



UNIVERSIDAD NACIONAL DE
CÓRDOBA

FACULTAD DE LENGUAS



Trabajo Final

**Diseño de instrumentos de observación y reflexión para la
residencia pedagógica en el nivel primario de los practicantes del
Profesorado de Alemán de la FL, UNC**

Unidad Académica: Facultad de Lenguas UNC

Carrera: Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Autora: María Laura Roattino

Directora: Valeria Wilke

Córdoba, 2021

Le dedico este trabajo a mi papá, Miguel Ángel Roattino y a mi compañero, Cristian Matias Bertón. Ambos partieron antes de poder compartir este logro conmigo, pero su presencia y, de manera paradójica, particularmente su ausencia fueron claves para poder dar cierre a este proyecto iniciado ya hace tanto tiempo. Sé que ambos estarían muy orgullosos de verme finalizar esta etapa.

Quiero agradecer a mi familia, a la de origen y a la política, a mi mamá y a mis hermanos por el apoyo y la confianza que siempre me ofrecieron. Sin ellos, nada hubiera sido posible. A mis suegros, cuñadas y sobrinas por sostenerme a pesar del dolor y por hacerme sentir siempre acompañada.

A mi hijo, le agradezco todas las horas que no le dediqué por estar frente a los libros y la computadora. Mi gran motor, este trabajo es por y para él y a su pesar.

A mi red de madres-amigas, muchas de ellas, también colegas, quiero agradecerles por acompañarme, escucharme, sostenerme en los momentos de fragilidad y flaqueza, por suplirme en las tareas cotidianas y de maternaje para que pudiera trabajar.

A mi querida amiga Agustina Merro, por su amorosa lectura y sus enriquecedores comentarios.

A mi directora, Valeria Wilke, por ser mi gran mentora desde mi época de estudiante y una colega generosa y solidaria. Sin su apoyo, su ejemplo, su guía, tampoco nada de esto hubiera sido posible. Gracias, Vale por creer en mí siempre y por mostrarme el camino.

A la Universidad Pública, por mi formación, por las herramientas que me brindó para consolidarme como una profesional comprometida con el ejercicio de la docencia y la realidad de mi país.

Índice

Introducción	4
Fundamentación y antecedentes de la propuesta	7
Consideraciones sobre el rol de la práctica en la formación docente inicial	7
Contexto de intervención: La residencia en la primaria en el marco de Observación y Práctica de la Enseñanza II	9
Los instrumentos de observación y reflexión pre-existentes en la cátedra	14
Marco teórico	21
Las prácticas docentes en la formación inicial de profesores	21
La observación como dispositivo clave en la formación docente	22
El rol de la reflexión para saldar la brecha entre teoría y práctica	24
La enseñanza de una lengua extranjera a niños en el contexto escolar	28
Metodología	35
Propuesta de innovación pedagógica	37
Instrumentos de observación	38
Instrumentos de reflexión	47
Consideraciones finales	50
Referencias bibliográficas	52

Introducción

*Las prácticas de la enseñanza significan,
básicamente para los docentes, poner el cuerpo,
estar al frente de frente, enfrente; sostener y
Sostenerse; exponer y exponerse a otros...*
(Edelstein, G., 2011)

La Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba es uno de los centros de formación de profesionales de lenguas extranjeras más importantes de nuestro país. Esta casa de estudios cuenta en su oferta académica con carreras de grado y de posgrado orientadas a la investigación, docencia y traducción en seis lenguas: Alemán, Francés, Inglés, Italiano, Portugués y Español como Lengua Materna y Lengua Extranjera.

Las seis carreras de formación docente que pueden estudiarse en la Facultad de Lenguas la convierten en un territorio que no puede mantenerse al margen de la discusión, reflexión y preocupación en torno a la formación docente.

La docencia, como práctica social compleja, implica desafíos constantes y cambiantes que van en concordancia con las transformaciones de los contextos sociales donde ésta se ejerce. Litwin (2013) nos dice al respecto que “el oficio del docente (...) se ilumina difícilmente desde una sola dimensión o disciplina y en ausencia del contexto en que se inscribe” (p. 218). Las instituciones abocadas a su formación deben asumir el reto y preocuparse por formar profesionales con las herramientas necesarias para resolver situaciones de la realidad cotidiana y enfrentar los dilemas actuales del oficio (Perrenoud, 2001).

En el plan de estudios vigente para el Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba están contemplados dos trayectos de residencia pedagógica que se cursan en los últimos dos años de la carrera: Observación y Práctica de la Enseñanza I en cuarto año y Observación y Práctica de la Enseñanza II en quinto. Ambas asignaturas son de carácter práctico.

Los contenidos teóricos a ser aplicados en las residencias pedagógicas son desarrollados en las asignaturas Didáctica Especial I y Didáctica Especial II, que acorde al plan de estudios vigente se cursan paralela y respectivamente a los trayectos antes mencionados y se apoyan teóricamente en los contenidos de didáctica y pedagogía general desarrollados en diversas asignaturas durante el ciclo básico de la carrera.

La formación docente consiste de esta manera en un complejo que resulta de la integración y la articulación entre conocimientos teóricos, que se adquieren paulatina y escalonadamente y experiencias fenomenológicas de observación y práctica docente en diversos contextos e instituciones.

Esta integración sin embargo resulta compleja y requiere en sí misma de una enseñanza y ejercitación en donde la reflexión juega un papel decisivo. Es por ello que en las asignaturas prácticas de la carrera, uno de los objetivos fundamentales es el de estimular la reflexión constante tanto de lo observado como de lo practicado, que deviene indefectiblemente en el juego dialéctico entre la teoría y la práctica, dando lugar al mismo tiempo, a la formación en investigación-acción de los futuros docentes (Wilke y Roattino, 2012).

Tanto Observación y Práctica de la Enseñanza I de cuarto como Observación y Práctica de la Enseñanza II de quinto año tienen en común el uso del portafolio como instrumento que promueve la práctica docente reflexiva y la configuración de estilos y estrategias de enseñanza propias. Este portafolio consiste en la documentación y sistematización de todo lo realizado por los estudiantes durante el transcurso del año de residencia. Ambas cátedras proveen a los estudiantes de diversos instrumentos de observación, producción, evaluación y reflexión que son la columna vertebral del portafolio que entregan a fin de año junto a un informe final sobre su residencia pedagógica.

Si bien los contextos que proponen las dos asignaturas prácticas para la residencia de los estudiantes presentan diferencias notables, los instrumentos utilizados en ambas asignaturas y en las estaciones de práctica que cada una propone, en especial el que guía la elaboración del informe final, son muy similares.

Este trabajo tiene como objetivo analizar los instrumentos de observación y reflexión que se utilizan en la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza II en la etapa de observación durante la residencia en el nivel primario y proponer cambios y/o instrumentos

complementarios específicos para este contexto de práctica que encuentren su fundamento en la teoría que propone la asignatura Didáctica Especial II para este escenario particular.

Para ello, en primer lugar, se pretende establecer paralelismos entre los programas de las asignaturas Observación y Práctica de la Enseñanza II y Didáctica Especial II para, en un momento posterior, analizar en clave didáctica los instrumentos de observación y reflexión utilizados en Observación y Práctica de la Enseñanza II para la residencia pedagógica en la primaria, en vistas a los contenidos teóricos que la asignatura Didáctica Especial II propone en lo referido a la enseñanza y aprendizaje de niños.

En función de dicho análisis, se propone el diseño de instrumentos complementarios de observación y reflexión específicos para la estación de práctica en la primaria, que encuentran su fundamento en la teoría que propone la asignatura Didáctica Especial II para ese escenario, con el fin de promover de esta manera mejoras cualitativas en el andamiaje con el que se acompaña la instancia de residencia pedagógica con niños de los practicantes del profesorado de alemán que cursan Observación y Práctica de la Enseñanza II.

Fundamentación y antecedentes de la propuesta

Nuestra propuesta encuentra fundamento en la importancia de problematizar y reflexionar acerca de la formación inicial de docentes. Concebimos la formación inicial como el punto de partida y la etapa clave para sentar las bases de lo que devendrá en la identidad profesional de los futuros docentes.

Consideramos que re-pensar la formación inicial constantemente en búsqueda de nuevos horizontes y perspectivas que la consoliden como una etapa de aprendizaje significativo, es el objetivo que debemos perseguir aquellos que nos dedicamos a formar docentes en la etapa inicial. Por nuestra especificidad, en el trayecto inicial de formación nuestra preocupación se centra en las prácticas de la enseñanza que tienen lugar durante esta primera instancia formativa. De allí, que el primer apartado de este capítulo se focalice en consideraciones generales referidas al rol de la práctica en formación inicial de docentes.

Los antecedentes inmediatos a nuestra propuesta se encuentran en la experiencia y trayectoria acumuladas por la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza II. Del devenir constante de nuestra práctica docente - reflexión - práctica docente es que surge la preocupación por profundizar y optimizar la propuesta de la cátedra en cuestión para otorgarle matices de observación y reflexión diferenciados a una instancia particular, como lo es la residencia pedagógica en el contexto de primaria.

Por ello, en el segundo y tercer apartado nos centraremos en detallar el contexto de intervención de la propuesta, a saber, la residencia en la primaria en el marco de Observación y Práctica de la Enseñanza II y aquellos instrumentos de reflexión observación y reflexión pre-existentes en la cátedra para acompañar esta instancia de práctica

Consideraciones sobre el rol de la práctica en la formación docente inicial

La instancia de prácticas docentes en la formación inicial es sin duda una experiencia clave en el desarrollo de la identidad profesional. Vinculado a ellas, aparece la paradoja entre el valor formativo que se le asigna y el impacto subjetivo que conlleva.

En esta etapa, los estudiantes se exponen a una experiencia pedagógica distinta a la que han tenido hasta entonces a lo largo de su formación de grado. Tiene la particularidad de que el sujeto debe moverse en un “territorio indefinido”, delimitado en un extremo por el lugar que abandona (ser alumno) y en el otro por un nuevo lugar que aspira ocupar (ser docente).

A su vez, se produce un encuentro entre dos o más instituciones que son habitadas en simultáneo por los estudiantes y cuya doble pertenencia implica modificaciones en la identidad del practicante. Cada institución involucrada en este proceso es habitada por múltiples actores que a lo largo de una historia particular han creado modos específicos de vincularse y de responder a las demandas sociales, y han construido pautas y normas de funcionamiento que le son propias y que el practicante deberá incorporar para transitar por ese espacio.

En los planes de estudio vigentes de los profesorados de la Facultad de Lenguas la carga horaria asignada a las materias disciplinares durante los primeros tres años de formación es significativamente mayor respecto de las materias pedagógicas, las cuales a su vez son de desarrollo teórico en este periodo.

Así es como hasta tercer o cuarto año, los alumnos se encuentran dedicados prioritariamente al estudio y perfeccionamiento de la lengua que eligieron. A su vez, quienes realizan el profesorado, por lo general, son alumnos que están inscriptos a la par en otra carrera (traductorado y/o licenciatura), por lo cual cursan a una serie de materias no pedagógicas que se priorizan ya que se perciben como más importantes e impostergables, dejando al profesorado en un lugar secundario (Molto y Roattino, 2015).

A nivel curricular está pautado el ingreso al ámbito educativo recién en 4° año, cuando los alumnos cursan las materias de práctica docente, lo que implica que conocen y acceden a pensar el ámbito de trabajo casi simultáneamente al momento en que deben posicionarse como docentes. Al llegar a estas instancias, se evidencian dificultades en la construcción del rol e identidad profesional que les permita pensar y pensarse en la práctica educativa como docentes. El enfrentarse repentinamente con la necesidad de ingresar a un ámbito que hasta entonces ha permanecido, si no ajeno, al menos sí a cierta distancia, genera un impacto importante y moviliza a nivel subjetivo.

