hacer más transparentes la lengua y el proceso de aprendizaje, facilitando así la orientación de los aprendientes a lo largo de dicho proceso.

3.2.2. *Análisis de la percepción de los estudiantes*

Los datos mostrados a continuación intentan reflejar el grado de acogida y la percepción de utilidad del *mural* como herramienta de andamiaje y orientación entre un grupo de aprendientes de español en un nivel A1 del IC de Belgrado. Es decir, nos planteamos responder a las preguntas de investigación 2 y 3:

- 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?

Los alumnos completaron el curso habitual de 60 horas del IC de Belgrado, que contempla la realización de 5 grandes tareas finales y su registro a través de un portafolio de lenguas. Durante el experimento, se pilotó el uso del *mural* como herramienta de andamiaje y orientación a lo largo de todas las tareas finales (con la salvedad de la primera tarea, en la sólo se elicitaban los objetivos funcionales en la pizarra y se utilizaron los *murales* individuales, o *murales de los alumnos*). La última tarea o unidad didáctica constó de 5 sesiones, de las cuales 4 se grabaron en video y 1 en formato de audio, para su posterior análisis (ver 3.2.1.). Esta

última sesión supone no sólo el pilotaje del *mural* como herramienta de andamiaje y orientación, sino la programación de la ayuda pedagógica en torno a secuencias ESETE.

El último día del curso, tras la realización de la última tarea final, se les entregó un cuestionario a los ocho alumnos presentes, cuyas respuestas analizamos a continuación.

Los resultados sólo aspiran a reflejar la realidad de un grupo de alumnos y no pretenden mostrarse en absoluto como generalizables.

3.2.2.1. Grado de satisfacción con el curso

Ante la pregunta acerca de la satisfacción por el curso en sentido general, todos los alumnos afirmaron estarlo *mucho* o *muchísimo*, según muestra la figura 4:

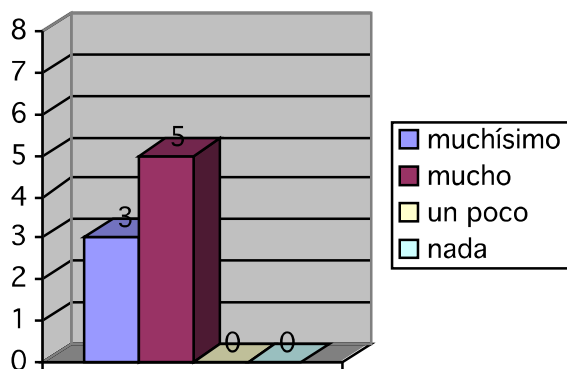


Figura 4. En general, ¿estás satisfecho/a con el curso?

3.2.2.2. El mural y el grado de transparencia de los contenidos del curso

Una cuestión particularmente interesante para nosotros es el grado de claridad que los aprendientes han percibido en cuanto a los contenidos del curso. Así pues, ante la pregunta de si los contenidos han sido claros, la totalidad de los aprendientes respondió afirmativamente (figura 5): 5 de ellos creen que lo han sido *muchísimo* y 3 que lo han sido *mucho*. 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 autorregulatorios. De esta manera, aunque los datos no sostienen directamente la efectividad del uso del *mural* en el aula, lo cual por otra parte tampoco es el objetivo del presente pilotaje, una percepción de transparencia tan unánime por parte de los alumnos supone un excelente resultado y deja la puerta abierta a otro tipo de experimentos en los que se indague acerca del grado de la efectividad del *mural* como instrumento de orientación en la acción. Por otro lado, un resultado menos positivo en este apartado sí hubiera sido reflejo de poca efectividad por parte de la herramienta.

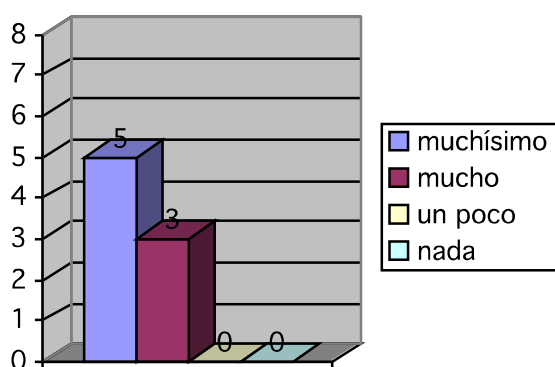


Figura 5. ¿Los contenidos del curso han sido claros?

Tras plantearles el grado de claridad de los contenidos del curso, se le preguntó a los alumnos si creían que el *mural* les había ayudado precisamente en ese sentido, a que los contenidos fueran más claros. La respuesta es ligeramente menos unánime que la anterior, como podemos observar en la figura 6, pero aun así 6 alumnos creen que el *mural* les ha ayudado *mucho* o *muchísimo*. Dos alumnos creen que les ha ayudado *un poco*, y ninguno cree que no les haya ayudado en absoluto. De nuevo, las percepciones de los alumnos no demuestran la efectividad de la herramienta, aunque sin duda apuntan en la buena dirección.

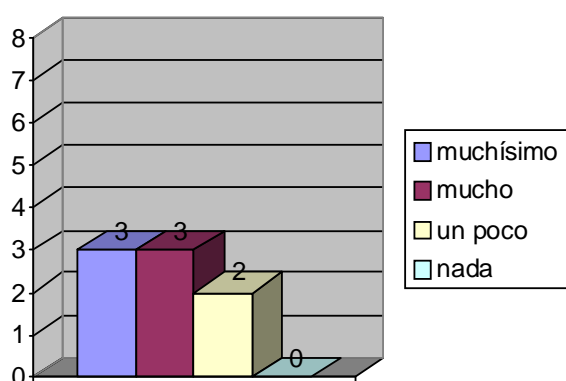


Figura 6. ¿Te ha ayudado el mural a que los contenidos sean más claros?

La tercera pregunta pedía además de forma abierta a los alumnos que clarificaran en qué sentido –si lo había hecho en algún grado– les había ayudado. Algunas respuesta son particularmente ilustrativas y únicamente un alumno deja esta pregunta sin respuesta. Uno de los alumnos apunta que el *mural* le ha ayudado a que los contenidos sean más claros “porque da la imagen completa de todo lo que es necesario hacer en dicha tarea”, lo que indica un alto grado de comprensión acerca de lo que significa el uso del *mural*, y una muestra de que en su caso cree que ha sido efectivo.

En la misma línea, otro 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.”

El hecho de que el anterior alumno haya considerado el instrumento como “bastante sencillo” es un dato alentador, pues uso del *mural* intenta ser intuitivo y evidente por sí mismo, evitando procesos complejos de reflexión que en muchas ocasiones los aprendientes tienden a evitar.

Otros alumnos insisten en la idea de que el *mural* les ha servido “para seguir mejor el contenido de la clase”:

“(en el *mural*) está escrito lo que debo aprender, que partes de gramática y vocabulario necesito, y todo está documentado con los ejemplos.”

“(el uso del *mural* supone una) sistematización de las cosas que hemos hecho en clase, ante todo: la gramática. Es un recordatorio de lo que es importante en una lección.”

