

La orientación en el camino hacia la autonomía: una experiencia práctica en el aula de E/LE

JUAN FRANCISCO URBÁN PARRA
SILVIA LÓPEZ LÓPEZ
Instituto Cervantes de Orán
jfrancisco.urban@cervantes.es
silvia.lopezl@cervantes.es

1. Introducción

En esta comunicación abordaremos el tema de la orientación de los alumnos en el aula de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2), entendiendo el concepto de orientación según la perspectiva de Galperin (Galperin 1992; Haenen 1996, 2000). Tanto desde el punto de vista del docente como del de investigadores en la acción, este concepto nos parece especialmente interesante, ya que creemos que ocupa un lugar central en los procesos de aprendizaje, al tiempo que supone un aspecto fundamental en el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Tras bosquejar brevemente el marco teórico socioconstructivista en el que nos basamos, abordaremos el concepto de orientación según recoge Galperin y su implicación en el aula de español como lengua extranjera (E/LE).

Asimismo, tomaremos en consideración las características de un andamiaje pedagógico con una clara función orientadora, que puede materializarse tanto a través de la metodología como a través del discurso compartido del aula, o a través del uso de herramientas de orientación.

En este punto, compartiremos nuestra experiencia con el uso de herramientas visuales de orientación, en particular con una que hemos diseñado para el aula de E/LE y a la que denominamos *mural*.

2. Un acercamiento socioconstructivista al aprendizaje

Nuestro trabajo parte de los conceptos de Vygotsky (Vygotsky 1978, Lantolf 2000), el psicólogo ruso que en los años 20 desarrolló una teoría sobre el aprendizaje y cuyas ideas se recogen en la conocida como Teoría Sociocultural o socioconstructivismo, una de las corrientes más influyentes hoy en día en el mundo de la educación. La teoría sociocultural constituye un marco teórico complementario a las actuales concepciones sobre el aprendizaje cognitivistas y constructivistas. Sin entrar en contradicción con dichas teorías, la teoría sociocultural subraya el origen social del conocimiento, así como del propio desarrollo cognitivo. De esta forma se desplaza la atención de un individuo que se desarrolla de forma esencialmente individual, según sugiere la perspectiva constructivista, a una noción del desarrollo, el aprendizaje y el conocimiento como elementos socialmente construidos.

Por ejemplo, al igual que sucede con un padre que ayuda a su hija a dibujar, lo cual supondría una situación arquetípica, la persona que sabe menos es capaz de hacer más cosas gracias a esa interacción. Esta influencia del padre hacia su hija es lo que Vygotsky denomina *mediación*. Según este concepto, los niños, y los no tan niños, aprendemos gracias a la mediación que se produce a través del contacto social.

2.1 Mediación y andamiaje pedagógico

El concepto de *mediación* da una nueva luz y una nueva importancia a la interacción que sucede en el aula. Por un lado, los alumnos interactúan con el resto de

sus compañeros, y por otro lado interactúan con el profesor. Esta mediación, que se da específicamente para aprender es lo que los expertos llaman *andamiaje*.

Esta gráfica metáfora procede del mundo de la construcción. De forma similar a cuando se construye un edificio, el profesor proporciona una ayuda: el andamiaje. El alumno va construyendo ladrillo a ladrillo su propio edificio: su interlengua, sus conocimientos; en resumen, sus capacidades para comunicarse en esa lengua extranjera. Los profesores podemos ayudar en esa construcción, para lo cual vamos proporcionando un andamio a modo de ayuda pedagógica que iremos retirando a medida que ya no sea necesaria.

2.2 El concepto de orientación según Galperin

A pesar de que Vygotsky era consciente de la importancia del aula, es decir, de la educación formal en el desarrollo cognitivo, no llegó a desarrollar un modelo concreto de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto, por su parte, lo hizo uno de sus discípulos, Galperin, que se dedicó a describir las etapas por las que pasan los alumnos en su proceso de aprendizaje.