En nuestra experiencia como docentes de este periodo clave en la formación, advertimos que en el lapso de tiempo previsto para la materia muchas veces resulta muy difícil salvar esta brecha y readaptarse a estas nuevas circunstancias.

Es indudable que el trayecto de las prácticas docentes implica y demanda tanto a los practicantes como a los docentes que intervienen en la misma una serie de tareas y actividades, responsabilidades y compromisos de diversa índole, las cuales por su parte también competen a diferentes dimensiones: personales, pedagógico-didácticas, curriculares, de gestión y sociales por mencionar algunas, las cuales en su conjunto hacen que este período de la formación se diferencie notablemente del resto del trayecto formativo.

Por lo expuesto, de nuestra experiencia y el diálogo con otros colegas de asignaturas afines, resulta evidente que el desafío es sortear las tradicionales dicotomías:

- ❖ teoría vs. práctica;
- ❖ docente en formación vs. docente experto;
- ❖ institución formativa vs. institución receptora.

Edelstein y Coria (1995) plantean que esta tarea no puede quedar librada a las posibilidades de cada estudiante, ni puede abordarse a partir de consignas abstractas, sino que debe ser objeto de un trabajo sistemático y debe ser emprendida en articulación con todos los actores implicados desde el inicio de la formación docente, no en espacios diferenciados y a partir de un enfoque fragmentado sino en espacios de discusión y reflexión integrados, que articulen aspectos prácticos con reflexiones teóricas.

Contexto de intervención: La residencia en la primaria en el marco de Observación y Práctica de la Enseñanza II

En la fundamentación de la propuesta teórico-metodológica expresada en el programa de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza II 2021-2022 se establece que:

Observación y Práctica de la Enseñanza II es el período durante el cual los alumnos del quinto Año del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas que hayan cursado las asignaturas correlativas correspondientes realizan la residencia pedagógica en cursos con fines específicos en instituciones educativas tales como el Colegio Alemán de Córdoba, tanto en la

primaria y como en la secundaria, en cursos de lecto-comprensión y/o intercomprensión en lenguas germánicas y en cursos para alumnos avanzados. Las prácticas son coordinadas, organizadas y evaluadas por la cátedra con la asistencia de los docentes de los cursos en que se desempeñan los estudiantes. (Wilke y Roattino, 2021, p. 1)

Desde la posición teórica e ideológica de la cátedra, la residencia pedagógica constituye, por lo tanto, un proceso gradual que involucra en una primera etapa la observación de clases en los cursos asignados a cada practicante y en una instancia posterior, el dictado de clases con la supervisión de los docentes a cargo de los cursos y de la cátedra tanto para la planificación como para la gestión de cada clase en particular.

En este marco, el practicante dispone de una libertad progresiva para la experimentación de técnicas de enseñanza-aprendizaje, comenzando con prácticas de microenseñanza para luego conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje durante una clase completa. Cada clase dictada se compone de tres momentos que tienen por fundamento que los estudiantes automaticen en su práctica el proceso de elaboración- puesta en práctica-reflexión de cada una de sus propuestas de enseñanza:

<p>Momento 1: Presentación del plan de clase</p>	<p>Para cada propuesta de intervención (de fase o de clase completa), los practicantes reciben por parte del docente mentor un tema y lineamientos generales para elaborar un plan de clase. En dicha planificación deben considerar las distintas fases con sus respectivos objetivos pedagógicos y el tiempo de duración; el material y los medios a utilizar, las actividades previstas para el docente y las esperables por parte de los estudiantes destinatarios de la propuesta. Cada planificación tiene por lo general varias versiones hasta que la cátedra las aprueba para su aplicación, se trata de un proceso gradual y está siempre acompañado por el diálogo constructivo con las docentes responsables en las clases de consulta. Este primer momento reviste gran importancia y es por ello quizás el más extenso en el tiempo porque consta, por lo general, de una sumatoria de ensayos hasta llegar a una planificación, si bien, siempre provisoria, ya definitiva para una intervención particular, es decir que siempre se trata de la elaboración</p>
--	---

	<p>de una propuesta situada. A medida que los practicantes avanzan en sus prácticas, las intervenciones, valoraciones, propuestas y correcciones de los planes de clases por parte de las docentes de la cátedra naturalmente disminuye y los practicantes se van volviendo cada vez más autónomos y capaces en la tarea de la planificación.</p>
<p>Momento 2: Dictado de la clase</p>	<p>Este momento consiste en la puesta en práctica concreta de la propuesta de enseñanza definitiva elaborada, revisada y preparada en conjunto con las docentes de la cátedra (a veces también con otros practicantes y docente mentor) para el contexto particular. Durante el dictado de la clase los practicantes son observados por alguna de las docentes formadoras y/o por el docente originalmente a cargo del grupo destinatario de la clase. Esta observación es acompañada de una grilla de valoración diseñada por la cátedra según los aspectos relevantes a observar que el docente observador completa para luego poner a disposición del practicante a fin de que sirva como disparador de las posibles reflexiones sobre la clase. Este instrumento, si bien no forma parte de este trabajo, por lo cual no será presentado en detalle, intenta ser un modelo de todo aquello que debe tenerse en cuenta para valorar una intervención pedagógica; su uso por parte de las docentes de la cátedra es una herramienta más para los practicantes al momento de observar otras clases y valorar las propias.</p>
<p>Momento 3: Reflexión sobre la práctica dictada</p>	<p>En una instancia posterior a cada clase siempre tiene lugar una conversación post-práctica en la que se reflexiona sobre lo que sucedió en la intervención concreta. Allí se pone en común una reflexión elaborada por el practicante con ayuda de un instrumento particular que guía dicha reflexión, las impresiones tanto del practicante como del observador, se comparte el registro y las valoraciones y las percepciones del docente formador que estuvo presente en la clase, se tematizan aspectos particulares y relevantes según la clase particular y se fijan objetivos concretos de mejora/ perfeccionamiento a tener en cuenta en intervenciones posteriores.</p>

A lo largo del proceso se enfatiza la reflexión y la autoevaluación por parte de los practicantes, ya que el objetivo final de la instancia de prácticas consiste en acompañar a cada practicante en su formación como docente autónomo, responsable y capacitado para fundamentar sus decisiones pedagógicas, en empatía con las necesidades y motivaciones de los aprendientes. Para ello, la cátedra utiliza diferentes instrumentos de observación, reflexión, (auto)evaluación que cumplen la función de andamiaje para el desarrollo de las habilidades de observación, reflexión y autoevaluación de los residentes.

El uso de dichos instrumentos, que guían el registro es acompañado, en un ida y vuelta constante con las docentes, por el diálogo, la devolución, la corrección constructiva y la reflexión tanto en las clases de consulta semanales como a lo largo de todo el proceso en diferentes instancias de diálogo y encuentro. El rol de los docentes mentores, muchas veces también cumple un papel muy importante en este sentido.

Así lo expuesto, entre los distintos contextos en los cuales los estudiantes de Observación y Práctica de la Enseñanza II de la Sección Alemán de la Facultad de Lenguas realizan la residencia durante su quinto año de estudio, una de las etapas es la de la residencia pedagógica en la primaria del Colegio Alemán de Córdoba. La elección de esta institución radica en el hecho de que el Colegio Alemán es la única escuela de la ciudad de Córdoba aprobada por el Ministerio de Educación en la cual la lengua alemana forma parte del currículum en la propuesta educativa de la primaria. Por lo tanto, no hay de momento otros contextos en los cuales los practicantes puedan hacer su residencia pedagógica con niños.

Como ya se mencionó, en paralelo a la experiencia de las prácticas del quinto año del profesorado, los estudiantes cursan Didáctica Especial del Alemán II, en la cual desarrollan los contenidos teóricos a ser recuperados durante la residencia. La enseñanza de la lengua extranjera a niños en contexto escolar es contenido de la segunda unidad del programa de la asignatura Didáctica Especial II.

En el abordaje de dicha unidad se desarrollan las etapas del desarrollo cognitivo, emocional y social de niños y niñas entre 4 y 12 años; las características de la infancia y los principios pedagógico-didácticos que deberían seguirse para lograr un aprendizaje significativo en esta edad. Entre algunos de los temas relevantes se abordan: el juego, las canciones, el movimiento, el desarrollo progresivo de las cuatro habilidades, empezando por la comprensión auditiva y producción oral y continuando con la comprensión y la producción

escrita, y métodos de enseñanza de estructuras y vocabulario en jardín de infantes y ciclo escolar primario.

La etapa de residencia en la primaria del Colegio Alemán dura aproximadamente un mes y consiste en las siguientes etapas:

- una instancia de observación de cinco jornadas completas;
- una segunda etapa en la que los practicantes realizan tres intervenciones de entre 15 y 20 minutos en clases en las que también tienen que observar; y
- la etapa final en la que están a cargo de planificar y dictar tres clases de 60 minutos mientras que también observan el resto de la jornada.

Además de las planificaciones de cada clase y/o intervención pedagógica acotadas y la respectiva reflexión post-práctica, la cátedra requiere de los practicantes en esta etapa la entrega de una descripción/ un diagnóstico del grupo de alumnos, un protocolo de observación de cada clase observada, un cuestionario de reflexión sobre las mismas, una sistematización de los juegos y las imágenes con las que el o la docente del curso trabajó durante el período en que el practicante observó y un informe final que se refiere a aspectos más generales y específicos de la institución, el grupo de alumnos, el perfil del docente del curso y la evaluación de la experiencia.

Por los alcances acotados de este trabajo, en el desarrollo del mismo nos centraremos específicamente en aquellos instrumentos diseñados por la cátedra para la observación y la reflexión en el contexto de prácticas con niños, a saber:

- Protocolos de observación de clases
- Instrumento para el diagnóstico del grupo
- Fichas de observación focalizada sobre juegos y el uso de imágenes
- Cuestionario de reflexión sobre cada clase observada

Los instrumentos observación y reflexión pre-existentes en la cátedra

Como ya se mencionó, la cátedra cuenta con diferentes instrumentos de observación y reflexión que se han diseñado específicamente en el marco de la propuesta a fin de guiar y fomentar la formación de docentes autónomos, críticos y reflexivos. El éxito en el uso de estos instrumentos a lo largo de los años nos dan la pauta de la importancia de revisarlos y volverlos más específicos para cada contexto a fin de profundizar en los objetivos que se persiguen desde la asignatura en un propio ejercicio de acción-reflexión de la propia práctica docente en nuestro rol de formadoras.

A continuación, se expondrá una descripción detallada de cada uno de los instrumentos antes mencionados para el período de residencia en el nivel primario a fin de exponer más adelante cuáles son en cada caso las modificaciones o las incorporaciones que se proponen en vistas de enriquecer la experiencia en esta etapa específica de la formación.

Instrumentos de observación

El protocolo de observación de clases

Antes de comenzar con las prácticas y durante todo el periodo que duran las mismas los estudiantes observan clases sobre las que tienen que completar una ficha de observación en la que indican:

- las fases de la clase y el objetivo que se considera que tiene cada una;
- su tiempo de duración;
- las actividades que realiza el docente en cada fase y los materiales que utiliza;
- las actividades que realizan los alumnos y con qué forma social (de a pares, individualmente, en grupos, etc.); y
- todas aquellas observaciones/ comentarios que el practicante considere necesario hacer por su influencia en el desarrollo de la clase, referidas por ejemplo a las condiciones del aula, métodos de corrección, asistencia de los alumnos o llegada tarde, gestión del tiempo, interacción, consultas etc.