Otra alumna coincide con que “se han presentado de manera muy organizada las cosas principales del curso”, pero por otro lado echa de menos una mayor exhaustividad del *mural*: “pienso que no incluye todas las cosas importantes”.

Por su parte, Darko, el estudiante más reacio al uso del *mural* hace una interesante aportación:

“aunque representa un resumen de la lección completo, he prestado más atención al aprendizaje del contenido de la lección que al hecho de que la tarea final se realiza como un esquema.”

Darko demuestra una buena comprensión de lo que significa la herramienta, pero como quedó patente en la conversación tras completar el cuestionario (ver apartado 3.2.1.5.), no percibe que necesite elementos adicionales para orientarse.

3.2.2.3. Uso del mural de forma independiente por parte de los alumnos.

La pregunta número cuatro (figura 7) les planteaba a los alumnos si habían consultado el *mural* “cuando el profesor no estaba hablando de él”, es decir, por iniciativa propia o de forma autorregulada. Los aprendientes no habían tenido instrucciones para consultar independientemente la herramienta común, simplemente había tenido el modelo dado por el profesor, que la utilizaba como documento de orientación para evidenciar el recorrido de enseñanza-aprendizaje realizado.

Aunque en las grabaciones de video se recogen varios ejemplos de uso independiente por parte de los alumnos, la respuesta a la pregunta 4 confirma que la principal dimensión del *mural* es la compartida (y liderada por el docente), y que el uso autorregulado supone otra etapa que no todos los aprendientes desarrollan – o tienen la motivación para desarrollar- por igual.

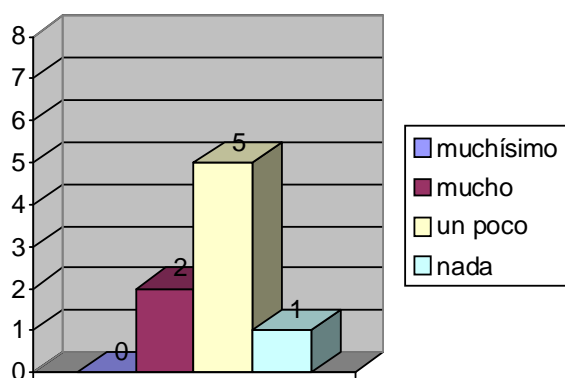


Figura 7. ¿Has consultado el Mural cuando el profesor no estaba hablando de él?

Así, únicamente dos alumnos afirman haber consultado *mucho* el *mural* para orientarse de forma independiente (figura 7), mientras la mayoría afirma que lo consultado *un poco*.

A la hora de aportar un ejemplo de uso, parece que los alumnos han interpretado la pregunta acerca de una consulta del *mural del alumno* en casa, más que a una simple consulta visual en el aula:

“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.”

3.2.2.4. Valoración del mural y su uso discursivo dialogado.

A continuación se les hizo a los alumnos una serie de preguntas para indagar acerca de su valoración de la herramienta, no sólo a efectos de cómo consideraban su utilidad, sino también con respecto a su percepción afectiva del mismo. La primera de las preguntas cuestiona si creen en general que es buena idea que el profesor trabaje con el *mural* (figura 8):

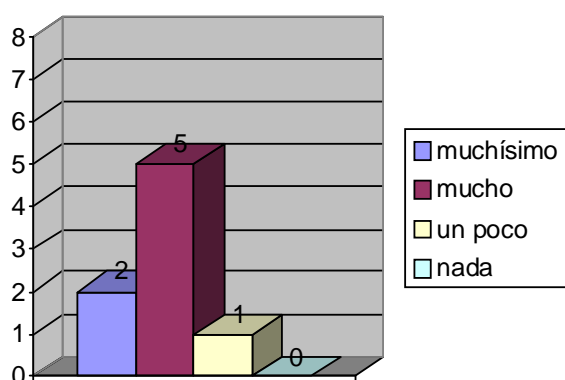


Figura 8. ¿Crees que es buena idea que el profesor trabaje con el Mural?

Únicamente un alumno piensa que la idea de trabajar con el *mural* es *un poco* buena. El resto considera que lo es *mucho* (5 alumnos) o *muchísimo* (2 alumnos). Estos buenos resultados se ven respaldados cuando se les pide que justifiquen el porqué de su respuesta. Únicamente un alumno deja la pregunta sin responder. Mostramos a continuación algunas de las aportaciones, algunas de las cuales son tan ilustrativas como la siguiente: “Es más claro para los estudiantes en qué deben prestar la atención durante el aprendizaje.”

Este alumno refleja claramente que el *mural* ha sido para él un instrumento útil de orientación. En la misma línea, indicando un claro apoyo orientativo, tenemos otras respuestas:

“Está muy bien organizado y visible durante la clase se puede revisar, mientras aprendemos la lección.”

“Porque es práctico. El tema o situación está elaborado de forma completa. Se ve mejor lo que hemos hecho en clase.”

“Es la versión abreviada de lo que hacemos en clase.”

De nuevo, Darko insiste en que, aunque la herramienta no le inspira sentimientos negativos, y de hecho cree que es beneficiosa para “la mayoría de los estudiantes”, tampoco la considera necesaria para sí mismo: “Para la mayoría de los estudiantes “El Mural” les viene bien como un recordatorio, para mí, como ya lo he mencionado arriba, no era de gran importancia.”

La siguiente pregunta, con un matiz más afectivo, les plantea si les ha gustado que el profesor utilice el *mural* en clase (figura 9). Como podemos observar, 7 de 8 alumnos considera que le ha gustado *mucho* o *muchísimo*. Sólo uno indica que le ha gustado *un poco*. No se aprecia un rechazo significativo al uso del instrumento y ningún alumno señala que no le ha gustado *nada*:

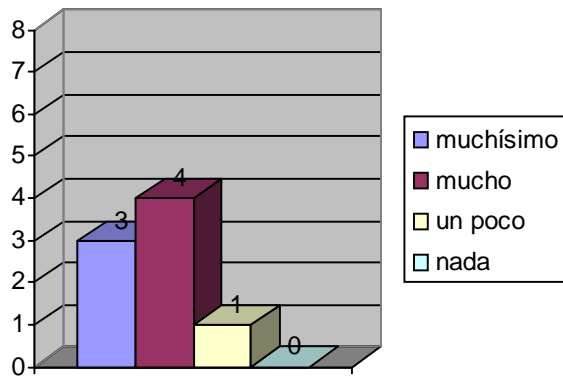


Figura 9. ¿Te ha gustado que el profesor trabaje con el mural?

