

# Unterrichtspraktikum - Handbuch

## Manual de Cátedra Observación y Práctica de la Enseñanza del Alemán I y II

Valeria Wilke y María Laura Roattino



Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 2015

El presente manual fue creado por las docentes de las cátedras de Observación y Práctica de la Enseñanza I y II del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, con el objetivo de sistematizar los documentos diseñados para el trabajo en esas asignaturas. En este manual, se encuentran los instrumentos y materiales que utilizan los practicantes para llevar a cabo su período de residencia pedagógica, en 4to. y 5to. Año de la carrera, que son: fichas de observación, cuestionarios de reflexión, actividades prácticas y artículos de autoría de las docentes a cargo de la cátedra.

### Danksagung

Unser herzlicher Dank gilt unseren PraktikantInnen, die uns sehr großzügig ihre ausgefüllten Beispiele von Beobachtungs- und Reflexionsbögen zur Verfügung gestellt haben, damit dieses Handbuch zustande kommen konnte.



Unterrichtspraktikum - Handbuch por Valeria Wilke y María Laura Roattino se distribuye bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ISBN 978-987-707-013-2

**Dieses Heft besteht aus folgenden Teilen:**

1. Allgemeine Information zum Unterrichtspraktikum.
2. Vorüberlegungen.
3. Organisatorisches.
4. Aktivitäten zur Unterrichtsplanung
5. Dokumente zu Hospitation und Beobachtung.
6. Selbst Unterricht ausprobieren: Instrumente und Beispiele für deine ersten Unterrichtsversuche.
7. Was du für das Erstellen des Portfolios und das Verfassen des Praktikumsberichts brauchst.
8. Einige Artikel zum Thema.

## **OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA I**

### **FUNDAMENTACIÓN**

Observación y Práctica de la Enseñanza I es el período durante el cual los alumnos del Cuarto Año del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas realizan la residencia pedagógica en el Departamento Cultural (FL). 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.

La residencia pedagógica constituye un proceso gradual que involucra en una primera etapa la observación de clases en los cursos asignados y en una segunda instancia, el dictado de clases bajo la supervisión de los docentes a cargo de los cursos y de la cátedra. Dentro de este contexto el alumno dispone de una libertad progresiva para la experimentación de técnicas de enseñanza-aprendizaje, comenzando con prácticas de microenseñanza para luego guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante una clase completa. Cada clase dictada se compone de tres momentos: presentación del plan de clase, dictado de la clase y reflexión sobre la práctica dictada. A lo largo del proceso se enfatiza la reflexión y la autoevaluación por parte de los practicantes, ya que el objetivo final de las prácticas de la enseñanza es lograr en el practicante un docente autónomo, responsable y capacitado para fundamentar sus decisiones pedagógicas, en empatía con las necesidades y motivaciones de los aprendientes.

### **OBJETIVOS**

#### **Objetivos Generales**

- Dictar clases de alemán como lengua extranjera en forma autónoma, responsable y comprometida con la comunidad.
- Valorar la importancia de la capacitación y el perfeccionamiento docentes permanentes.

#### **Objetivos Específicos**

Al concluir sus prácticas docentes, el estudiante estará en condiciones de:

- Diseñar de planes de clase adecuados a diferentes grupos de aprendientes adultos de nivel A1 a B1 del MCRE, que tengan en cuenta:
  - ✓ Objetivos y evaluación del logro de los mismos.
  - ✓ Actividades tendientes a la consecución de los objetivos, graduadas, variadas y con tiempos de resolución adecuados.
  - ✓ Diseño de material didáctico auxiliar.
- Dictar clases de alemán como lengua extranjera basadas en los planes de clase diseñados y que tengan en cuenta:
  - ✓ Situaciones interaccionales para lograr una comunicación efectiva entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Uso adecuado y eficaz de medios auxiliares de enseñanza.
- ✓ Técnicas de corrección efectivas y adecuadas a cada situación.
- Aplicar metodologías de enseñanza apropiadas teniendo en cuenta objetivos, necesidades, características y motivaciones de los aprendientes.
- Reflexionar en torno a la propia práctica docente y autoevaluarla.
- Usar con precisión y fluidez la lengua extranjera ya que su rol de docente constituirá el modelo de la lengua extranjera para sus alumnos.

## **CONTENIDOS**

En esta asignatura no se desarrollan contenidos teóricos, por tratarse de la residencia pedagógica de los alumnos. Éstos deben aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas ya cursadas del área de formación docente, y aquellos que van adquiriendo en Didáctica Especial I, que se cursa en forma paralela. Sin embargo, al comienzo de las prácticas, se dará un módulo sobre planificación, cuya aplicación deberá verse reflejada en los planes de clase de los practicantes.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

### ACTIVIDADES EXPERIENCIALES:

- a. enseñanza en el aula
- b. enseñanza a pares
- c. micro-enseñanza

### ACTIVIDADES DE CONCIENTIZACIÓN PROFESIONAL

- a. lecturas específicas
- b. preparación de materiales auxiliares por medio de
  - adaptación
  - selección
  - reordenamiento, etc.
- c. asistencia a conferencias, jornadas, seminarios de la especialidad.