En este protocolo de observación los practicantes también deben hacer referencia a la institución en la que se dicta el curso, el profesor del curso, nivel de los alumnos, la fecha de observación, tema de la clase y objetivo general de ésta.

El uso de este instrumento encuentra su fundamento en la intención de la cátedra de que los practicantes desarrollen paulatinamente la capacidad de observación, registro y análisis de una clase y que a la vez puedan contar con sistematizaciones propias de la práctica de docentes ya formados y con trayectoria en su tarea que puedan significar insumos valiosos para sus propias prácticas (Wilke y Roattino, 2012).

Verlaufsprotokoll

Fülle bei jeder Hospitation folgendes Protokoll aus.

Kurs: Praktikant:
 Institution: Datum:
 Lehrkraft: Thema der Stunde:

Zeit	Phase/Lernschritt Lernziel(e)/Funktionen	Aktivitäten der Lernenden Sozialformen ¹	Aktivitäten der Lehrkraft Lernmaterialien ²	Bemerkungen

¹ Sozialformen: F: Frontalunterricht; P: Plenum; PA: Partnerarbeit; GA: Gruppenarbeit; EA: Einzelarbeit

² Lernmaterialien, z. B.: CD; LB (Lehrbuch); AB (Arbeitsbuch); TA (Tafel) usw.

Diagnóstico de grupo

Partiendo de la premisa de que para lograr un aprendizaje significativo es necesario, como dice Koeppel (2010), diseñar planes de clases en los que los sujetos aprendientes, sus motivaciones, sus realidades y sus intereses se encuentren en el centro de la escena, entendemos que el punto de partida de la intervención educativa y su guía posterior debe ser el diagnóstico de grupo.

Es así como al comenzar la residencia docente los practicantes deben realizar un análisis del escenario donde tiene lugar el respectivo acto educativo, de la institución en la que éste se enmarca y caracterizar al grupo de aprendientes según la cantidad, el sexo, la edad, sus fortalezas y debilidades, lo que quieren y necesitan, etc.

Para ello, la cátedra trabaja con un instrumento que consta de dos puntos, por un lado se solicita un informe teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- descripción del curso (tipo de curso, horarios, profesor, institución, fecha de observación);
- descripción del grupo de alumnos (número, sexo, edad, origen, nivel de lengua, intereses y motivaciones);
- idioma en que se habla en clase y proporción del uso de lengua extranjera y lengua materna, qué se dice concretamente en alemán;
- instrucciones de trabajo: ¿están claras? ¿Se comprueba si los alumnos las entendieron o no?;
- clima de trabajo: ambiente, participación activa/ pasiva, participación en las actividades áulicas, trabajo en conjunto, interacciones entre profesor y alumnos y entre alumnos entre sí;

En un segundo punto se solicita a los practicantes que desarrollen un aspecto de la clase que les haya resultado particularmente interesante y que describan una tarea o una técnica de enseñanza que consideren muy exitosa y quisieran aplicar con su propio grupo de aprendientes.

Este instrumento fue diseñado por las docentes de la cátedra con el fin de sortear la distancia entre la observación y la planificación, y de dar herramientas concretas a los estudiantes para desarrollar su habilidad de elaborar avalúos pertinentes en su posterior desempeño profesional, que guíen la toma de decisiones metodológicas y adecuaciones que satisfagan las necesidades de los educandos, fortalezcan todo lo que como miembros de un grupo e individuos poseen y logren un aprendizaje significativo (Wilke y Roattino, 2015).

Beobachtungsbogen: Gesamteindruck über Kursgruppe und Lernatmosphäre

Ziel dieses Beobachtungsbogens ist, dass du über die Merkmale der Lernergruppe nachdenkst, bei der du hospitierst. Notiere die Informationen, die hier gefragt werden und schreibe danach einen kurzen Bericht (von nicht mehr als einer Seite).

Kurs: Praktikant(in):

Deutschurzeiten: Institution:

Kursleiter(in): Beobachtungsdatum:

1. Was kannst du zu den folgenden Aspekten sagen?

- **Lernergruppe:** Anzahl, Geschlecht, Alter, Herkunft, Sprachniveau, Lerninteresse, Motivation.
- **Sprache:** Wird im Unterricht mehr auf Deutsch oder auf Spanisch gesprochen? Was wird alles auf Deutsch gesagt?
- **Anweisungen:** Sind die Anweisungen klar? Werden sie auf das Verstehen hin überprüft?
- **Arbeitsklima:** Stimmung, aktive/passive Teilnahme, Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten, Zusammenarbeit, Reaktion Lerner-Lerner und Lehrkraft-Lerner.

2. Gehe auf einen Aspekt ein, der dir bei deinen Hospitationen insbesondere aufgefallen ist. Beschreibe eine Aufgabe oder eine Lehrtechnik, die du für besonders erfolgreich hältst und die du gerne mit deiner Lernergruppe anwenden würdest.

Vale hacer la aclaración a este respecto que el diagnóstico de grupo requerido por la cátedra no se basa en una mera recolección de información supeditada a los aspectos explícitos que descuida los aspectos cualitativos, sino que consiste en un análisis al que se arriba luego de múltiples observaciones focalizadas del contexto, de entrevistas estructuradas con directivos y docentes de las instituciones y clases de consulta en la que se problematiza desde la teoría los datos recolectados en estas instancias. Recién después se elabora el informe diagnóstico, que debe ser crítico y fundamentado, y que se retoma además en cada instancia de planificación posterior.

Compartimos lo que proponen a este respecto Edelstein y Coria (1995) que la observación no puede considerarse como una instancia para “tipificar” la realidad y así elaborar una programación de lo práctico. Si así fuera, se correría el riesgo de construir una descripción que poco serviría para la búsqueda de más y mejor comprensión de la situación objeto de estudio promoviendo un mayor alejamiento de los estudiantes a la realidad, profundizando ansiedades, miedos e inseguridades en lugar de posibilitar su integración en el contexto a intervenir.

Fichas de observación focalizada sobre juegos y el uso de imágenes

Al finalizar el periodo de residencia en la primaria, los practicantes deben presentar una ficha de observación sobre los juegos y otra sobre el uso de imágenes en las que deben sistematizar:

- la técnica (el tipo de juego o imagen respectivamente);
- la fecha en la que fue observada la técnica;
- el tema de la clase en la que se enmarcó;
- la fase de la clase;
- el objetivo pedagógico con el que se utilizó; y
- los materiales utilizados.

Los instrumentos de observación para el uso de imágenes y de juegos que utiliza la cátedra en el contexto de primaria son los siguientes:

Beobachtungsbogen: Visualisierungen

Kurs:

Institution:

Lehrkraft:

Praktikant(in):

Datum	Thema der Stunde	Unterrichtsphase	Visualisierung	Ziel der Visualisierung	Materialien

Beobachtungsbogen: Spiele

Kurs:

Institution:

Lehrkraft:

Praktikant(in):

Datum	Thema der Stunde	Unterrichtsphase	Spiel	Ziel des Spiels	Materialien

Instrumentos de reflexión

Cuestionario de reflexión sobre cada clase observada

Durante el periodo de observación en la primaria los alumnos trabajan con un instrumento de reflexión que consiste en un cuestionario que deben responder sobre cada clase observada. Las preguntas son las siguientes:

- ¿Qué le resultó tan bueno o interesante de la clase que usted quisiera probar en una clase propia?
- ¿Qué dudas o preguntas sobre la clase le quisiera hacer al profesor del curso?
- ¿Sobre qué aspectos o situaciones de la clase le surgen propuestas? ¿Qué hubiera hecho usted distinto y por qué? (Wilke y Roattino, 2012)

El cuestionario pre-existente para incentivar la reflexión de las clases observadas por los practicantes, con las respectivas preguntas disparadoras es el siguiente:

Globale Fragen zum gesehenen Unterricht (nach Ziebell 2002¹)	
(persönliche Einschätzungen)	
Kurs:	Institution:
Lehrkraft:	Praktikant(in)
Datum:	Thema der Stunde:
Beantworte nach jeder Hospitation folgende Fragen:	
1. Was hältst du vom gesehenen Unterricht für so gut und anregend, dass du es gern selbst nachahmen und ausprobieren würdest?	
2. Was ist dir an dem gesehenen Unterricht unklar, so dass du von der Lehrkraft gern weitere Auskünfte hättest? Welche Fragen würdest du an die Lehrkraft stellen? (oder an die Lerner)	
3. Zu welchen Aspekten oder Situationen des gesehenen Unterrichts fallen dir Vorschläge ein, wie du es anders machen würdest? Warum? (Varianten, Gegenvorschläge, Kritik usw.)	

Marco Teórico

Las prácticas docentes en la formación inicial de profesores

Numerosas investigaciones entre las que destacamos las de Veenman (1984); Barrios et. al (1993); Britzman (2003) y Alliaud (2014) dan cuenta de que el profesor principiante se enfrenta a diversos problemas e inquietudes durante los primeros años de ejercicio que tienen serias implicancias en la construcción de su profesionalidad y en su efectivo desempeño.

Estos trabajos han despertado una gran preocupación en el ámbito didáctico-pedagógico que ha dado lugar al desarrollo de diversas investigaciones y programas que intentan atender y resolver la inserción del profesor principiante en distintos contextos educativos (Marcelo, 2008; Mayor Ruiz, 2008). Si bien todas ellas se ocupan de la problemática del profesor ya en ejercicio y no en formación, nos interesan porque nos muestran cuáles son los problemas a abordar ya desde las prácticas docentes para contribuir a la disminución de la brecha que separa a un profesor principiante de uno experto, definido este último por Bereiter y Scardamalia (1986) como

no como aquel que tiene al menos cinco años de experiencia docente sino como una persona que tiene un elevado nivel de conocimiento y destreza, cosa que no se adquiere de forma natural, sino que requiere de una dedicación especial y constante. (p.10)

Todos los autores consultados acuerdan en que el desarrollo de este conocimiento y destreza encuentran su punto de partida en la residencia pedagógica. Orland-Barak (2008) destaca el trabajo de Wideen, Mayer-Smith y Moon (1998), que atienden a las condiciones por las cuales las estructuras del *practicum* en los programas del profesorado pueden convertirse en una ocasión para suavizar el paso del profesor en formación.

Las prácticas docentes según Ruiz Corbella y Martín Rodríguez (1996) son una de las experiencias más valoradas en la formación inicial del docente, un punto neurálgico, ya que aportan un caudal de experiencias educativas y personales al estudiante-profesor en una fase en el que éste se encuentra especialmente motivado y sensibilizado hacia el desempeño de su profesión.

Rodríguez López (1995) destaca tres aspectos de las prácticas docentes: 1) la experiencia que proporcionan, 2) la relación entre teoría y práctica y 3) su valor socializador.

La integración entre teoría y práctica es una de las diferencias claves entre los profesores principiantes y expertos y es una preocupación de todos los investigadores y docentes que se ocupan de la formación docente; todos acuerdan en que esta se da a través de la reflexión constante.

En este sentido, Warneke (2007) sostiene en su tesis doctoral, que existen una serie de condiciones que deben darse en la formación docente para desarrollar la capacidad de reflexión sobre las propias experiencias, con las que nosotras acordamos. Entre ellas destaca, por ejemplo, la necesidad de que los estudiantes analicen y evalúen continuamente sus experiencias pedagógicas y propone además el uso de instrumentos de recolección de datos adecuados que integren balanceadamente la teoría y la práctica.

En el próximo apartado nos detenemos especialmente en el rol de la observación en la formación docente y en los instrumentos utilizados para sistematizar lo observado y poder utilizarlo posteriormente para el análisis, la reflexión y la propia elaboración de propuestas pedagógica-didácticas coherentes.