3.2.2.5. Valoración del mural del alumno y su utilización autorregulada.

Las siguientes tres preguntas se refieren al *mural del alumno*. La primera de ellas (figura 10) pregunta si consideran útil tener una copia del *mural* en pequeño (el *mural del alumno*) para completarla. Dentro de estas tres preguntas, esta es la que recibe respuestas más positivas:

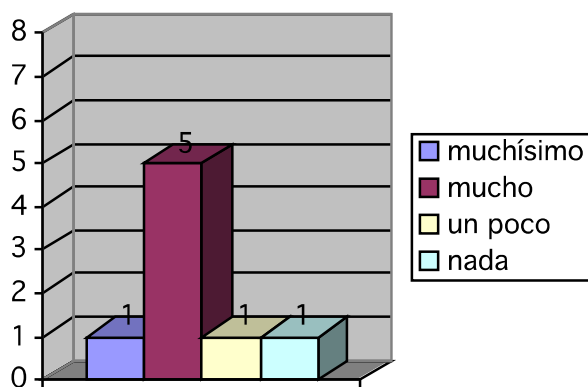


Figura 10. ¿Crees que es útil tener una copia del Mural en pequeño para completarla?

La mayoría (5 alumnos), preguntados acerca de la utilidad de dicha copia individual, cree que lo es *mucho*. Un alumno considera que lo es *muchísimo*, otro un afirma que *un poco* y otro no lo considera *nada* útil. Esta pregunta pedía una justificación escrita de la respuesta. Algunas de las aportaciones manifiestan el uso orientador del *mural* del alumnos fuera del aula:

“Para repasar lo que hemos aprendido.”

“Junto a mis apuntes, me va a servir para acordarme para el siguiente curso de español.”

“Porque está muy bien organizado y visible lo que pasaba en clase.”

La siguiente pregunta no se refiere a la percepción de la utilidad del *mural del alumno* sino simplemente a si les ha gustado completarlo. Curiosamente, aunque los alumnos en general consideran útil tener una copia individual del *mural* y completarla (figura 10), las pregunta sobre si les ha gustado completarlo recibió respuestas más heterogéneas (figura 11):

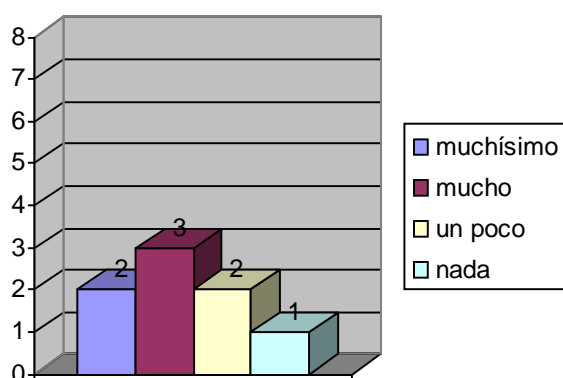


Figura 11. ¿Te ha gustado completar la copia del Mural?

La tercera pregunta acerca del *mural del alumno* planteaba si habían utilizado o recurrido a sus copias durante el curso. La pregunta implica que se pregunta acerca de si lo han utilizado de forma independiente, ya que no habían recibido instrucciones específicas de hacerlo en ningún momento. Los resultados son menos entusiastas que en el resto de las preguntas (figura 12).

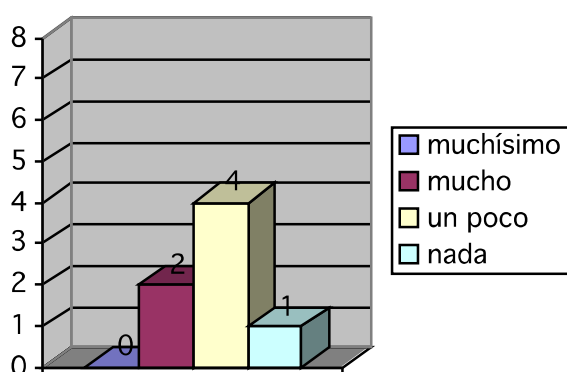


Figura 12. ¿Has utilizado las copias del Muro durante el curso?

Aun así, sólo un alumno afirma que no lo ha utilizado *nada*, lo cual es un resultado razonablemente positivo. La mitad de los aprendientes (4) indican que lo han utilizado *un poco* y los dos restantes que ha recurrido *mucho* a su *mural del alumno*.

De forma complementaria a esta pregunta, los alumnos tenían que responder a una pregunta abierta indicando para qué habían utilizado sus copias individuales del *mural*. Tres de las respuestas coincidían en que las habían utilizado para recordar “lo que hemos hecho en clase” o simplemente “como recordatorio”. Un alumno afirma que las ha usado “para muchas cosas”, aunque no da detalles adicionales al respecto. Otro sostiene que las ha utilizado tanto en el aula como en su casa: “durante la clase y para escribir las tareas o notas en casa”.

Un aspecto que sí podemos concluir a partir de las respuestas recogidas es que los aprendientes son más receptivos a la utilización del *mural* en común y enmarcado en un discurso compartido (figuras 8 y 9) que a la utilización de forma individual y autorregulada (figuras 10, 11 y 12), actuación claramente positiva en el fomento de su autonomía como aprendientes, pero para la que pueden necesitar de un mayor grado de motivación o de unos estilos de aprendizaje más proactivos y menos receptivos.

3.2.2.6. Síntesis de los alumnos acerca de lo que han aprendido durante el curso.

La pregunta número 10, “¿puedes resumir brevemente lo que has aprendido durante el curso?”, tiene la intención de averiguar de forma indirecta si los contenidos del curso han sido claros y evidentes para los alumnos, en otras palabras, si han sido transparentes y una vez acabado el curso los alumnos encuentran que pueden explicar fácilmente qué han aprendido en términos comunicativos o de actividades de uso de la lengua.

Los resultados no sostienen que la causa de la transparencia sea necesariamente ni exclusivamente el uso del *mural*, ya que esta puede ser debida a una variedad de factores. Por ejemplo, el mismo enfoque por tareas, por su naturaleza holística, puede ayudar a que el aprendiente tenga presente de forma muy clara lo que ha aprendido en términos comunicativos. En ese sentido, el *mural* puede actuar reforzando esta transparencia, pues su objetivo es mantener presente continuamente en el aula el contexto holístico aportado por la tarea final.

De hecho, el *mural* es una herramienta de andamiaje y orientación a lo largo de una unidad didáctica, no específicamente a lo largo de un curso, en el que la naturaleza y relevancia de las tareas de uso de la lengua, y especialmente la coherencia con la que se han seleccionado y secuenciado, tendrán un peso fundamental.

Aun así, creemos que una buena orientación dentro de cada tarea en particular puede facilitar la orientación general a lo largo del curso y, en todo caso, unos aprendientes que

presentaran grandes dificultades a la hora de comunicar lo que han aprendido no estarían reflejando un nivel muy alto de orientación.

A continuación mostramos algunas de las respuestas de los alumnos a la pregunta 10, en la que se les pedía que resumieran brevemente lo que habían aprendido durante el curso. Un alumno en particular demuestra una gran claridad de ideas al respecto:

“He aprendido a decir y a preguntar las cosas básicas en español, puedo hablar en español sobre mí, sobre mis características personales (físicas y sobre mí como persona), puedo hablar de mi entorno cotidiano, y puedo entender y comunicarme con facilidad con alguien sobre cosas sencillas.”

Otros alumnos optaron por una descripción muy general de capacidades comunicativas:

(He adquirido) “una base de conversación en español. Puedo construir frases sencillas que hablan de mí.”