### ACTIVIDADES DE ADIESTRAMIENTO en el manejo de los medios auxiliares de la enseñanza.

Los alumnos practicantes deberán acudir a los horarios de consulta de la cátedra a fin de hacer visar los planes de clase, que deberán estar aprobados con una antelación de 48 hs. al dictado de cada clase práctica. Los practicantes no podrán dictar su clase sin cumplimentar este requisito.

## **MODALIDAD DE EVALUACIÓN**

Esta asignatura contempla solamente el cursado como alumno promocional. Para obtener la promoción, los alumnos deberán:

1. Obtener una nota no inferior a 7 (siete) como calificación global de las observaciones, las prácticas de microenseñanza y las prácticas completas. Se realizarán 10 tareas de observación, 8 prácticas de microenseñanza y 10 prácticas completas. Una de las tareas de observación consistirá en observar la clase de otro practicante.
2. Realizar un trabajo práctico de planificación como preparación para la confección de planes de clase.
3. Presentar los planes de clase a los docentes a cargo de los cursos en tiempo y forma, al menos 72 horas antes del dictado de la clase.
4. Presentar los cuestionarios de reflexión en tiempo y forma.
5. Presentar, en tiempo y forma, una carpeta que contenga: fichas y cuestionarios de observación, planes de clase y cuestionarios de reflexión.
6. Presentar un informe de las observaciones y prácticas realizadas.

El alumno quedará EXCLUIDO de la promoción en los siguientes casos:

- si no presenta los planes de clase según el formato indicado por la cátedra, a los docentes de la cátedra y a los docentes guía a cargo de los cursos en tiempo y forma, al menos 72 horas antes del dictado de cada clase.
- si NO aprueba DOS clases prácticas por falta de nivel adecuado en el manejo de la lengua extranjera.
- si NO aprueba TRES clases prácticas por no demostrar avances en el desarrollo de sus competencias docentes.

## **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

**Abril:** asignación de los cursos a los practicantes

**Mayo y Junio:** Observación de clases y actividades de micro-enseñanza. Tareas focalizadas de observación asignadas por la cátedra.

**Julio hasta principios de octubre:** prácticas de la enseñanza. Tareas focalizadas de observación asignadas por la cátedra.

**Octubre:** elaboración del informe final y del portfolio.

## **CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

Para aprobar la asignatura, los alumnos deberán demostrar durante las prácticas un nivel suficiente de conocimientos procedimentales y conceptuales en las siguientes áreas:

- En cuanto al plan de clase, deberán evidenciar capacidad para
  - seleccionar apropiadamente contenidos y diseñar objetivos adecuados al nivel de la clase
  - proveer actividades variadas
  - secuenciar apropiadamente la actividades de aprendizaje
  - usar en forma efectiva medios auxiliares (visuales, auditivos, etc.)
- En cuanto a la gestión áulica, deberán evidenciar capacidad para
  - lograr la participación de todos los alumnos
  - asignar a las actividades tiempos adecuados de resolución
  - proveer consignas de trabajo claras y precisas
  - manejar efectivamente la técnica de preguntas
  - desempeñar distintos roles (instruir, corregir, ayudar, organizar, etc.)
  - aplicar técnicas de corrección adecuadas y efectivas
  - aplicar formas de trabajo (grupal, individual, etc.) acordes a las actividades
  - supervisar y guiar el trabajo de los alumnos, creando un buen clima de trabajo
  - manejar adecuadamente la proporción de tiempo que habla el profesor y los alumnos
  - manejar adecuadamente la proporción de uso de la lengua materna y extranjera por parte de los alumnos
- En cuanto al uso de la lengua extranjera deberán
  - demostrar un manejo correcto del alemán
  - adecuar su producción de acuerdo al nivel de los alumnos
  - usar mayormente el alemán durante la clase
  - hacer uso preciso y efectivo del metalenguaje
- En cuanto a sus conocimientos, revelarán en su desempeño en clase saberes suficientes de
  - las asignaturas del área de formación docente
  - cultura y civilización de los pueblos germanoparlantes
- En cuanto al resultado de las clases dictadas deberán
  - evaluar el cumplimiento de los objetivos propuestos para la clase

## **BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA LA CÁTEDRA**

- Bach, G. (2009): Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum *reflective practitioner*. In: Bach, G. / Timm, J.-P. (Hg.): Englischunterricht. Tübingen/Basel: Francke
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer
- Krumm, H.-J. (2010): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.), 1363 – 1369
- Krumm, H.-J. et al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton
- Schart, M. (2010): Aktionsforschung / Handlungsforschung. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.), 1364 – 1377
- Schocker-von Ditfurth, M. (2002): Unterricht verstehen. Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. München: Goethe-Institut Inter Nationes
- Witte, A. / Harden, Th. (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.), 1324-1340
- Ziebell, B. / Schmidjell, A. (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Berlin u.a.: Langenscheidt

## **OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA II**

### **FUNDAMENTACIÓN**

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 correspondientes, realizan la residencia pedagógica en cursos con fines específicos en instituciones educativas tales como el Colegio Alemán, primaria y secundaria, en cursos de lectocomprensión e intercomprensión, en cursos de alemán para jóvenes ingenieros 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.