La observación como dispositivo clave en la formación docente

Heinrici (2001), Ziebell (2002) y Koeppel (2010) dan un lugar privilegiado a la observación en la formación de docentes de alemán como lengua extranjera. Los tres pedagogos acuerdan en que la observación es una fuente de información práctica que no sólo proporciona a los docentes en formación modelos, ideas y sugerencias para una enseñanza efectiva y adecuada a las características de un contexto educativo particular, sino que también propicia la reflexión sobre el propio desarrollo profesional y sobre el rol docente en la enseñanza y en la sociedad.

La aplicación de distintas técnicas de observación contribuye así, para estos autores a:

- conocer nuevas técnicas y estrategias pedagógicas;
- valorar las propias técnicas y estrategias pedagógicas;
- considerar diversas ideas y recursos; y
- tener una mirada más amplia sobre las propias fortalezas y debilidades como profesor-estudiante.

Es indudable además, que junto a otras técnicas de recolección de información, la observación es de gran utilidad en la investigación de realidades y problemáticas educativas y puede ser de gran beneficio para el docente al momento de comprender la naturaleza de sus interacciones con los estudiantes, de entender las reacciones y comportamientos de los mismos y de analizar y evaluar su propia práctica desde una perspectiva crítica, y de esta forma, generar cambios que conlleven a su crecimiento personal y profesional. Éste es el fundamento de la investigación-acción que autores como Elliot (1988) y Elliot y Carderhead (1993), citados en Marcelo (2009), destacan como ineludibles en la tarea docente para que la misma sea efectiva y pueda ser mejorada constantemente.

La observación, sin embargo, para que pueda cumplir esta función debe ser estructurada y estar acompañada de un análisis pertinente que permita reflexionar en base a la teoría sobre los datos recolectados. Es por eso que autores como Carr y Kemmis (1988) desarrollan la importancia de la capacitación en investigación-acción en la formación docente, defendiendo la idea de que las distintas técnicas de recolección de información tanto como el análisis y la reflexión que de éstas se desprendan deben ser aprendidos y enseñados consciente y estructuradamente.

Agno (1989) plantea que para la construcción del conocimiento pedagógico no existe sólo un punto de partida, sino al menos tres interrelacionados entre sí:

- el campo de la escucha que hace referencia a los discursos de los distintos sectores sociales involucrados en la educación;
- el campo de la mirada, referido a la observación y el registro de los actos educativos que permite un acceso a fenómenos no documentados; y
- el campo de la lectura que consiste en el análisis de los textos vinculados al acto educativo (documentos, circulares, currículos, planificaciones de clases, etc.).

El autor nos dice que la interpretación de la información recogida a través de los tres campos mencionados no se realiza desde un vacío intelectual, es decir desde una posición atórica, sino que, todo investigador tiene una posición epistemológica, social, antropológica, psicológica, educativa, histórica, un marco teórico y métodos para abordar todo el material consultado, recolectado y estudiado.

En este sentido, compartimos con Ageno la importancia de desarrollar “una teoría del observador” para construir conocimientos sobre la práctica escolar, a partir de lo que dicen sobre ella sus actores sociales, en donde el sentido no es en sí mismo ni objetivo, ni subjetivo, sino que consiste en una relación compleja entre la producción y la recepción en el marco de intercambios discursivos que sólo puede ser adecuadamente captada desde la posición de observador.

Respecto a esta posición de observador, el autor toma las palabras de Rockwell que dice al respecto que “la posición del observador es, en primer lugar, siempre relativa, o, si se prefiere metodológica, o aún: transitoria”... “Observar un juego de discurso [el discurso pedagógico, por ejemplo] implica ponerse *fuera del juego*. Pero ponerse fuera de *un* juego no quiere decir ocupar la posición de lo que sería un observador absoluto; significa simplemente *jugar a otro juego*... Lo que podemos llamar el “*principio del observador*” afirma solamente que no se puede al mismo tiempo jugar un juego y observarlo” (Ageno, 1989, p. 10).

Sigal y Verón (1989), citados en el mismo trabajo de Ageno, aportan al respecto que:

Abandonar el “punto de vista del actor” corriéndose al “punto de vista del observador” significa, para nosotros, poder explicar el sentido que le da a su acción y a la situación donde se desarrolla. El observador interpreta ese sentido –intentando una construcción científica– a partir de lo que escucha, observa y lee, desde su propio marco teórico y con medios e instrumentos adecuados. (p. 11)

El rol de la reflexión para saldar la brecha entre teoría y práctica

Como ya fue mencionado, en forma paralela a Observación y Práctica II, los estudiantes del Profesorado de Lengua Alemana cursan la asignatura Didáctica Especial II, en la que se desarrollan los contenidos teóricos necesarios para apoyar la residencia pedagógica. Año a año se aspira a lograr un diálogo entre los docentes de las dos asignaturas para poder integrar teoría y práctica en forma articulada, complementar contenidos y evaluar procesos en forma conjunta.

Si bien esto no siempre es posible, porque hay requerimientos institucionales y contextuales que a veces obstaculizan este ideal (como por ejemplo, el hecho de que haya practicantes que no cursan de forma paralela las materias como se propone en el plan de

estudio), nuestra experiencia nos muestra de forma contundente, que cuando los distintos actores involucrados en el proceso de prácticas hacemos un seguimiento articulado, la experiencia de los practicantes es significativamente más significativa y enriquecedora.

Nuestra experiencia en la formación docente de profesores de alemán nutrida por diversas investigaciones realizadas sobre el tema, nos revela que en la instancia de formación, los practicantes muestran cierta resistencia a aplicar los saberes teóricos que adquieren en asignaturas de didáctica y tienden a enseñar la lengua extranjera basándose en sus propias experiencias de aprendizaje y en su intuición (Melto y Roattino, 2015).

Por ejemplo, Bach (2009) afirma que estas creencias implícitas e inconscientes, devenidas y fundadas en el saber cotidiano (en alemán, *Alltagswissen*) sin reflexión pueden volverse un gran obstáculo pedagógico cuando se consolidan como, lo que él denomina: *teorías subjetivas* (concepto desarrollado también con anterioridad por Scheele & Groeben, 1998).

Según las investigaciones de Bach, existen tres creencias que suelen compartir los docentes de lenguas en formación y que son fuentes de donde surgen las teorías subjetivas:

- las experiencias de vida y aprendizaje, que se toman sin reflexionar como marco de referencia para la propia práctica docente;
- se considera que las teorías de Ciencias de la Educación y de la Didáctica Específica de Lenguas Extranjeras pueden ir en contra de las propias intenciones pedagógicas;
- no se considera que la diversidad de alternativas en el repertorio metodológico puedan ayudar en la planificación de las actividades.

La propuesta del autor para la formación de docentes es apuntar al desarrollo de un *language teaching awareness*, es decir una conciencia sobre la enseñanza de las lenguas que consiste en reflexionar sobre formas de actuar docente para reconocer las creencias o teorías subjetivas subyacentes y, dado el caso, desestabilizarlas para poder modificarlas.

Así es como se deben desestabilizar teorías subjetivas en torno a:

- lo que es una lengua (no solamente gramática y vocabulario que debe evaluarse sino un medio de comunicación),

- de cómo se enseña y se aprende una lengua extranjera, de cómo se deben formular los objetivos (por ej. no estar basados en el índice del manual utilizado),
- de qué tipo de actividades se deben planificar, de cuál es el rol del profesor y el de los alumnos y de cómo debe ser la evaluación.

Desde la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza II, uno de nuestros principales objetivos radica en acompañar a los practicantes en el proceso de identificar y romper estas teorías subjetivas devenidas en rutinas para convertirlas en práctica reflexiva (*reflexive practice*, por ejemplo en Woods, 1996 y Burwitz-Melzer, 2004) según lo que plantean reconocidas pedagogas de la formación docente como Achilli (2000) y Terigi (2012).

Al respecto, Schocker-v. Ditfurth (2001) nos dice que durante la residencia pedagógica puede despertarse el interés de los estudiantes por los contenidos teóricos, si partiendo de la reflexión de las propias experiencias y de las condiciones de aprendizaje de un determinado grupo de aprendientes, se llega a solucionar problemas o se desarrollan alternativas innovadoras.

Nosotras consideramos también, que para lograr efectos a largo plazo, se les debe ofrecer a los practicantes espacios en los que aprendan a aplicar contenidos teóricos para el desarrollo de su saber práctico personal y local. Además, la residencia pedagógica debe guiar a los practicantes a estructurar y verbalizar su actuación, de tal forma que les sea posible tomar distancia de la misma y reflexionar sobre ella (Wilke, 2011).

Compartimos, asimismo, con Edelstein y Coria (1995), la idea de que las prácticas de la enseñanza inscriptas en un proceso de formación docente, deben ser concebidas como *meta-prácticas*, ya que “encuentran su particularidad en el hecho de estar formuladas a propósito para ser reflexionadas desde las teorías que las orientan y desde los principios prácticos que las construyen”.

Esto exige, desde las cátedras implicadas, un planteo metodológico que consista en la progresiva reconstrucción de las prácticas, analizando sistemáticamente las posiciones que ocupan en el campo educativo las instituciones formativas y aquellas en las que se hacen las prácticas y las experiencias de los sujetos involucrados, que estructuran acciones y representaciones a ellos asociadas (Roattino, 2015).

Nos resulta de gran importancia, al respecto, un aporte que realiza Miquel (2008) cuando afirma que en la enseñanza de una Lengua Extranjera se debería determinar (entre otras cuestiones, por supuesto) las necesidades de los estudiantes en relación con lo cultural. En palabras de la autora:

Para seleccionar contenidos culturales (al igual que cualquier otro contenido) mi consejo, en general, es mirar a los ojos de los estudiantes. Cuando uno está en clase en Barcelona, en Salamanca, en Granada..., las necesidades e intereses culturales de los estudiantes y los requerimientos para que comprendan su entorno son distintos... El estudiante que está en Alcalá de Henares se va a encontrar con un bar que se llama Sancho, una pensión que se llama Dulcinea y edificios que se llaman Miguel de Cervantes, de modo que, entre otros muchos contenidos, habrá que darle claves para que, si quiere, pueda interpretar ese mundo sin tenerse que leer El Quijote. A su vez, el estudiante que está en Barcelona se topará con otra serie de emblemas como pueden ser Gaudí o el barrio gótico o la Barcelona del 92, y habrá que ayudarle a relacionarse con todo ello... Hay que determinar las necesidades e intereses que tienen esos estudiantes en ese momento y también con qué realidad se van a encontrar previsiblemente y suministrarles el hilo de Ariadna que les va a permitir moverse de una forma más consciente por el laberíntico mundo de su lengua meta. Es verdad que muchos españoles no saben esas cosas, pero si nuestros estudiantes sienten esa curiosidad, se debe satisfacer. En ocasiones, la curiosidad es posterior al trabajo en el aula, pero, si se despierta, el producto de ese trabajo va a serles útil para relacionarse con la realidad cultural de la que se trate. (Miquel, 2008, p. 4)

En la búsqueda de ofrecer alternativas practicables y convincentes a nuestros estudiantes, que les permitan reconocer creencias infundadas y modificarlas, y convertir así rutinas en práctica reflexiva para configurar estilos y estrategias de enseñanza propias, al interior de la cátedra se han diseñado sistemáticamente a lo largo de los años diferentes instrumentos de observación, reflexión y evaluación. Estos instrumentos guían a los practicantes en el abordaje y sistematización de sus prácticas y se integran en un portfolio, que presentan al finalizar su residencia pedagógica y que sirve a las docentes para hacer una evaluación de las prácticas como proceso (Wilke y Roattino, 2012).