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. Dichas etapas o pasos son:

1. La orientación
2. El pensamiento comunicativo
3. El pensamiento dialógico
4. La actuación mental

Toda persona que aprende pasaría por estas 4 etapas hasta llegar a la interiorización de un concepto, de una habilidad, es decir, hasta asimilar esa habilidad y hacerla propia. 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).

En esta comunicación no podemos entrar a describir con detalle estas etapas, pero nos centraremos en la primera de ellas.

Ante cualquier reto, lo primero que hace una persona es orientarse. Para Galperin la *orientación* era fundamental, ya que según él no se limitaba a ser el primer paso, sino que de alguna manera estaba presente a lo largo de los demás. 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.

En palabras de Galperin, “toda 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).

2.2.1. Ejemplo de orientación en el aula de E/LE

Para partir de un ejemplo de orientación de en el aula de E/LE, imaginemos el caso de una alumna que quiere escribir una carta en español. Además, al ser estudiante de español, siendo este idioma una lengua extranjera para ella, el reto va a ser mayor que el de un hablante nativo.

Nuestra alumna no puede ponerse a escribir directamente. Antes, debe considerar varios aspectos, entre ellos:

- a) A quién va dirigida. ¿Es para su novio español o para solicitar un trabajo?
- b) Qué cosas va a decir (el contenido propiamente comunicativo).
- c) Cómo va a escribirla. Si escribiera una carta para la administración, el tono y el registro tendrá que ser muy diferente. Asimismo, tiene que sopesar si sabe expresar lo que quiere comunicar en español de forma adecuada o no.

Es decir, tiene que situarse, identificar dónde está con respecto a todos estos aspectos. Tiene que tener en cuenta no sólo sus conocimientos y recursos previos (acerca de las cartas, tanto en su lengua materna como en la lengua meta), sino también las características de la situación comunicativa que tiene por delante.

Esta fase es la orientación: antes de realizar cualquier acción o actividad, o de aprender cualquier contenido el alumno necesita un “organizador previo” (Haenen 2001).

3. Hacia un andamiaje pedagógico orientador

Asumimos como punto de partida que los alumnos bien orientados podrían estar en mejor disposición para resolver las tareas y por lo tanto, podrían aprender más. Como hemos indicado anteriormente, la orientación es el primer paso, pero además tiene que mantenerse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, para que el alumno sea capaz de tomar decisiones. En otras palabras, será imprescindible para que tenga un papel más activo y para que sean más autónomos. Difícilmente podemos pedirles a los alumnos que sean más autónomos si estos no saben qué están aprendiendo y cómo, es decir, si no saben *situarse ante la lengua y ante su propio proceso de aprendizaje*.

No podemos olvidar que enfrentarse a una lengua puede ser como enfrentarse a una nebulosa de palabras, estructuras extrañas y comportamientos peregrinos que además parecen no tener fin. No se sabe dónde empieza y dónde termina.

En esta línea, como profesores, ¿cómo podemos ayudar a los alumnos a orientarse, cómo podemos proporcionar un andamiaje orientador? Los docentes podemos aportar este tipo de andamiaje de diversas formas, de las que podemos destacar:

- Con la metodología.
- A través de nuestro discurso
- Con herramientas de orientación como la que proponemos en esta comunicación.

3.1. La orientación en el enfoque por tareas

Un ejemplo de metodología orientadora sería el enfoque por tareas, ya que:

1. Proporciona un objetivo extralingüístico hacia el que dirigirse: la tarea final.
2. Este objetivo da sentido al trabajo en el aula, nos da un horizonte de actuación ante el que situarnos.
3. Asimismo, el alumno puede situarse frente a la tarea y decidir lo que puede hacer y lo que no, le permite evaluarse.

A pesar de estas cualidades, por nuestra experiencia en el aula sabemos que en muchas ocasiones la capacidad orientadora de la tarea se desdibuja. Las razones para esto son variadas: una tarea se desarrolla a lo largo de varias semanas y se desdibuja como objetivo. Asimismo, en muchas ocasiones la tarea no está presente durante la realización las actividades previas. Los alumnos se están preparando para la tarea final, pero no son conscientes de ello.