(He aprendido) “la base de comunicación en español”.

(He aprendido) “los contenidos básicos y útiles. Informaciones y situaciones prácticas cotidianas.”

(He adquirido las capacidades para) “la comunicación básica y poder llevar una conversación sencilla en español”.

Otros alumnos, en cambio, presentan un visión de la lengua en términos afectivos:

“He aprendido a querer la lengua y cultura española.”

“Es una base para continuar con estudiar español. Ante todo rompí el miedo de aprender una nueva lengua que apareció al comienzo del curso y el hecho de que eso representa un impulso inicial para un trabajo autónomo en futuro. “

Tan sólo un alumno presenta un balance en términos de contenidos lingüísticos, lo cual hubiera sido lo habitual en contextos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales, contextos con los que los alumnos del curso estaban familiarizados de forma previa a su experiencia en

el IC de Belgrado. Aun así, la descripción incluye componentes lingüísticos y también funcionales, como “descripciones de personas”: (He aprendido) “la base del idioma (pronunciación y alfabeto), construcciones de las frases sencillas, presente – tiempo verbal – gramática; adjetivos, descripciones de personas (aspecto físico y carácter).”

Muchos aprendientes familiarizados con enfoques de aprendizaje de LE/L2 tradicionales, donde la programación y secuenciación de contenidos se hace en términos lingüísticos, han adquirido unas estrategias de orientación en dichos términos. Es decir, intuitivamente buscan siempre los referentes formales para situarse ante la lengua y ante su propio proceso de aprendizaje.

Creemos, basándonos subjetivamente en nuestra experiencia de aula y reflexión personal, que en un entorno de aprendizaje comunicativo, este tipo de alumnos puede sentirse, aun transitoriamente, frustrado por la aparente ausencia de los referentes formales. Obviamente no es cierto que estos elementos estén ausentes del aula, pero a alumnos de estas características puede parecerles que están de alguna manera enmascarados, resultándoles más difícil de lo habitual orientarse.

Los componentes lingüísticos y la gramática en particular no conforman el eje sobre el que se estructura el *mural*. Dentro de un enfoque comunicativo y en concreto en el enfoque por tareas, el foco primordial de la atención está en el significado que se pretende comunicar. No obstante, necesitamos transmitir el significado a través de elementos formales, y en este sentido, siempre de forma justificada por una intención comunicativa y enmarcados en un contexto de uso determinado, esos elementos están presentes en el *mural*.

Es posible que el uso del *mural* también ayude a orientarse a los alumnos familiarizados con contextos de enseñanza tradicionales, debido a que en el *mural* los componentes formales están claramente presentes, con el fin de evidenciar continuamente su conexión con los componentes funcionales y los contextos de uso. El aprendiente autor de la última cita podría constituir un ejemplo.

3.2.2.7. Trabajo en grupo vs. trabajo independiente.

Tras un análisis pormenorizado de los resultados a las diferentes preguntas, un breve análisis de las medias puede proporcionar perspectivas interesantes. Todas las preguntas cerradas podían responderse seleccionando el grado de acuerdo o desacuerdo con la pregunta, en cuatro niveles, siendo el 1 la respuesta que transmitía el mayor grado de acuerdo:

1-muchísimo

2-mucho

3-un poco

4-nada

Por ejemplo, la pregunta número 2 se planteaba en los siguientes términos: “En general, ¿los contenidos del curso han sido claros?” El aprendiente podía responder eligiendo una de las cuatro opciones anteriormente señaladas.

Todas las preguntas cerradas se plantearon con la misma estructura, lo que nos permite un breve análisis comparativo del grado de acuerdo que las diferentes preguntas encontró en los alumnos.

La pregunta que encuentra un mayor grado de acuerdo o de aceptación fue la número 2 (“En general, ¿los contenidos del curso han sido claros?”), con una media en las respuestas de 1,35. Como hemos indicado anteriormente, la máxima puntuación posible es 1 (*muchísimo*), y la mínima posible es 4 (*nada*). Así, una media de respuesta de 1,35 sitúa al grupo entre las respuestas *muchísimo* (1) y *mucho* (2), estando muy cerca de la máxima puntuación.

Otra pregunta para la que se detecta bastante acuerdo es la número 6 (“¿Te ha gustado que el profesor trabaje con el *mural*?”), con una media de 1,75, lo cual indica un gran nivel de aceptación al uso del *mural* en clase. Curiosamente esta aceptación hacia el uso del *mural* en

el aula liderado por el profesor contrasta con las preguntas que menos índice de acuerdo encuentran, precisamente las que se refieren al trabajo individual y autorregulado de los aprendientes. Así, la pregunta número 4. (“¿Has consultado el Mural cuando el profesor no estaba hablando de él?”) obtiene una media de 2,85, exactamente la misma que la pregunta 9 (“¿Has utilizado las copias del Muro durante el curso?”). Ambas preguntas son las que reciben un menor índice de aceptación. De la misma manera, otras preguntas con un bajo índice de aceptación están relacionadas con el trabajo independiente de los aprendientes. Las otras dos preguntas que obtiene una media superior a 2 son la pregunta número 7 (“¿Crees que es útil tener una copia del Mural en pequeño para completarla?”) y la número 8 (“¿Te ha gustado completar la copia del Mural?”), con 2,25 y 2,21 de media respectivamente.

Aunque es cierto que los aprendientes no habían recibido instrucciones precisas acerca de cómo hacer un uso independiente de la herramienta, los resultados parecen indicar que hay una mejor recepción del trabajo colectivo con el *mural*, liderado por el profesor, que del trabajo independiente o autorregulado.

ANEJOS

Anejo 1: programación de la unidad didáctica que integra la propuesta pedagógica (Urbán 2010):

Secuencia	Actividad	Descripción	Momento de la secuencia ESETE	Uso previsto del mural
Presentación de la unidad 5	Presentación dialogada de la unidad	El profesor pregunta: ¿qué significa “estar en forma”? ¿Qué tienes que hacer para “estar en forma”? Se comentan las fotos de la p. 50.	Ex. previa (de toda la unidad)	
	Presentación de la tarea final y elicitación contenidos	El profesor presenta la tarea final con el mural, y se elicitan los objetivos funcionales..		Uso del mural: se completan los objetivos funcionales.
Secuencia 1: Componentes nociofuncional; cuantificación con muy/mucho	Producción de una lista en 2 grupos	El grupo A escribe una lista con las actividades para “estar en forma”. El grupo B, otra lista con “actividades para no estar en forma”. Sin libro.	Ex. previa	
	Contraste	Los grupos contrastan su lista con la lista del libro. (LA #1 ¹⁰)	Ex. p. / comienzo de S	
	LA #1	- Los alumnos individualmente marcan costumbres de la lista con las que se identifican. Pueden ampliar la lista. - Comparan entre ellos, buscan elementos en común.	Comienza S	
	LT #1 ¹¹	El profesor pregunta: ¿qué personas hacen las actividades de la lista? Se modifica el input, añadiendo la opción <i>lee bastante</i> (para el primer personaje).	Ex previa	Tras esta actividad puede preguntarse a los alumnos qué parte (funcional) del mural estamos trabajando. El objetivo es que identifiquen la cuantificación con muy/mucho, aunque la habitualidad en presente también sería correcto. Esta reflexión nos sirve para presentar la siguiente actividad.
	Ampliación	-Los alumnos vuelven a revisar los hábitos de la chica #1, ordénalos comenzando por lo que más hace. Puesta en común. - Prof: ¿Por qué <i>mucho</i> cambia, pero no siempre? Enmarcar y dar explicaciones pertinentes, tras la generalización de los alumnos.	S E T	Uso del mural: Se completa el apartado <i>necesito</i> de la cuantificación.
	LT #2	Se realiza el ejercicio de colocaciones. -Prof: Según los ejemplos, ¿cuándo se usa <i>tomar</i> y cuándo <i>beber</i> ? Se enmarca y teoriza si es pertinente.	S E T	