La enseñanza de una lengua extranjera a niños en el contexto escolar

En la actualidad, no es necesario leer ningún autor o pedagogo en particular para aseverar que los niños no aprenden de la misma manera que adolescentes, jóvenes o adultos. Ya es sabido que, dependiendo del grupo de edad de una clase o curso, los requerimientos de los aprendientes y el contenido a transmitir son diferentes.

Considerar el factor etario es sin dudas fundamental para las decisiones didácticas porque está directamente relacionado con la planificación y el diseño de una enseñanza apropiada de lenguas extranjeras que debe contemplar las características particulares del grupo destinatario de la propuesta. En este sentido, son importantes los aportes tanto de la pedagogía como de la psicolingüística, a los que nos referiremos brevemente a continuación por las limitaciones que nos imponen las características de este trabajo.

Aportes de la pedagogía: Piaget y Vygotsky

En cuanto a los aportes de la pedagogía, podemos mencionar a Piaget (1936) como un referente por sus aportes al estudio de la infancia y por su teoría constructivista del desarrollo cognitivo del niño, a partir de una propuesta evolutiva de interacción entre sujeto y objeto, en la cual propone diferentes etapas organizadas según rangos etarios, que explican qué capacidad de aprendizaje tiene cada grupo a una determinada edad, es decir, qué puede esperarse de un niño a una edad determinada y qué no. Así es, por ejemplo, que a partir de -aproximadamente- los 6 años los niños son capaces de pensar de forma concreta-operativa, es decir, que ya no perciben el mundo sólo perceptiva e intuitivamente, sino que a partir de esta edad ya comienzan a combinar, asociar y pensar en perspectiva temporal (es decir en pasado y futuro).

Resumiendo, se puede decir que el pensamiento de los niños, a lo largo de su desarrollo, se va independizando de la percepción, la intuición y la acción y se vuelve cada vez más abstracto. Al comienzo, en el centro de su pensamiento, se encuentran los objetos y sus características, y luego, con el correr del tiempo, las operaciones racionales y lógico-matemáticas (Textor, 2005).

Si bien la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget ha recibido críticas (por ejemplo, Sodian, 2008), en especial porque el biólogo suizo consideraba que las etapas del desarrollo cognitivo se encuentran genéticamente determinadas, es importante tenerla en cuenta a la hora de elaborar propuestas de clase de lenguas extranjeras y adaptar en consecuencia las diversas decisiones didácticas, como por ejemplo, los contenidos a transmitir y las metodologías a implementar. Por otro lado, las etapas evolutivas desarrolladas por Piaget resultan un marco de referencia importante a tener en cuenta para detectar y estudiar problemas de aprendizaje o desarrollo en los niños.

Por supuesto, existen otros factores que se deben considerar y que influyen en el aprendizaje efectivo de los niños, como la motivación, el contexto social y familiar y el rol del docente, por mencionar algunos de otros aspectos a tener en cuenta. Al respecto, entre los aportes de la pedagogía que dan un papel privilegiado al contexto en el que se suscita el aprendizaje, uno de los más destacados es el de Vigotsky que sostiene que es posible comprender muchos aspectos de las funciones mentales sólo si se comprende su origen y sus transiciones. Para explicarlo, formula una ley que llama “Ley genética general o de la doble formación de los procesos superiores” que dice:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológico). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. (Vigotsky, 1979, p. 94)

Tal como lo afirman Baquero y Limón Luque (2001), el interés central de la psicología de Vigotsky consistió en determinar las formas conscientes y voluntarias de regulación de la actividad psicológicamente humana, las que él consideraba posibles gracias a instrumentos semióticos, como el lenguaje, en el seno de sistemas de interacción social tales como la crianza o la educación formal.

Aportes de la psicolingüística: La adquisición de la primera lengua

Asimismo, para comprender cómo funciona el aprendizaje temprano de una lengua extranjera, es fundamental conocer las etapas de adquisición de la primera lengua desarrolladas por la lingüística aplicada.

El término *adquisición del lenguaje* se refiere a la adquisición natural de la primera lengua. Ésta tiene lugar en diferentes etapas que van desde el momento en que el bebé se encuentra en el vientre materno hasta los 12 años, en que el proceso de adquisición se encuentra mayormente finalizado. Este proceso es común a todos los niños (socializados) y no es posible omitir ninguna fase, aunque algunos niños son más rápidos que otros. Todos los niños por igual cometen errores que dependen de la fase en que se encuentren. Esto es importante, porque algo similar ocurre en el aprendizaje de otras lenguas, y nos muestra que es importante tener paciencia y que el aprendizaje no se puede acelerar (Lundquist-Mog & Widlok, 2016).

Resumiendo, para aprender una lengua, no importa cuál sea, resulta decisivo el caudal de input con el cual los niños se ven confrontados. Para la recepción y procesamiento de dicho input es necesario el desarrollo interconectado de las células nerviosas (neuronas) en el cerebro y esta maduración requiere de un tiempo. Por lo general, en la lengua materna ese tiempo transcurre con naturalidad, no esperamos que todo lo que le decimos o mostramos al niño como input siempre pueda ser aprehendido y reproducido cognitivamente por él en simultáneo.

Principios de aprendizaje temprano

Por otro lado, nos interesa dar cuenta de que hay algunas características de la infancia, que se deben considerar a la hora de diseñar programas y proyectos educativos adecuados para la enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa de la vida: Los niños tienen una curiosidad innata, quieren descubrir y comprender el mundo, aprenden rápido, tienen muy buena memoria y poseen gran motivación por aprender. Cuando obtienen suficiente contacto con el idioma (input) que están aprendiendo pueden comenzar lentamente a producir la nueva lengua de manera espontánea e intuitiva. La relación personal y emocionalmente positiva con quienes rodean a los niños promueve el aprendizaje, el cual resulta óptimo cuando es

multisensorial. Finalmente, un clima de aprendizaje relajado, lúdico y libre de ansiedad garantiza procesos de aprendizaje significativo.

Para diseñar una buena clase, el profesor debe considerar todo tipo de aspectos, incluidos los principios del aprendizaje temprano de idiomas. En este sentido, se trata de aspectos que configuran el aprendizaje infantil y que las clases deben contemplar para garantizar el éxito de dicho aprendizaje. Al respecto, Rück (2004) aborda una serie de principios a considerar para la enseñanza de una lengua extranjera a niños, entre los cuales hace una distinción entre aquellos que tienen que estar presentes siempre y de manera general en el trabajo con niños, por su vínculo estrecho con las particularidades del aprendizaje temprano en general. Estos principios son: de input (caudal lingüístico), de repetición variable, aprendizaje a través del juego y el principio de movimiento. El segundo grupo consta de tres principios que sólo se presentan en algunos casos concretos y no pueden ser generalizados para todos los contextos de aprendizaje temprano: principios de la integración, de la mediación de la escritura y de la progresión.

A continuación describimos brevemente estos principios porque sientan una base esencial para el diseño de nuestros instrumentos de observación y reflexión.

El principio del input: Fernández (2013) dice que “se le llama input a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo. Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve (en el caso de lenguas de señas) y que atiende con el fin de interpretar un mensaje”. Wong (2005) asevera además que el input contiene un mensaje y que es por ello que lo escucha, lee o ve tiene una razón por la cual atenderlo. El input, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama Schwartz (1993), contiene ejemplos fonéticos, gramaticales y léxicos, entre otros, y todo ello se corresponde a la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua.

El principio de input propone, entonces, confrontar a los niños con suficientes y variados estímulos lingüísticos para que adquieran la forma lingüística al ser vista u oída en el entorno. Así, los niños pueden captar y aplicar regularidades intuitivas implícitas al escuchar el lenguaje del maestro/ profesor y otras tareas auditivas.

El principio de la repetición variable: Según este principio, después del primer contacto con un fenómeno del lenguaje, se debe proveer la ejercitación, consolidación o

repetición a través de variados tipos de actividades y estrategias. Por ejemplo, un primer contacto con el campo léxico “útiles escolares” podría introducirse a través de una tarea visual-auditiva, y luego ejercitarse a través de un juego de memoria para finalmente incorporar formulación de solicitudes con una tarea de producción oral con la ayuda de un papel de trabajo.

El principio del juego: Los niños perciben y comprenden el mundo en los primeros años de vida a través del juego, ya que jugar es divertido y aporta un buen ambiente al aula. Es la conexión específica entre la expresión física y verbal la que conduce al aprendizaje inconsciente. Es importante que los niños tengan la oportunidad de experimentar y descubrir. Las partes del cuerpo se pueden practicar bailando y cantando por ejemplo. Idealmente, el juego tiene que ser un fin en sí mismo, no estar disimulado como tal ya que esto puede perjudicar la motivación de los niños.

El principio del movimiento: Los niños sienten una necesidad natural de moverse, lo que influye en su aprendizaje en todos los aspectos. Es por eso que las actividades lingüísticas y físicas deben combinarse en clase. Por ejemplo, las preposiciones locales se pueden practicar “pararse encima, detrás, debajo, al lado, delante, etc., de la mesa”.

El principio de la integración: Según este principio, la enseñanza de idiomas no debe permanecer aislada de otras disciplinas, el lenguaje debe entenderse como algo universal que puede realizarse en varios niveles, es decir, no sólo es un objeto de estudio sino también un medio de acceso a otros conocimientos disciplinares. Cuanto más integrado se encuentre el aprendizaje de la lengua a otras disciplinas, más efectivo resultará el proceso de su desarrollo.

El principio de la mediación de la escritura: En función del principio de la progresión, que se detalla más adelante, la escritura es el último objetivo de enseñanza, ya que esta debe estar precedida por la oralidad. Sin embargo, en la actualidad, los niños con experiencia en los medios están fuertemente orientados a lo visual y, a menudo, quieren ver lo que escuchan. En los primeros años de aprendizaje, el lenguaje escrito sirve sólo como una ayuda para la memoria o como un medio de acceso para que se pueda conocer o reconocer las relaciones entre el sonido y la escritura.

El principio de la progresión: En este caso se trata de la secuencia en el que se debe transmitir el contenido a aprender. Por ejemplo, la comprensión auditiva precede al uso activo de la lengua. Después de escuchar, el contenido se practica oralmente tanto como sea posible y se asegura a través de actividades de vocabulario. Solo al final se ejercitan y memorizan las estructuras gramaticales.

En este apartado del marco teórico, hemos abordado los principios más importantes de la enseñanza a niños, especialmente en lo que refiere al aprendizaje de una lengua extranjera. De esta forma, fundamentamos la inclusión de los principios en los instrumentos de observación propuestos en este trabajo.

Aspectos institucionales: El octógono didáctico

Además de las particularidades de los niños para aprender que hemos expuesto, también es importante considerar aspectos institucionales. La enseñanza de una lengua o cualquier otra disciplina en el contexto escolar también otorga al acto educativo una matriz/matices que lo diferencian del trabajo en otros contextos formales o no formales.

El acto de enseñanza y aprendizaje siempre tiene lugar en un tiempo y en un espacio determinados. Cuando hablamos de una propuesta situada nos referimos a la adecuación de la misma a esa realidad espacio-temporal en la que está inmersa y por la cual está influenciada. No es lo mismo enseñar una lengua en una escuela, con todo el marco institucional y legal que ello implica que hacerlo en un salón comunitario de un barrio popular o en un instituto privado de enseñanza.