3.2 Herramientas visuales de orientación

Con el objetivo de proporcionar un andamiaje pedagógico orientador que permita a los aprendientes situarse frente a las tareas del aula y facilite su orientación con respecto a la lengua y al proceso de aprendizaje, proponemos el uso de herramientas visuales como las que se muestran en la imagen 1.

Estas herramientas, debido a su disposición visual permanente en el aula, pretenden cumplir una función de andamiaje orientador, ya que están continuamente disponibles para que los alumnos recurran a ellos en función de sus necesidades individuales o grupales.

La Imagen 1 muestra la tarea final de una unidad, consistente en escribir el guión de una escena cinematográfica. En hojas de un color diferente, a su alrededor se han ido disponiendo los objetivos de aprendizaje funcionales necesarios para abordar la tarea final. Cada componente funcional conllevará unos determinados contenidos de aprendizaje que de esta forma se ven visualmente expuestos conforme se avanza por la unidad didáctica.



Imagen 1: Disposición gráfica de los componentes de una tarea (foto de los autores)

3.3. La propuesta del mural

Siguiendo la línea de experimentación con herramientas visuales como las previamente mencionadas, desarrollamos el instrumento al que denominamos *mural* (Urbán 2012, López 2012): 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 –y del docente– a lo largo de la unidad didáctica.

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

El objetivo que persigue es intentar hacer más transparente para los aprendientes tanto la lengua meta como el proceso de aprendizaje, para favorecer así su orientación

en la realización de las actividades de aprendizaje, y fomentar así una mayor autorregulación y, en definitiva, un aprendizaje más eficaz.

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

A continuación mostramos un modelo de *mural* diseñado para cubrir los contenidos de una unidad didáctica concreta. La flecha roja señala al documento en cuestión (Imagen 2):



Imagen 2: ejemplo de emplazamiento de un mural en el aula (foto de los autores)

Como se observa en la Imagen 3, la herramienta *mural* está diseñada como una tabla de tres columnas, encabezada por el título de la unidad y la descripción de la tarea final, junto con una columna de casillas circulares en el margen izquierdo de la primera columna de la tabla.



Imagen 3: ejemplo de mural (foto de los autores)

Las tres columnas principales se sitúan bajo los epígrafes *Puedo*, *Necesito* y *Por ejemplo*. La primera de las columnas, *Puedo*, está diseñada para que vaya recogiendo todos los objetivos funcionales. La segunda de las columnas, *Necesito*, irá recogiendo

los contenidos, principalmente lingüísticos, aunque también socioculturales, pragmáticos o estratégicos que cada objetivo requiera. La última de las columnas, con el epígrafe *Por ejemplo*, está reservada para ejemplos de uso de la lengua. Por su parte, las casillas circulares del margen izquierdo están destinadas a la autoevaluación de los diferentes objetivos funcionales.

3.3.1. El mural: procedimientos uso

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 *mural* se coloca vacío, es decir, sólo contiene el número, el título de la unidad y la tarea final redactada escuetamente, tal como podemos verlo en la Imagen 3, en el apartado anterior. Al mismo tiempo, los alumnos reciben una copia idéntica del *mural* en tamaño DIN A4, que irán completando individualmente de forma paralela a la elaboración conjunta del *mural* colectivo. A esta copia la denominaremos *mural del alumno*.

Tras colocar el *mural* en la pared y dotar a los alumnos del *mural del alumno*, se presentará la tarea final, que constituye el objetivo holístico de la unidad. Posteriormente, el profesor la señalará en el *mural* y elicitará los objetivos funcionales de la unidad didáctica que les capacitarán para la realización de la tarea final, mediante un discurso dialogado de naturaleza contingente y proleptica (Van Lier 1996, 2004; Esteve 2009), fundamentalmente basado en preguntas abiertas.¹

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

Durante las siguientes sesiones, y después de este primer momento de presentación y elicitación de objetivos, se continuará con la secuencia de actividades y tareas capacitadoras programada por el docente.