¹⁰ LA #1 indica que se realiza el ejercicio número 1 del *Libro del alumno* de *Gente 1*.

¹¹ LT #1 indica que se realiza el ejercicio número 1 del *libro de trabajo* de *Gente 1*.

	LT #3	-Prof: ¿qué cosas (del LT #2) haces? Mucho, bastante, etc./ colocaciones	Ex. nueva	
	LT #18	- Se presenta el texto con los huecos completos. - Los alumnos buscan posibles fotografías de Paula y David en varias revistas.	Ex previa (contraste muy /mucho)	
	Ampliación	-Prof: ¿Qué diferencia hay entre “muy/mucho”? Se enmarca y teoriza si es necesario..	S E T	Uso del <i>mural</i> : completar el apartado <i>necesito</i> de la cuantificación.
	LT #19	Los alumnos describen los hábitos de Gloria con <i>muy/mucho/a...</i>	Ex. nueva	Uso del <i>mural</i> : Se ompletar el ejemplo de lengua de la cuantificación. Autoevaluación en grupo de la primera secuencia.
Secuencia 2: Presente de indicativo (regular, irregular y reflexivos).	LT #9	Los alumnos relacionan personajes con pequeños textos que describen acciones habituales. Se modifica añadiendo <i>dice que le gusta mucho la vida en España</i> en el texto nº 2 (para incluir un ejemplo del patrón irregular e>i).	Ex. previa	
	LT #10	Los alumnos escriben un lista con los infinitivos de los verbos del ejercicio anterior.	S	
	Cuadro de sistematización	Los alumnos clasifican los verbos del ejercicio anterior con ayuda del profesor, de forma individual y sobre la pizarra. Con una puesta en común se sistematiza y se proporcionan ejemplos de los principales patrones de irregularidades.	S E T	Uso del <i>mural</i> : se completa el apartado de contenidos lingüísticos correspondiente.
	Actividad añadida	¿Qué hábitos tengo? El profesor escribe en la pizarra 5 acciones que realiza habitualmente. Una de ellas es falsa y los alumnos han de averiguar cuál. A continuación cada alumno hace lo mismo de forma individual. Se exponen oralmente en grupo. Como rápida puesta en común, se puede preguntar quién es el/la mejor mentiroso/a, y cuál es la mejor mentira, la verdad más curiosa, etc.	Ex N (hábitos: presente indicativo reg/irreg.)	

<p>Secuencia 3: las horas</p>	<p>Tarjetas con ilustraciones de acciones cotidianas + tarjetas con sus equivalentes textos y horarios.</p>	<p>Un día normal</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Los alumnos ordenan las tarjetas por orden cronológico. 2 Relacionan las tarjetas con sus equivalentes en las que están escritas las acciones y la hora a la que suceden. Puesta en común. 3 A partir del modelo de lengua de las tarjetas, se sistematiza conjuntamente en la pizarra cómo decir la hora. 4 El profesor hace diversas preguntas acerca de la hora: ¿qué hora es? ¿a qué hora comienza la clase?, etc. 5 Los alumnos hacen 3 preguntas al compañero: ¿a qué hora te levantas?, ¿a qué hora comes? ¿a qué hora te acuestas? 6 Se pone en común. El profesor pregunta ¿quién se levanta antes? ¿quién se acuesta más tarde?, etc. 7 (Se clasifican las tarjetas en la tabla de la secuencia anterior) (opcional) 	<p>Ex N</p> <p>Ex N</p> <p>SET (horas)</p> <p>Ex N (presente + horas)</p> <p>Ex N (presente + horas)</p> <p>Ex N (presente + horas)</p>	<p>Uso del <i>mural</i>:</p> <p>Se completa el apartado de las horas.</p>
<p>Secuencia 4: frecuencia y cartas como género textual.</p>	<p>Actividad propuesta por el itinerario de Difusión.</p>	<p>La agenda de Merlín Manson</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Los alumnos leen una carta en la que el cantante Merlín Manson detalla su rutina diaria. y señalan la información de la que se queja el autor. 2 Los alumnos escriben las expresiones de frecuencia (en negrita en el texto) en orden de más a menos frecuente. 3 Los alumnos comparan la carta de Merlín con su agenda y señalan sus inexactitudes (puesta en común oral). 4 Los alumnos corrigen el texto de Merlín con la información adecuada (horas y frecuencia). 5 El profesor pregunta qué es lo que hace que el texto sea una carta. Breve reflexión sobre sus partes. <p>En grupos se trabaja con la foto de un personaje (<i>famoso</i>), escribiendo un texto que incluya información personal, gustos y hábitos.</p>	<p>Ex P</p> <p>S</p> <p>E (frecuencia)</p> <p>T</p> <p>Ex N (hábitos y frecuencia)</p> <p>Ex N (hábitos y frecuencia)</p> <p>S</p> <p>E (cartas)</p> <p>T</p> <p>Ex N (hábitos, horas y frecuencia)</p>	<p>Uso del <i>mural</i>:</p> <p>se completa el apartado de la frecuencia y el de “escribir una carta”.</p>

Secuencia 6: Componentes nocionales: partes del cuerpo y verbos de movimiento.	LA #2	El cuerpo en movimiento. A partir de unos textos con apoyo gráfico en los que se describen diferentes actividades de ejercicio físico, los alumnos averiguan el vocabulario de las partes del cuerpo. Posteriormente elaboran un texto similar en el que describen qué movimientos realiza la persona de la foto.	Ex P S (E y T si es necesario) Ex N (contenidos nocionales: partes del cuerpo y verbos de movimiento)	
	LA #4	La cabeza, el pie, la boca... Ejercicio de TPR (respuesta física total) en el que los alumnos van dando órdenes que implican movimiento de partes del cuerpo.	Ex N (verbos de movimiento y partes del cuerpo)	
	LT #15	Los aprendientes unen diferentes actividades físicas con las partes del cuerpo beneficiadas y escriben frases.	Ex N (verbos de movimiento y partes del cuerpo)	
Uso del <i>mural</i> : previamente a la tarea final y de forma preparatoria para la misma, puede utilizarse el <i>mural</i> para recordar los componentes de la dicha tarea y hacer una breve reflexión sobre el nivel de logro que cada alumno ha alcanzado, repasando los modelos de lengua del <i>mural</i> y elicitando ejemplos adicionales.				
Práctica comunicativa	LA #7	Nuestra guía para vivir 100 años en forma. Se clasifican diferentes tipos de hábitos.		
	LA #8	Vamos a informarnos. En grupos de 3, cada miembro del grupo lee un texto diferente acerca de hábitos y salud.		
	LA #9	El contenido de nuestra guía En grupos, se pone en común lo que se ha leído individualmente.	Ex N (hábitos, cuantificación, frecuencia, consejos)	
	LA #10	¿Elaboramos la guía? Se elabora una guía con 10 consejos para vivir 100 años.	Ex N (consejos)	