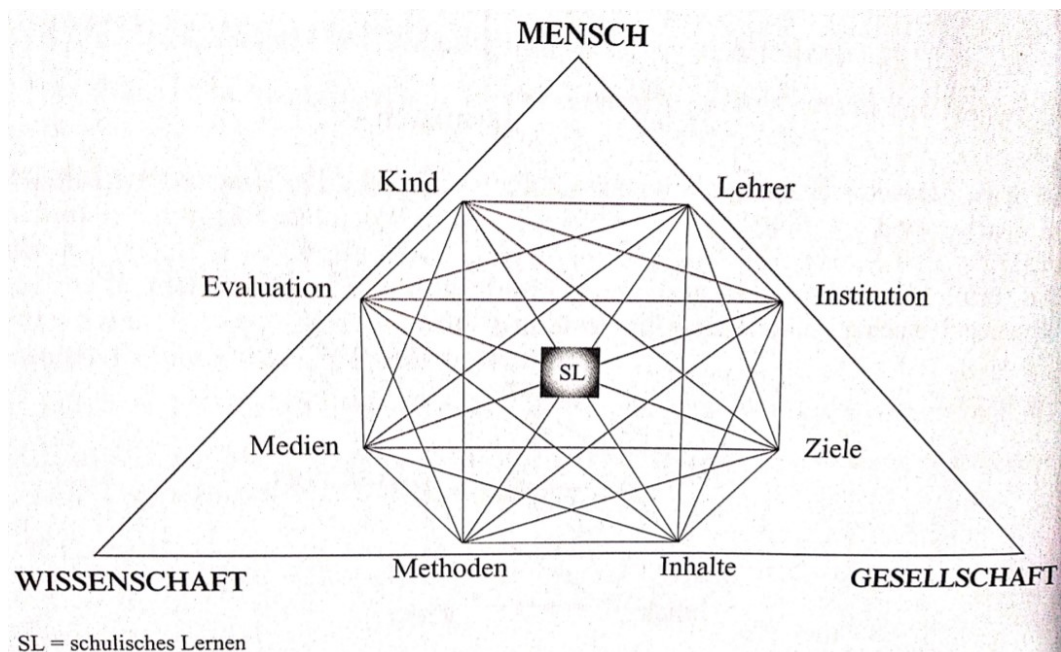
Chighini y Kirsch (2009) recuperan las ideas de Raasch (2002) y desarrollan lo que ellos denominan el *octógono didáctico* (en alemán, *didaktisches Achteck*) para explicar los aspectos que influyen en el aprendizaje escolar. Los autores explican que dichos aspectos también se influyen en sí y en todas las direcciones. Se asume principalmente que se establece una relación entre un **estudiante** (los autores hablan del niño) que quiere aprender y un **profesor** que dispone de la información (**contenidos**) que el alumno quiere o necesita y está dispuesto a transmitirla. Ahora ambos se encuentran a su vez en una **institución** que habitan juntos y cuyos objetivos coinciden con la mencionada información a transmitir. A su vez, existen **métodos** para transmitir este contenido que son consistentes con esos **objetivos**

institucionales y que disponen de determinados (y múltiples) **medios** para finalmente transmitir este contenido al estudiante. El último aspecto es la **evaluación**, que considera los intereses de los estudiantes así como los de la institución para poder generar una valoración de los conocimientos transferidos, y en función de ello, realizar análisis que determinen la modificación, inclusión de nuevos contenidos, métodos y medios.

El conocimiento de estas relaciones es importante para la práctica docente porque le da al docente la oportunidad de indagar sobre el estado de su trabajo y, en consecuencia, tomar las decisiones adecuadas en cuanto a estrategias, planificación, comportamiento, relaciones laborales, intereses e implementaciones.

Además, el octágono didáctico se encuentra integrado e influye en el contexto de las concepciones sobre el hombre, la ciencia y la sociedad, todos aspectos que no se pueden desatender al momento de hacer una propuesta de intervención didáctica situada.

La representación gráfica que proponen los autores entonces es la siguiente:



(Chighini y Kirsch, 2009, p. 18)

Metodología

El presente trabajo se enmarca en el diseño de materiales educativos. Se propuso como objetivo principal un análisis cualitativo de los instrumentos de observación y reflexión que se utilizan en la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza II para la etapa de residencia en el nivel primario a fin de proponer cambios y/o instrumentos complementarios para este contexto específico de práctica que tengan íntima relación con la teoría que propone la asignatura Didáctica Especial II para dicho escenario particular.

Por lo tanto, consideramos que nuestro trabajo es un aporte en el marco de la innovación educativa, al respecto Barraza (2005) define que:

La innovación educativa es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza, siendo normal que una innovación educativa impacte más de un ámbito, ya que suele responder a una necesidad o problema que regularmente requiere una respuesta integral. (p. 15)

Se espera que los nuevos instrumentos constituyan una herramienta valiosa para el desarrollo de la conciencia y del saber teórico-práctico de un futuro profesional de la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Las etapas para la realización del trabajo fueron las siguientes:

- Se analizaron de manera contrastiva los programas vigentes de las asignaturas Didáctica Especial II y Observación y Práctica de la Enseñanza del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas a fin de encontrar paralelismos entre la teoría referida a la enseñanza y aprendizaje de niños y los requisitos e instrumentos con los que se aborda en la práctica la residencia en ese contexto.
- De manera transversal tuvo lugar la consulta y establecimiento del marco teórico, particularmente en referencia a las temáticas: formación docente inicial; docentes noveles o principiantes, el rol de la observación y reflexión en la formación docente; enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera de niños.

- Se realizó el análisis de los instrumentos de observación y reflexión utilizados en el marco de Observación y Práctica de la Enseñanza II para el contexto de enseñanza a niños a fin de establecer posibles vacancias que requieran la modificación de los instrumentos existentes y/o el diseño de instrumentos complementarios.
- Se diseñaron nuevos instrumentos complementarios o modificación de los instrumentos previamente existentes para la observación y reflexión situadas en el marco de la residencia pedagógica en la primaria.

Propuesta de innovación pedagógica

Diego no conocía el mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirlo. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos.

Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, tartamudeando pidió a su padre:

¡Ayúdame a mirar!

Galeano, E. Fragmento de *El libro de los Abrazos*

El análisis expuesto en el apartado referido a los antecedentes de este trabajo sobre los instrumentos de observación y reflexión utilizados por los estudiantes del profesorado de alemán de la Facultad de Lenguas durante la etapa de observación de la residencia pedagógica en la primaria en el marco de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza II, fundamentó la necesidad de cambios en los instrumentos existentes y a la incorporación de nuevos instrumentos para esta etapa de residencia a fin de otorgarle mayor especificidad y habilitar un desarrollo más profundo de técnicas de investigación-acción en los practicantes que los utilicen.

A continuación presentamos la propuesta particular de cada modificación y/o complemento siguiendo el mismo orden en el que los instrumentos fueron presentados anteriormente y en relación a lo ya expuesto, de manera que sea más sencillo para el lector atender a las variaciones.

Instrumentos de observación

Los protocolos de observación de clases

El objetivo principal que persigue la cátedra con el uso de este instrumento es que los practicantes desarrollen la capacidad de observación y análisis de una clase y que a la vez puedan aprender de la práctica de docentes ya formados y con trayectoria en su tarea (Wilke y Roattino, 2012); por ello es que el mismo que se utiliza también para la observación de clases en otros contextos y focaliza aspectos de la clase en sí y no específicamente del proceso de enseñanza y aprendizaje de niños.

En vistas de la necesidad de que los practicantes hagan una observación más focalizada en este contexto y puedan relacionar más directamente la teoría que desarrollan en Didáctica II con su residencia, nos proponemos complementar este instrumento de observación con uno más específico en el que los futuros docentes tengan que identificar y registrar aquellas técnicas que son características de la enseñanza a niños como los rituales, los juegos, la imágenes, las experiencias fenomenológicas, el movimiento, etc. (Meyer, 2009; Schwab & Uhe, 2001).

En este instrumento consideramos pertinente incorporar además apartados en los que los estudiantes tengan que identificar típicas características del período de desarrollo cognitivo de los niños según la teoría de Piaget, como así también todas aquellas actitudes que resulten atípicas en el momento evolutivo de los niños que pudieran demostrar, ya sea una transición de etapas, o problemáticas del desarrollo de algún niño a atender por el docente.

En la unidad del programa de Didáctica II dedicado a la enseñanza temprana se trata además el tema de la motivación por lo que resulta interesante agregar en este instrumento un último apartado en el que se registren las técnicas concretas que el o la docente utilizan para estimular la motivación en los niños y la respuesta de estos frente a ellas (Roattino, 2015).

La modificación propuesta al instrumento de observación existente además de facilitar el puente entre la teoría y la práctica y de darles herramientas más concretas para la futura elaboración de sus planificaciones, puede ser de gran utilidad para los estudiantes al momento de elaborar el diagnóstico de grupo y la sistematización que deben hacer al final del período de observación respecto de los juegos y las visualizaciones que han observado.

Así es como, a diferencia del protocolo anterior, en éste se especifican aspectos particulares de la enseñanza a niños que los practicantes deben tener en cuenta al momento de observar una clase en la primaria. Esto sólo consiste en un insumo importante para retomar aspectos concretos tanto en las consultas de Observación y Práctica de la Enseñanza así como en la asignatura paralela de Didáctica Especial II y también una primera sistematización de ideas, técnicas y estrategias situadas para las etapas posteriores de sus prácticas con niños, tanto para futuras observaciones, como para la elaboración del diagnóstico de grupo y para la elaboración de sus propias planificaciones de clases.

Verlaufsprotokoll (Unterricht in der Primaria)					
Kurs:		Institution:			
Lehrkraft:		Praktikant:			
Datum:		Thema der Stunde:			
Lernziele:					
Zeit	Phase	Lernziel/ Lernziele	Aktivitäten der Lehrkraft (Materialien und Medien, Anweisungen, Lehrfragen, Korrekturen, Rollen usw.)	Aktivitäten der Lernenden (Übungen und Aufgaben, Sozialformen, Teilnahme, Motivation, Fragen Schwierigkeiten, usw.)	Bemerkungen (Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens/ beobachtbare Besonderheiten des Stadiums (Arbeitsklima/ Kurssprache/ Raumbedingungen usw.)

Diagnóstico de grupo

En referencia al instrumento que ya fue descrito en el apartado correspondiente, no se consideró que fuera necesario hacer ninguna modificación al primer punto en el que se detallan los aspectos a considerar para realizar la descripción del grupo de niños aprendientes. En tanto sí se definió modificar el segundo punto a desarrollar por los practicantes, en el cual resulta importante focalizar la mirada en aspectos significativos de la enseñanza a niños y requerir un ejercicio de relación entre lo observado y la teoría, por lo cual se agrega también la tarea de integrar los contenidos abordados en Didáctica Especial II para justificar la descripción.

A continuación, se muestran ambas consignas para que resulte más sencillo al lector identificar las diferencias entre ellas:

Consigna anterior	Consigna actual
Aborda un aspecto que te haya llamado especialmente la atención durante tus prácticas. Describe una actividad o técnica de enseñanza que consideres particularmente exitosa y que te gustaría aplicar con tu grupo de aprendientes.	Aborda un aspecto que te haya llamado especialmente la atención durante tus prácticas. Describe una actividad o técnica de enseñanza que consideres particularmente exitosa para el trabajo con niños. Justifica tu elección con los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial II.

Por lo tanto, el nuevo instrumento para la realización del diagnóstico de grupo en el contexto de la primaria es el siguiente:

Gesamteindruck über Kursgruppe und Lernatmosphäre in der Primaria

Ziel dieses Beobachtungsbogens ist, dass du über die Merkmale der Lernergruppe nachdenkst,

bei der du hospitierst. Notiere die Informationen, die hier gefragt werden, und schreibe danach einen kurzen Bericht (von nicht mehr als einer Seite). Die Ergebnisse des Interviews mit der Grundschullehrkraft helfen dir auch bei der Erstellung des Berichtes.