De esta manera, por poner un breve ejemplo, uno de los objetivos funcionales derivados de la tarea final (Imagen 3) será el de *decir la edad* de esa persona, lo que condicionará el contenido de la siguiente casilla en la columna *Necesito*. Para ser capaces de indicar la edad, los alumnos necesitarán conocer y utilizar el verbo *tener* así como los números del 1 al 100. Estos contenidos de aprendizaje los escribiremos en la columna *Necesito* tras la sistematización correspondiente.

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.

¹ El discurso contingente se basa en un 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 se adaptada a las aportaciones de dichos alumnos. De forma añadida, la prolepsis, 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.

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

La lista de objetivos y contenidos co-construida al comienzo de la unidad sirve asimismo como lista de objetivos de evaluación. Conforme se van completando las secuencias, se puede dar paso a una pequeña reflexión en grupo sobre el nivel de logro alcanzado respecto a un objetivo o elemento lingüístico previamente elicitado o trabajado. Para esta función evaluadora se irán marcando las casillas de verificación circulares que están localizadas al lado izquierdo de cada objetivo.

Estas casillas circulares se completan según las aportaciones de los alumnos con un signo de verificación o bien con un número que mida el nivel de dominio del objetivo funcional y los contenidos de aprendizaje correspondientes (por ejemplo, del 1 al 4, siendo el 4 la máxima anotación, aunque puede merecer la pena 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.

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.

Las siguientes imágenes muestran un mural fotografiado en diferentes momentos de una unidad didáctica:

Tema 2 Cultura pop		Tema 3. Música y sus géneros	
Puede decir...	Necesito...	Por ejemplo	
<input type="checkbox"/> SU MÚSICA Y RITMOS	¿Qué es el Blues?	(2) en Blues, Memphis	
<input type="checkbox"/> SU NACIONALIDAD	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input type="checkbox"/> SU MÚSICA	¿Qué es el rock?	(1) en rock, Reino Unido	
<input type="checkbox"/> LAS LETRAS DE SU MÚSICA			
<input type="checkbox"/> SU INSTRUMENTO			
<input type="checkbox"/> SU PAÍS			
<input type="checkbox"/> SU ÉPOCA			
<input type="checkbox"/> SU CARÁCTER			
<input type="checkbox"/> SU TIPO DE INSTRUMENTO			
<input type="checkbox"/> SU APARIENCIA			
<input type="checkbox"/> SUO NOMBRE SU GÉNERO			

Imagen 4: Fotografía del mural tras 3 horas de clase (foto de los autores)

Tema 2 Cultura pop		Tema 3. Música y sus géneros	
Puede decir...	Necesito...	Por ejemplo	
<input type="checkbox"/> SU MÚSICA Y RITMOS	¿Qué es el Blues?	(2) en Blues, Memphis	
<input type="checkbox"/> SU NACIONALIDAD	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input type="checkbox"/> SU MÚSICA	¿Qué es el rock?	(1) en rock, Reino Unido	
<input type="checkbox"/> LAS LETRAS DE SU MÚSICA			
<input type="checkbox"/> SU INSTRUMENTO			
<input type="checkbox"/> SU PAÍS			
<input type="checkbox"/> SU ÉPOCA			
<input type="checkbox"/> SU CARÁCTER			
<input type="checkbox"/> SU TIPO DE INSTRUMENTO			
<input type="checkbox"/> SU APARIENCIA			
<input type="checkbox"/> SUO NOMBRE SU GÉNERO			

Imagen 5: Fotografía del mural tras 6 horas de clase (foto de los autores)