Práctica comunicativa	LA p. 58-59	<p>Salud, dinero y amor.</p> <p>El profesor presenta el título y pregunta qué es más importante para ellos. Apunta en la pizarra el título de cada texto (cuadros de color naranja). Se divide la clase en parejas para que cada una haga hipótesis sobre el tema de cada apartado. Un miembro de cada pareja sale a la pizarra y escribe junto al título la idea principal. Después, leen el texto para comprobar si es correcto. A continuación, pueden hacer la actividad 11 para que comenten cómo sería esa misma información referida a su país.</p>	Ex N (hábitos)	
Tarea final	Tarea final del IC de Belgrado	<p>Posible TAREA FINAL 3</p> <p>La carta de Arturo</p> <p>Partiendo de la carta del LT #13, primero se les entrega en partes desordenadas (mediante fichas plastificadas) que los estudiantes deben ordenar. Se realiza una puesta en común proyectando el texto completo y reflexionando conjuntamente sobre las características textuales de una carta. Los alumnos contestan individualmente escribiendo una carta en la que detallan su rutina en Belgrado y finalizan con consejos para Arturo.</p>	Ex N (hábitos, cuantificació, frecuencia, consejos, horas)	

Anejo 2: modelo de *mural* para la propuesta pedagógica de Urbán (2010):



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
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			
<input type="radio"/>			

Anejo 3: modelo de *mural del profesor* para la propuesta pedagógica de Urbán (2010):



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
<input type="radio"/>	Decir qué hago un día normal	Presenta	
<input type="radio"/>	Decir cuánto hago estas cosas		
<input type="radio"/>	Decir cuándo hago estas cosas.		
<input type="radio"/>	Dar consejos		
<input type="radio"/>	Escribir una carta		

Anejo 4: Cuestionario suministrado a los alumnos (en español):

Tu opinión nos interesa mucho. Por favor, responde con la mayor sinceridad:

1. En general, ¿estás satisfecho/a con el curso?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

2. En general, ¿los contenidos del curso han sido claros?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

3. ¿Crees que el Mural te ha ayudado a que los contenidos sean más claros?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

¿En qué sentido? _____

4. ¿Has consultado el Mural cuando el profesor no estaba hablando de él?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

¿Puedes poner algún ejemplo? _____

5. ¿Crees es buena idea que el profesor trabaje con el Mural?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

¿Porqué? _____

6. ¿Te ha gustado que el profesor trabaje con el Mural?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

7. ¿Crees que es útil tener una copia del Mural en pequeño para completarla?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

¿Porqué? _____

8. ¿Te ha gustado completar la copia del Mural?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

9. ¿Has utilizado las copias del Muro durante el curso?

1 2 3 4 (1= muchísimo; 2= mucho; 3= un poco; 4= nada)

¿Para qué las has utilizado? _____

10. ¿Puedes resumir brevemente lo que has aprendido durante el curso?

11. ¿Puedes resumir para qué te ha ayudado exactamente el Mural?

No es obligatorio poner tu nombre, pero si quieres puedes hacerlo:

Muchas gracias por tu tiempo y por tus respuestas. :)

Anejo 5: Cuestionario suministrado a los alumnos (en serbio):

Tvoje mišljenje nam je veoma važno. Nadamo se da ćeš nam odgovoriti iskreno!

1. Da li si generalno zadovoljan / na kursom?

1 2 3 4 (1= izuzetno; 2= sasvim; 3= malo; 4= ne, uopšte)

2. Sve u svemu, sadržaj kursa je bio jasan?

1 2 3 4 (1= apsolutno; 2= prilično; 3= malo; 4= ne, uopšte)

3. Misliš li da ti je El Mural pomogao da bolje razumeš gradivo?

1 2 3 4 (1= izuzetno; 2= prilično; 3= malo; 4= ne, uopšte)

U kom smislu?

4. Da li si koristio El Mural i kada profesor nije upućivao na njega?

1 2 3 4 (1= vrlo često; 2= često; 3= ponekad; 4= nikada)

Možeš li da navedeš neki primer?

5. Misliš li da je dobra ideja da profesor koristi El Mural?

1 2 3 4 (1= izuzetno; 2= sasvim; 3= manje - više; 4= ne, uopšte)

Zašto? _____

6. Da li ti se dopao profesorov rad u kome je koristio El Mural?

1 2 3 4 (1= izuzetno; 2= sasvim; 3= po malo; 4= ne, uopšte)

7. Da li misliš da bi ti koristilo da imaš kopiju?

1 2 3 4 (1= izuzetno; 2= sasvim; 3= po malo; 4= ne, uopšte)

Zašto? _____

8. Da li ti je bilo zanimljivo da popunjavaš svoju El Mural kopiju?

1 2 3 4 (1= izuzetno; 2= prilično; 3= ne često; 4= ne, uopšte)

9. Da li si koristio El Mural kopije za vreme kursa?

1 2 3 4 (1= veoma često; 2= često; 3= ponekad; 4= nikada)

Za šta si ih koristio? _____

10. Da li možeš ukratko da opišeš šta si naučio za vreme kursa?

11. Možeš li da objasniš u čemu ti je pomogao El Mural?

Iako to nije obavezno, ako želiš, možeš se potpisati:

Veliko hvala na vremenu i odgovorima ☺

Anejo 6: parrilla de usos del *mural*:

PARRILLA DE USOS DEL MURAL	Sí	Min.
<ul style="list-style-type: none"> • Presentar la tarea final /unidad didáctica. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Elicitar los objetivos funcionales a partir de la tarea final. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Partir de un objetivo funcional para presentar una actividad /secuencia de actividades. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Partir de los pasos SET de la secuencia ESETE para recordar la función y... <ul style="list-style-type: none"> a) completar el apartado <i>necesito</i>. b) completar el apartado <i>por ejemplo</i>. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Partir de otro momento de la secuencia ESETE para recordar la función y: <ul style="list-style-type: none"> a) completar el apartado <i>necesito</i>. b) completar el apartado <i>por ejemplo</i>. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación de los distintos objetivos funcionales / lingüísticos: <ul style="list-style-type: none"> a) en grupo b) autoevaluación individual. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Considerar nuevas implicaciones surgidas durante el proceso (necesidad de practicar más un aspecto concreto, nuevas dudas, conexiones imprevistas, etc). 		
<ul style="list-style-type: none"> • Retomar los contenidos de una sesión anterior. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer balance, resumir los contenidos de la sesión. 		