- Kurs:
- Kursleiter(in):
- Deutschurzeiten:
- Beobachtungsdatum:
- Institution:
- Praktikant(in):

1. Was kannst du zu den folgenden Aspekten sagen?

- **Lernergruppe:** Anzahl, Geschlecht, Alter, Herkunft, Sprachniveau, Lerninteresse, Motivation, kognitive Fähigkeiten, Stärken und Schwächen, Sonderfälle.
- **Sprache:** Wird im Unterricht mehr auf Deutsch oder auf Spanisch gesprochen? Was wird alles auf Deutsch gesagt? Was wird geschrieben? Was wird gelesen?
- **Anweisungen und Korrekturen:** Sind die Anweisungen klar? Werden sie auf das Verstehen hin überprüft? Was und wie wird korrigiert? Wie reagieren die Kinder auf die Korrekturen?
- **Arbeitsklima:** Stimmung, aktive/passive Teilnahme, Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten, Zusammenarbeit, Reaktion Lerner-Lerner und Lehrkraft-Lerner.
- **Methodik:** Lernstoff und Lehrmethodik: Hauptlernziele, Themen, Lernaktivitäten, Medien und Materialien.

2. Gehe auf einen Aspekt ein, der dir bei deinen Hospitationen insbesondere aufgefallen ist. Beschreibe eine Aufgabe oder eine Lehrtechnik, die du für besonders erfolgreich für die Arbeit mit Kindern hältst. Begründe deine Auswahl mit den in Didaktik erworbenen Kenntnissen.

Nuestro desempeño en las cátedras Observación y Práctica I y Observación y Práctica II nos ha permitido observar no solo que algunos practicantes tienen dificultades con la elaboración de este informe sobre el grupo de alumnos, sino que además no siempre ven en este diagnóstico la base para tomar decisiones metodológicas posteriores que tiendan a satisfacer las necesidades de los aprendientes y lograr así un aprendizaje significativo en sus prácticas (Roattino, 2015).

Para sortear esta distancia entre la observación y la planificación y para dar herramientas concretas a los estudiantes para que puedan elaborar este diagnóstico con más facilidad, proponemos la incorporación de un cuestionario estandarizado que guíe una entrevista con el docente mentor antes de comenzar con la etapa de observación en el curso asignado. De esta manera creemos que con el uso de esta entrevista se puede lograr no sólo una recolección guiada de los datos que se van a necesitar posteriormente para el diagnóstico, sino que el cuestionario puede funcionar como modelo de las preguntas que un docente debe hacerse y poder responder sobre su grupo de alumnos y el contexto pedagógico que los contiene y además propicia el diálogo y el trabajo cooperativo entre el practicante y el docente mentor.

Por otro lado, esta entrevista estructurada previa le permite al practicante formular hipótesis sobre el grupo de alumnos, que luego puede corroborar en la etapa de observación, y además conocer el diagnóstico que subyace a la tarea pedagógica del docente mentor, y así desarrollar su habilidad para elaborar avalúos pertinentes en su posterior desempeño profesional (Pedraza Burgos y Mendoza Bas, 2012).

Respetando la tradición de la cátedra y a fin de enriquecer los instrumentos ya existentes que, además de ser conocidos por los practicantes por su uso en otros contextos, significan en sí mismo un arduo proceso de elaboración y producción de conocimiento de las docentes de la materia, la entrevista que se pone a disposición de los practicantes para la interacción con el profesor mentor está organizada en base a los mismos aspectos que se contemplan en el instrumento que ya existía para la elaboración del diagnóstico de grupo y al que sólo se le realizaron mínimas modificaciones, tal como ya se expuso.

El objetivo de la entrevista consiste en preceder la realización del diagnóstico de grupo y complementar y nutrir así el instrumento diseñado para su elaboración cuya presentación al finalizar la residencia en la primaria sigue siendo requisito para su respectiva promoción. Así es como dicha entrevista está organizada en cuatro ejes referidos a las cuestiones del grado basadas en criterios institucionales; al grupo de aprendientes; a la metodología de enseñanza; al o a la docente a cargo y se ofrece además la opción de un quinto grupo de interrogantes abiertos que el practicante puede formular a su criterio.

Las preguntas sobre el grado que se proponen son las siguientes:

- ¿Cuántas horas de clase de alemán por semana tienen los niños?

- ¿Dónde se desarrolla la clase de alemán?
- ¿Con qué material(es) se trabaja en la clase de alemán?

Las preguntas sobre el grupo de aprendientes son las siguientes:

- ¿Cuántos aprendientes hay en la clase? ¿Cuántos niños? ¿Cuántas niñas?
- ¿Qué edades tienen los niños y las niñas de la clase?
- ¿Cree que los alumnos aprenden con gusto la lengua extranjera? ¿Cuáles son las actividades preferidas por los niños y las niñas? ¿Qué actividades no les gusta hacer tanto?
- ¿Cómo valora la participación de los niños y niñas en las actividades del aula? ¿Es un grupo activo? ¿Cómo es el ambiente de trabajo?
- ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los niños a esta edad? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades particulares de los niños y niñas de esta clase?

El apartado de interrogantes sobre la metodología consiste en las siguientes preguntas:

- En su opinión, ¿qué actividades de aprendizaje tienen un efecto especialmente positivo en el aprendizaje de los niños y niñas? ¿Por qué?
- ¿Hay niños o niñas en la clase con dificultades de aprendizaje? ¿Qué dificultades? ¿Cómo lo advirtió? ¿Qué estrategia particular utiliza para estimular el aprendizaje de estos niños o niñas?
- ¿Cuáles son los criterios de evaluación? ¿Qué, cómo y con qué frecuencia se evalúa/ comprueba?
- ¿Qué se corrige en clase? ¿Qué no se corrige todavía a esta edad y por qué?
- Durante la clase, ¿se habla más en alemán o en español? ¿Qué se dice concretamente en alemán?
- ¿Cómo selecciona los materiales y los medios para las clases (criterios/ fuentes)?
- ¿Cómo motiva a los niños y niñas de la clase?

Las preguntas referidas a la o al docente del grado son las siguientes:

- ¿Hace cuánto tiempo que trabaja como profesor/a de alemán? ¿Hace cuánto que trabaja en esta institución?
- ¿Tiene experiencia docente en otros contextos o instituciones?
- ¿Cuáles son sus tareas como docente? (En la escuela, en clase, en casa)
- ¿A qué problemas o dificultades se enfrenta normalmente?
- ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo?

Interview mit der Lehrkraft der Primaria

Kurs: Institution:

Lehrkraft: Praktikant:

Datum:

Zum Kurs:

- Wie viele Deutschstunden in der Woche haben die Kinder?
- Wo findet der Deutschunterricht statt?
- Welches Material wird benutzt?
- Was charakterisiert das Fremdsprachenlernen in diesem Schuljahr? Welche sind die wichtigsten Lernziele?

Zur Lernergruppe:

- Wie viele Lerner sind in der Klasse? Wie viele Jungen? Wie viele Mädchen?
- Wie alt sind die Kinder?
- Lernen die Schüler ihrer Meinung nach gerne die Sprache? Welche sind die beliebtesten Aktivitäten der Schüler? Welche Aktivitäten machen sie nicht so gern?
- Wie schätzen Sie die Teilnahme der Klasse an Unterrichtsaktivitäten? Handelt es sich um eine aktive Lerngruppe? Wie ist das Arbeitsklima?
- Welche sind die Stärke und Schwäche der Kinder in diesem Alter? Welche sind die Stärke und Schwäche dieser Klasse?

Zur Methodik:

- Welche Lernaktivitäten wirken sich ihrer Meinung nach besonders lernfördernd bei Kindern aus? Warum?
- Haben Sie Kinder in der Klasse mit Lernschwierigkeiten? Welche Lernschwierigkeiten weisen Sie auf? Wie haben Sie diese erkannt? Was machen Sie, um diese Kinder zu fördern?
- Welche sind die Beurteilungskriterien? Was, wie und wie oft wird überprüft?
- Was wird im Unterricht alles korrigiert? Was wird in diesem Alter noch nicht korrigiert und warum?
- Wird im Unterricht mehr auf Deutsch oder auf Spanisch gesprochen? Was wird alles auf Deutsch gesagt?
- Wie wählen Sie die Materialien und Medien für den Unterricht aus (Kriterien/Quellen)?
- Was machen Sie, um die Kinder zu motivieren?

Zur Lehrerkraft:

- Seit wann sind Sie als Deutschlehrkraft tätig? Seit wann in dieser Institution?
- Haben Sie auch Lehrererfahrung in anderen Kontexten bzw. Institutionen?
- Was sind ihre Aufgaben als Lehrkraft? (In der Schule, in der Klasse, zu Hause)
- Mit welchen Problemen bzw. Schwierigkeiten werden Sie normalerweise konfrontiert?
- Was ist das Schönste an ihren Beruf?

Zusätzliche Fragen:

-
-
-

Fichas de observación focalizada sobre juegos y el uso de imágenes

Al analizar las fichas de observación focalizada sobre juegos y uso de imágenes que se utilizaban en esta etapa de residencia y otras elaboraciones realizadas los últimos años por los practicantes, se advirtió que si bien estos instrumentos son específicos para el contexto de la práctica en cuestión y se utilizan con el fin de que los practicantes tengan modelos concretos de técnicas específicas para la enseñanza a niños, no en todos los casos resultaban en una sistematización de la observación que, por lo tanto, en ocasiones quedaba aislada tanto de la reflexión teórica como de la posterior práctica docente de los estudiantes del profesorado (Roattino, 2015).

Con el objetivo de sortear esta dificultad, se diseñó una grilla específica que integra adecuadamente ambos instrumentos y ayuda a los practicantes a reflexionar sobre el porqué de las decisiones del mentor al utilizar cada técnica, su efectividad en el logro de los objetivos, la relación con la teoría de didáctica específica y la posible transferencia de la técnica a otros contextos, situaciones u objetivos pedagógicos que el estudiante pueda confrontar en el futuro.

Este nuevo instrumento no consiste en el soporte para una observación sincrónica, sino que el objetivo es que sea completado por los estudiantes al finalizar su periodo de observación en el curso de niños respectivamente asignado y que consista en una sistematización ordenada de todas las técnicas observadas a lo largo de todo la etapa de residencia, entre las cuales el uso de las imágenes y los juegos son algunas entre tantas otras posibilidades.

Para su realización, los practicantes deben volver, por lo tanto, a todos sus registros de clases observadas y sistematizar aquellas técnicas y materiales (visualizaciones, canciones, juegos, narrativas, movimientos, proyectos, estaciones de aprendizaje, etc.) que consideren valiosos y significativos para la enseñanza de una lengua extranjera a niños y consignar, además de la clase observada en la que tuvo lugar, el tema marco de lo observado, la fase en la que se utilizó, el objetivo de aprendizaje que se perseguía y el efecto de aprendizaje que se pudo observar, también realizan una reflexión acerca de las potencialidades de dicha técnica o material para ser aplicado en otro contexto áulico, en otra fase de aprendizaje, quizás, y con qué posibles objetivos de enseñanza se puede relacionar.

Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens

Kurs:

Institution:

Lehrkraft:

Praktikant/in:

Datum	Thema der Stunde	Phase des Unterrichts	Techniken und Materialien (Visualisierungen/ Lieder/ Spiele/ Erzählungen/ Bewegungen/ Lernstationen/ Projekte/ usw.)	Lernziel	Lerneffekt	Eignet sich die T. für andere Phasen u.o. Lernziele?