Tema 2 Cultura pop		Tema 3. Música y sus géneros	
Puede decir...	Necesito...	Por ejemplo	
<input checked="" type="checkbox"/> SU MÚSICA Y RITMOS	¿Qué es el Blues?	(2) en Blues, Memphis	
<input checked="" type="checkbox"/> SU NACIONALIDAD	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU MÚSICA	¿Qué es el rock?	(1) en rock, Reino Unido	
<input checked="" type="checkbox"/> LAS LETRAS DE SU MÚSICA	¿Qué es el hip hop?	Nueva York, Reino Unido	
<input checked="" type="checkbox"/> SU INSTRUMENTO	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU PAÍS	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU ÉPOCA	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU CARÁCTER	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input type="checkbox"/> SU TIPO DE INSTRUMENTO			
<input type="checkbox"/> SU APARIENCIA			
<input checked="" type="checkbox"/> SUO NOMBRE SU GÉNERO	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	

Imagen 6: Fotografía del mural tras 9 horas de clase (foto de los autores)

Tema 2 Cultura pop		Tema 3. Música y sus géneros	
Puede decir...	Necesito...	Por ejemplo	
<input checked="" type="checkbox"/> SU MÚSICA Y RITMOS	¿Qué es el Blues?	(2) en Blues, Memphis	
<input checked="" type="checkbox"/> SU NACIONALIDAD	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU MÚSICA	¿Qué es el rock?	(1) en rock, Reino Unido	
<input checked="" type="checkbox"/> LAS LETRAS DE SU MÚSICA	¿Qué es el hip hop?	Nueva York, Reino Unido	
<input checked="" type="checkbox"/> SU INSTRUMENTO	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU PAÍS	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU ÉPOCA	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU CARÁCTER	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU TIPO DE INSTRUMENTO	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SU APARIENCIA	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	
<input checked="" type="checkbox"/> SUO NOMBRE SU GÉNERO	¿Qué es el jazz?	(1) en jazz, Nueva York	

Imagen 7: Fotografía del mural tras 12 horas de clase (foto de los autores)

Como docentes, a través de la reflexión conjunta, podemos hacer referencia al *mural* en cualquier momento en que aparezcan oportunidades de conectar significado, forma y contexto.

El procedimiento en el que el *mural* se va completando gradualmente con el ritmo particular del aula, hace que los alumnos puedan observar gráficamente el progreso producido a lo largo de las sesiones. 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.

En consecuencia, la importancia del mural no reside en el documento en sí mismo, sino en los procesos que se producen en torno a él. De esta manera, el tipo de andamiaje que pretende proporcionar el mural es doble, por un lado se trata de un andamiaje visual, pero sobre todo discursivo, al funcionar como soporte del discurso compartido en el aula.

Bibliografía

- Esteve, O. (2009). “La interacción, un proceso que implica conversar”. *Cuadernos de pedagogía* 391: 56-59.
- Galperin, P. I. (1992). “Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation” en *Journal of Russian and East European Psychology* 30 (4): 69-80.
- Haenen, J. (1996). *Piotr Galperin: psychologist in Vygotsky’s footsteps*. Commack, Nueva York: Nova Science Publishers.
- Haenen, J. (2000). “Galperian instruction in the ZPD”, *Human Development* 43 (2), pp. 93-98.
- Haenen, J. (2001). “Outlining the teaching-learning process: Piotr. I. Galperin’s contribution”. *Learning and Instruction* 11 (2): 157-170.
- López, Silvia. (2012). *El mural en el aula de E/LE: un estudio de caso*. RedELE, Biblioteca Virtual 2012, n.º 13. Disponible en http://www.educacion.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/SilviaLopez.html
- Urbán Parra, J. F. (2012). *Estrategias docentes para allanar el camino hacia la autorregulación: el ejemplo del mural*. RedELE, Biblioteca Virtual 2012, nº 13. Disponible en http://www.educacion.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2012/memoria_Master/JFranciscoUrban.html
- Van Lier, L. (1996). “Interaction in the language curriculum” en Candlin C. N. (ed.). *Awareness, autonomy & authenticity, Applied linguistics and language study*. Nueva York: Longman.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology of language learning. A sociocultural perspective*. Boston/Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society, The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.