<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar visualmente a los estudiantes que han estado ausentes el progreso que ha habido sin ellos. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar permanentemente input visual. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Negociar las tareas o los textos necesarios para llevarlas a cabo. 		
<ul style="list-style-type: none"> • La modificación, por parte de los alumnos, de las tareas posibilitadoras o de la tarea final o incluso el diseño de tareas nuevas que, en función de sus propios intereses y capacidades, sean fieles a las funciones explicitadas. 		

Anejo 7: Foto del mural al término de la sesión grabada 1.

Instituto Cervantes

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
<input type="radio"/>	DECIR QUÉ HAGO UN DÍA NORMAL	VERBOS EN PRESENTE (REG. E IRREG.)	
<input type="radio"/>	DECIR CUÁNTO HAGO ESTAS COSAS		
<input type="radio"/>	DECIR CUÁNDO HAGO ESTAS COSAS		
<input type="radio"/>	DAR CONSEJOS		
<input type="radio"/>	ESCRIBIR UNA CARTA		

Anejo 8: Foto del mural al término de la sesión 2.


Instituto Cervantes

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
<input type="radio"/> DECIR QUÉ HAGO UN DÍA NORMAL	VERBOS EN PRESENTE (REG. E IRREG.)	
<input type="radio"/> DECIR <u>CUÁNTO</u> HAGO ESTAS COSAS	DEMASIADO, MUCHO, POCO... NADA...	Trabajo demasiado
<input type="radio"/> DECIR <u>CUÁNDO</u> HAGO ESTAS COSAS	-HORAS:	
<input type="radio"/> DAR CONSEJOS		
<input type="radio"/> ESCRIBIR UNA CARTA		

Anejo 9: Foto del mural al término de la sesión grabada 3.




Instituto
Cervantes

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
<input type="radio"/>	DECIR QUÉ HAGO UN DÍA NORMAL	VERBOS EN PRESENTE (REG. E IRREG.) o > ue e > ie u > ue e > i	
<input type="radio"/>	DECIR <u>CUÁNTO</u> HAGO ESTAS COSAS	DEMASIADO, MUCHO, POCO ... NADA ...	Trabajo demasiado
<input type="radio"/>	DECIR <u>CUÁNDO</u> HAGO ESTAS COSAS	HORAS: FRECUENCIA	
<input type="radio"/>	DAR CONSEJOS		
<input type="radio"/>	ESCRIBIR UNA CARTA	SALUDO INTRODUCCIÓN CUERPO CONCLUSIÓN DESPEDIDA Y FIRMA	

Anejo 10: Foto del mural al término de la sesión grabada 4.




Instituto Cervantes

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
<input type="radio"/>	DECIR QUÉ HAGO UN DÍA NORMAL	VERBOS EN PRESENTE (REG. E IRREG.) o > ue e > ie u > ue e > ie	
<input type="radio"/>	DECIR <u>CUÁNTO</u> HAGO ESTAS COSAS	DEMASIADO, MUCHO, POCO ... NADA ...	Trabajo demasiado
<input type="radio"/>	DECIR <u>CUÁNDO</u> HAGO ESTAS COSAS	- HORAS: menos / y - FRECUENCIA	
<input type="radio"/>	DAR CONSEJOS	TIENES QUE... [PUEDES... RECOMENDAR... ES BUENO... IMPORTANTE...] + INF.	Es importante comer comida sana
<input type="radio"/>	ESCRIBIR UNA CARTA	SALUDO INTRODUCCIÓN CUERPO CONCLUSIÓN DESPEDIDA Y FIRMA	Querido amigo: Estimado Sr.: [=] Muchos besos, Un saludo, X

Anejo 11: Foto del mural al término de la sesión grabada 5.

		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	
③ DECIR QUÉ HAGO UN DÍA NORMAL	VERBOS EN PRESENTE (REG. E IRREG.) o > ue e > ir u > ue e > i	Me levanto, desayuno, voy al trabajo, cenó...	
④ DECIR CUÁNTO HAGO ESTAS COSAS	DEMASIADO, MUCHO, POCO... NADA...	Trabajo demasiado	
④ DECIR CUÁNDO HAGO ESTAS COSAS	- HORAS: menos / y - FRECUENCIA	A las seis. los lunes y miércoles	
③,5 DAR CONSEJOS	TIENES QUE... [PUEDES... RECOMENDAR...] + INF. [ES BUENO... IMPORTANTE...]	Es importante comer comida sana	
② ESCRIBIR UNA CARTA	SALUDO INTRODUCCIÓN CUERPO CONCLUSIÓN DESPEDIDA Y FIRMA	Querido amigo: Estimado Sr. : [= Muchos besos, Un saludo, X	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Adair-Hauck, B. y Donato, R. 1994. "Foreign language explanations within the zone of proximal development". *The Canadian Modern Language Review* 50 (3): 533-557.

Arumí, M. 2006. *Incidència d'una acció pedagògica dirigida a l'autoregulació: Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació de l'aprenentatge de la interpretació consecutiva*. [En línea] Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Documento disponible en http://www.tdx.cesca.es/TDX-0510106-182703/index_cs.html [Consulta: 4 de agosto de 2010].

Bailey, K. M. y Nunan D., eds. 1996. *Voices From the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Breen, M. 1987. "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas". *Signos. Teoría y práctica de la educación* 19: 50-64.

Bruner, J. 1983. *Child's Talk: Learning to Use Language*. Nueva York: W. W. Norton & Company.

Cambra, M. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue. Langues et apprentissage des langues*. Paris: Didier.

Carretero, A. 2004. *El Discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la coconstrucción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes: un estudio en la investigación-acción*. Tesis Doctoral. [En línea] Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Documento disponible en http://www.tdx.cesca.es/TDX-0210105-160642/index_cs.html [Consulta: 6 de agosto de 2010].

Carretero, A. y Esteve, O. 2006. "El discurso del docente como instrumento de mediación cognitiva en el aula de alemán lengua extranjera: Hacia un discurso proléptico". *Publicación Anual RESLA, Actas Congreso AESLA, Madrid, marzo-abril 2006*.

Coll, C. et al. 1993. COLL, C. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General del Ministerio de Educación y Ciencia, Editorial Anaya e Instituto Cervantes.

Cunningham, P.M. 1994. *Classrooms That Work*. Nueva York.: Harper Collins.

Cunningham, P.M. 1995. *Phonics They Use*. Nueva York: Harper Collins.

Cunningham, P.M. 1999. *The Teacher's Guide to the Four Blocks*. North Carolina: Carson-Dellosa.