Instrumentos de reflexión

Cuestionario de reflexión sobre cada clase observada

Con el objetivo de focalizar la reflexión en el contexto de enseñanza y aprendizaje temprano encontramos interesante incorporar al cuestionario de reflexión sobre cada clase observada preguntas referidas al contexto particular de enseñanza a niños en la escuela primaria que ayuden a los practicantes a identificar las técnicas, temáticas, situaciones y rasgos de la clase que sean específicos en el trabajo docente con niños (Roattino, 2015).

Por lo tanto, las tres preguntas disparadoras para la reflexión ya presentadas se reformulan ahora en seis preguntas que integran la particularidad del escenario para

3. Welche theoretischen Kenntnisse zum Thema frühes Fremdsprachenlernen haben dir geholfen, das Beobachtete besser zu interpretieren bzw. was hast du beobachtet, das dir geholfen hat, die Theorie zum Thema besser zu verstehen?
4. Was ist dir an dem gesehenen Unterricht unklar, sodass du von der Lehrkraft gern weitere Auskünfte hättest? Welche Fragen würdest du an die Lehrkraft stellen bzw. welche Fragen hast du gestellt (oder an die Lerner)?
5. Mit welchen Entscheidungen der Lehrkraft bist du nicht ganz einverstanden? Warum?
6. Zu welchen Aspekten oder Situationen des gesehenen Unterrichts fallen dir Vorschläge ein, wie du es anders machen würdest? Warum? (Varianten, Gegenvorschläge, Kritik usw.)

Consideraciones finales

Como hemos expresado en diferentes apartados del presente trabajo, uno de los objetivos principales de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza II del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba consiste en formar docentes con competencias contextuales, que logren durante su formación desarrollar y consolidar una identidad profesional acorde a las necesidades sociales, y que adquieran herramientas concretas para analizar e intervenir con propuestas sólidas en los diversos y cambiantes contextos en los que se desempeñen con posterioridad.

Estamos convencidos de que la residencia pedagógica es una experiencia clave en el desarrollo de la conciencia e identidad profesional, porque mediante la reflexión sobre la práctica, en el diálogo que se mantiene con la teoría y la práctica y al compartir la reflexión con otros practicantes, con los docentes de la cátedra y con los docentes mentores, el practicante se vuelve protagonista en la construcción de su conocimiento pedagógico.

En tal sentido, resulta importante destacar que cuando hablamos de experiencia en el campo de la educación, adherimos a la definición que hace al respecto Jorge Larrosa que trabaja en relación a la experiencia de la lectura como proceso formativo de la subjetividad y plantea que “la experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa” (Larrosa, 1998, p. 18) e implica una relación con el conocimiento que conlleva una transformación de lo que somos. El concepto de experiencia remite, por lo tanto, a acontecimientos que ocurren en relación a un otro “próximo/prójimo”, y que siendo interiorizados producen modificaciones y transformaciones a nivel subjetivo.

Basados en este aporte y retomando la idea de *meta-prácticas* a la que hemos hecho referencia en el marco teórico para definir a las prácticas en el marco de la formación docente, consideramos que el presente trabajo consiste en un aporte significativo para la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza II ya que contribuye a la progresiva reconstrucción reflexiva de las prácticas en un contexto muy particular como lo es el ámbito de la primaria.

Se espera, así, que los instrumentos presentados, al estar basados en un contexto de enseñanza y aprendizaje situado y vinculados estrechamente con la teoría que los practicantes

abordan en la asignatura teórica paralela a la que está en cuestión, estimulen la apropiación de contenidos teóricos atravesados por la práctica, promuevan la reflexión sobre la práctica atravesada por la teoría y que los nuevos instrumentos resulten un andamiaje potente para la construcción del ser docente de los practicantes en formación.

Cabe reiterar que estos instrumentos no se utilizan aisladamente, sino que se integran al finalizar el período de residencia a un portfolio que abarca otros trabajos de observación, reflexión, autoevaluación y evaluación que los practicantes desarrollan en el marco de un espacio curricular en el que se los contiene, se los orienta y se los apoya a lo largo de todo el proceso en un clima de confianza y comprensión.

Por ello, la continuidad de este aporte podrá consistir, por un lado, en evaluar la implementación de los instrumentos presentados y su impacto en las producciones de los futuros practicantes, y por otro lado, también sería deseable replicar el análisis realizado en el marco de esta propuesta con los demás instrumentos que se utilizan, por ejemplo, para la evaluación y autoevaluación en la etapa de residencia en la primaria así como, con todos aquellos instrumentos que la cátedra también implementa en otros contextos específicos, como son la residencia en la secundaria, en el nivel superior y en cursos de lectocomprensión para intentar darle mayor especificidad a la observación y reflexión de cada escenario.

Pensamos también que este trabajo puede representar un aporte para otras cátedras de Observación y Práctica de la Facultad de Lenguas y de otras instituciones de formación de docentes de lenguas extranjeras en las que se aborde la enseñanza a niños como parte de la residencia.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor.
- Ageno, R. (1989). *El taller de educadores y la investigación. Cuadernos de formación docente*. Publicaciones Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 197-214. <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4240>
- Bach, G. (2009). Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum reflective practioner. En G. Bach & J. P. Timm (Hgg.). *Englischunterricht* (pp. 304-320). Francke.
- Baquero, R. y Limón Luque, M. (2001). *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
- Barraza, M. A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31.
- Barrios, C. Jiménez, B. y Vives, M. (1993). Análisis de las primeras experiencias de profesores noveles universitarios a través de diarios. *IV Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria: La Universidad Española y Europea*. ICE.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1986). Educational relevante of the study of expertise. *Interchange*, 17(2), 10-19.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach* (Revised Edition). Suny Press.
- Burwitz-Melzer, E. (2004). Das Lehramtportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 15(1), 143-157.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martinez Roca.

- Chighini, P. & Kirsch, D. (2009). *Deutsch im Primarbereich. Fernstudieneinheit 25*. Goethe Institut.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Fernandez, C. R. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. 13, Número especial desclasificado. <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ense%C3%B1anza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase.html>
- Henrici, G. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Koepfel, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Larrosa, J. (1998). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes.
- Litwin, E. (2013). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos* (7^{ma} ed.). Paidós.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2016). *DaF für Kinder*. Klett- Langenscheidt.
- Marcelo García, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo García (coord.), *El profesor principiante: inserción en la docencia* (pp. 7-58). Octaedro. https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf
- Mayer, N. (2009). Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Grundstufe. In G. Bach & J. P. Timm (Hgg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (pp. 60-90). Francke.
- Mayor Ruiz, C. (2008). El desafío de los profesores principiantes universitarios ante su formación. En C. Marcelo García (coord.), *El profesor principiante: inserción en la*

docencia (pp. 177-210). Octaedro. https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf

Melto, B. y Roattino, L. (2015). Talleres vivenciales como complemento de las Prácticas en los Profesorados de la Facultad de Lenguas. *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.

<https://www.google.com/url?q=https://de.calameo.com/read/002700619731f9fc68edd?page%3D1&sa=D&source=editors&ust=1625666525993000&usg=AOvVaw310C-KCxElIJxP0IEBd47w>

Miquel, L. (2008). Entrevista a Lourdes Miquel: agítese antes de usar. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 6, 1-12, <https://www.redalyc.org/pdf/921/92152377001.pdf>

Orland-Barak, L. (2008). El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes. En C. Marcelo García (coord.). *El profesor principiante: inserción en la docencia* (pp. 155-176). Octaedro. https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/docentes-noveles/upload/el_profesorado_principiante.pdf

Pedraza Burgos, L. y Mendoza Bas, M. (2012). El Portafolio. Una alternativa apropiada para el avalúo en la educación temprana. *Cuadernos de investigación en la educación del Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico*, 7, 136-150.

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.

Piaget, J. (1936). *The origins of intelligence in children*. Routledge & Kegan Paul. https://www.pitt.edu/~strauss/origins_r.pdf

Roattino, M. L. (2015). Análisis de instrumentos de observación y reflexión para la etapa de observación de la residencia pedagógica en el nivel primario del profesorado de alemán como lengua extranjera de la UNC. En M. Van Muylen (Ed.). *I Jornadas de Investigación en Alemán*. Editorial Portalculturas.

- Rodríguez López, J. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza, un estudio de caso*. Universidad de Huelva.
- Ruiz Corbella, M. y Martín Rodríguez, C. (1996). La formación del profesor de educación infantil y primaria En V. García Hoz (comp.), *Formación de profesores para la educación personalizada* (pp. 153-186). Rialp.
- Ruiz Corbella, M. y Martín Rodríguez, C. (1996). Las prácticas escolares. En: V. García Hoz (comp.), *Formación de profesores para la educación personalizada* (pp. 252-296). Rialp.
- Rück, H. (2004). Prinzipien des frühen Fremdsprachenerwerbs. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 57 (2004) 4, 198-207.
- Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. En R. Oerter y L. Montada (comps.). *Entwicklungspsychologie* (pp. 436-479). Belz.
- Textor, M. R. (2005). Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. En M. R. Textor & A. Bostelmann (ed.). *Das Kita-Handbuch*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1226.html>
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia y la investigación*. Santillana.
- Scheele, B. & Groeben, N. (1998). Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 27, 12-32.
- Schocker von Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Gunter Narr Verlag.
- Schwartz, B. (1993). On Explicit and Negative Data Effecting and Affecting Competence and Linguistic Behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), 147-163. doi:10.1017/S0272263100011931
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-17.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.

- Warneke, D. (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. University Press.
- Wilke, V. (2011). La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua. En L. Porta (comp.) *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s)*. Universidad Nacional de Mar del Plata. CD-Rom.
- Wilke, V. y Roattino, M. L. (2012). El portfolio como instrumento de formación en las prácticas de la enseñanza. *V foro de Lenguas FLA: Un espacio de encuentro, reflexión y discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas* (pp. 315-322). Programa de Políticas Lingüísticas, Administración Nacional de Educación Pública, Consejo Directivo Central.
- Wilke, V. y Roattino, M. L. (2015). El diagnóstico de grupo como instancia preparatoria para la residencia docente. *VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Escuela de Ciencias de la Educación FFyH, UNC. https://www.google.com/url?q=https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/RDUUNC_8d8f35a9509db194e9a1cbf4344f7d47&sa=D&source=editors&ust=1625666525992000&usg=AOvVaw3yoCb0BNLiP3qaV9DA3sAC
- Wilke, V. y Roattino, M. L. (2015). El informe final de las prácticas: Instrumento clave del portafolio. En *VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://www.google.com/url?q=https://de.calameo.com/read/002700619731f9fc68edd?page%3D1&sa=D&source=editors&ust=1625666525993000&usg=AOvVaw3l0C-KCxElIjxP0IEBd47w>
- Wilke, V. y Roattino, M. L. (2011). Programa de la asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza II. Profesorado de Alemán. Facultad de Lenguas. UNC, Argentina. <https://lenguas.unc.edu.ar/uploads/Observacion%20y%20practica%20de%20la%20Ensenanza%20II%20Aleman.pdf>

Wilke, V. (2021). Programa de la asignatura Didáctica Especial II. Profesorado de Alemán. Facultad de Lenguas. UNC, Argentina.
<https://lenguas.unc.edu.ar/uploads/Didactica%20Especial%20II%20Aleman.pdf>

Wong, W. (2005). *Input enhancement: From theory and research to the classroom*. HcGraw-Hill.

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching. Beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge University Press.

Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Langenscheidt.