Denzin, N.K. y Lincoln, Y. S. 1994. "Introduction: entering the field of qualitative Research." *Handbook of qualitative research*. Eds. N.K. Denzin and Y.S. Lincoln. Londres: SAGE. 1-18

Donato, R. 1994. "Collective scaffolding in second language learning". *Vygotskian approaches to second language research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Appel Norwood. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation. 33-56.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

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

Esteve, O. 1999. *La reflexió metalingüística mitjançant la producció escrita en els primers nivells d'aprenentatge d'alemany/LE per part d'adults*. Tesis Doctoral inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Esteve, O. 2002. "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento: un planteamiento didáctico". *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Ed. S. Salaberri. Madrid: Aulas de Verano. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 61-82.

Esteve, O. 2007a. (Investigadora principal) *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.

Esteve, O. 2007b “El discurso indagador: ¿Cómo co-construir conocimiento?”. *La Educación Superior hacia la Convergencia Europea: Modelos basados en el aprendizaje*. Mondragón: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Mondragón. Referencia al proyecto: HUM 2004-1923/FILO). [Documento digitalizado: C6_Esteve, O. (2007)]

Esteve, O. 2009a. “La función mediadora del docente en el proceso de aprendizaje de lenguas: preparando el camino para el aprendizaje autorregulado”. Ponencia dentro 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.

Esteve, O. 2009b. “La interacción, un proceso que implica conversar”. *Cuadernos de pedagogía* 391: 56-59.

Esteve, O. 2009c. *VESET i Programació. El nivell Meso*. Àrea de Programes de Formació. Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Documento interno inédito.

Esteve, O. 2009d. *Les activitats d'aprenentatge per al treball per competències. Els diferents tipus de bastiment*. Àrea de Programes de Formació. Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent. Documento interno inédito.

Esteve, O. y Arumí, M. 2007. “Preparando el camino hacia la autorregulación en la clase de lengua extranjera: la función de la mediación”. *Actas del Simposio Conmemorativo del 40º Aniversario de la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia*. Valencia: Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius.

Esteve, O. et al. 2003a. *Vergleich. Proyecto Comenius “Aus der Praxis Lernen”*. [En línea] Documento disponible en <http://www2.ivlos.uu.nl/comenius/> [Consulta: 18 de agosto de 2010].

- Esteve, O. et al. 2003b. "Los aprendientes como analistas del discurso". *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Eds. J.M. Cots, y L. Nussbaum. Lérida: Servicio de publicaciones de la Universidad de Lérida. 121-136.
- Galperin, P. I. 1969. "Stages in the development of mental acts". *A handbook of contemporary Soviet psychology*. Eds. M. Cole y I. Maltzman. Nueva York: Basic Books. 249–273.
- Galperin, P. I. 1989a. "Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images". *Soviet Psychology* 27 (2): 45–64.
- Galperin, P. I. 1989b. "Organization of mental activity and the effectiveness of learning". *Soviet Psychology* 27 (2): 65–82.
- Galperin, P. I. 1992a. "The problem of activity in Soviet psychology". *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4): 37–59.
- Galperin, P. I. 1992b. "Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation". *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4): 69-80.
- Green, J. 1993. *The Word Wall: Teaching vocabulary through immersion*. Ontario, Canada: Pippin Publishing Limited.
- Haenen, J. 1996. *Piotr Gal'perin: psychologist in Vygotsky's footsteps*. Commack, Nueva York: Nova Science Publishers.
- Haenen, J. 2000. "Galperian instruction in the ZPD". *Human Development* 43 (2): 93–98.
- Haenen, J. 2001. "Outlining the teaching-learning process: Piotr. I. Galperin's contribution". *Learning and Instruction* 11 (2): 157-170.
- Holec, H. 1981 (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hymes, D. H. 1971. "Acerca de la competencia comunicativa". *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Ed. M. Llobera 1995. Madrid: Edelsa. 27-47.

Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

Irún, M. 2002. “La reflexión metalingüística en el enfoque por tareas”. *Pensar lo dicho : la reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio. 101-120

Kohonen, V. 1992. “Experiential language learning: second language learning as cooperative learner education”. *Collaborative Language Learning and Teaching*. Ed. D. Nunan. Cambridge: Cambridge University Press. 37-56.

Korthagen, F. 2001. *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Lantolf, J.P. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J.P. 2008. “Praxis and classroom L2 development”. *Estudios de lingüística inglesa aplicada (ELIA)* 8:13-44.

Little, D. y Perclová, R. 2003. *El portfolio europeo de las lenguas: guía para profesores y formadores de profesores*. Madrid: Consejo de Europa / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Programas Europeos.

Long, M. 1985. “A role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-based Language Teaching”. *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Eds. K. Hyltenstam y M. Pienemann. Londres: Multilingual Matters.

Martín Peris, E. 2004. “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”. [En línea]. *RedELE*, nº 0. Documento disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/martin.shtml> [Consulta: 20 de mayo de 2010].

Martín Peris, E., dir. 2007. *Diccionario de términos clave ELE*. [En línea] Centro Virtual Cervantes: Instituto Cervantes. Documento disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm [Consulta: 15 de septiembre de 2010].

Martín Peris, E. 2010. “¿A qué nos referimos cuando hablamos de ‘usar la lengua para aprenderla’?”. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* 3(1): 1-18.

Martín Peris, E. y Sans, N. 2004a. *Gente 1: Nueva Edición. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, E. y Sans, N. 2004b. *Gente 1: Nueva Edición. Libro de trabajo*. Barcelona: Difusión.

Mercer, N. 2001. *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

Mercer, N. 2004. “Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking”. *Journal of Applied Linguistics* 1-2: 137-168.

Monereo, C. 1995. “Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?”. *Aula* 34: 74-80.

Negueruela, E. 2003. *A sociocultural approach to the teaching and learning of second languages: Systemic-theoretical instruction and L2 development*. Tesis doctoral. Pennsylvania: The Pennsylvania State University.

Nunan, D. 1997 (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. y Chamot, A-U. 1990. *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oxford, R. 1990. *Language learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Piaget, J. 1961 (1946). *La formación del símbolo en el niño*. México: F.C.E.
- Piaget, J. 1963 (1923). *El lenguaje y el pensamiento en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. 1973 (1947). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Selinker, L. 1969. "Language transfer". *General Linguistics* 9: 67-92.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *IRAL* X (2): 209-231.
- Stake, R. E. 1998. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Urbán Parra, J. F. 2010. *Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural*. Memoria de máster inédita. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Van Lier, L. 1996. "Interaction in the language curriculum". Awareness, *autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Ed. C. N. Candlin. Nueva York: Longman.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Van Manen, M. 2003. *The Tact of Teaching. The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- VV.AA. 2007. *La biblioteca de Gente I. Nueva Edición*. Barcelona: Difusión.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Willis, J. 1996. *A Framework for task-based learning*. Londres: Longman.

Wolff, D. y Legenhausen, L. 1992. "Story board and communicative language learning". *Intelligent tutoring systems for foreign language learners*. Eds. M. Swartz y M. Yazdani. Nueva York: Springer. 9-24.

Wood, D., Bruner, J. S. y Ross, G. 1976. "The role of tutoring and problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17: 89-100.

Zanón, J. 1990. "Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras". *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera* 5: 19-28.

Zanón, J. y Estaire, S. 1990. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7-8: 55-90.