La residencia pedagógica constituye un proceso gradual que involucra en una primera etapa la observación de clases en los cursos asignados y en una segunda instancia, el dictado de clases bajo la supervisión de los docentes a cargo de los cursos y de la cátedra. En este contexto, 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-aprendizaje durante una clase completa. Cada clase dictada se compone de tres momentos: presentación del plan de clase, dictado de la clase y reflexión sobre la práctica dictada. A lo largo del proceso se enfatiza la reflexión y la autoevaluación por parte de los practicantes, ya que el objetivo final de las prácticas de la enseñanza es lograr en el practicante un docente autónomo, responsable y capacitado para fundamentar sus decisiones pedagógicas, en empatía con las necesidades y motivaciones de los aprendientes.

### **OBJETIVOS**

#### **Objetivos Generales**

- Dictar clases de alemán como lengua extranjera para diferentes grupos de aprendientes en forma autónoma, responsable y comprometida con la comunidad.
- Valorar la importancia de la capacitación y el perfeccionamiento docentes permanentes.

#### **Objetivos Específicos**

Al concluir sus prácticas docentes, el estudiante estará en condiciones de:

- Diseñar de planes de clase adecuados a grupos de aprendientes de diferentes franjas etarias, con diferentes objetivos y diferentes niveles de competencia en el idioma, teniendo en cuenta:

- ✓ Determinación de objetivos y evaluación del logro de los mismos.
- ✓ Análisis y diseño de actividades tendientes a la consecución de los objetivos, graduadas, variadas y con tiempos de resolución adecuados.
- ✓ Diseño de material didáctico auxiliar.
- Dictar clases de alemán como lengua extranjera basadas en los planes de clase diseñados y que tengan en cuenta:
  - ✓ Situaciones interaccionales para lograr una comunicación efectiva entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - ✓ Uso adecuado y eficaz de medios auxiliares de enseñanza.
  - ✓ Técnicas de corrección efectivas y adecuadas a cada situación.
- Aplicar metodologías de enseñanza apropiadas teniendo en cuenta objetivos, necesidades, características y motivaciones de los aprendientes.
- Reflexionar en torno a la propia práctica docente y autoevaluarla.
- Usar con precisión y fluidez la lengua extranjera ya que su rol de docente constituirá el modelo de la lengua extranjera para sus alumnos.

## **CONTENIDOS**

Dado que esta asignatura es la residencia pedagógica de los alumnos, no se desarrollan contenidos teóricos. Los alumnos aplican los conocimientos adquiridos en las asignaturas ya cursadas del área de formación docente, y aquellos que van adquiriendo en Didáctica Especial II, que se cursa en forma paralela.

## **CONDICIONES PARA LA PROMOCIÓN DE LOS ALUMNOS QUE CURSEN LA MATERIA**

1. Obtener una nota no inferior a 7 (siete) como calificación global de las tareas de observación, las prácticas de micro-enseñanza, las prácticas de hora completa y los cuestionarios de reflexión. Se realizarán 10 prácticas de micro-enseñanza, 10 tareas de observación y 10 prácticas.
2. Presentar las tareas de observación en tiempo y forma.
3. Presentar los cuestionarios de reflexión en tiempo y forma.
4. Asistir en un 80% (ochenta por ciento) a las clases de observación durante las prácticas y en un 100 % (cien por ciento) a las clases prácticas.
5. Presentar, en tiempo y forma, una carpeta con los planes de clase completos, las tareas de observación y los cuestionarios de reflexión.
6. Presentar un informe de las observaciones y prácticas realizadas al finalizar las prácticas.

El alumno quedará EXCLUIDO de la promoción en los siguientes casos:

- Si no presenta los planes de clase, las tareas de observación, los cuestionarios de reflexión y el informe de prácticas en tiempo y forma.
- Si NO aprueba DOS clases prácticas por falta de nivel adecuado en el manejo de la lengua extranjera.
- si NO aprueba TRES clases prácticas por no demostrar avances en el desarrollo de sus competencias docentes.

### **CRITERIOS DE APROBACIÓN DE LA ASIGNATURA**

Para aprobar la asignatura, los alumnos deberán demostrar durante las prácticas un nivel suficiente de conocimientos procedimentales y conceptuales en las siguientes áreas:

- a) En cuanto al plan de clase, deberán evidenciar capacidad para
- seleccionar apropiadamente contenidos y diseñar objetivos adecuados al nivel de la clase
  - proveer actividades variadas
  - secuenciar apropiadamente la actividades de aprendizaje
  - usar en forma efectiva medios auxiliares (visuales, auditivos, etc.)
- b) En cuanto a la gestión áulica, deberán evidenciar capacidad para
- lograr la participación de todos los alumnos
  - asignar a las actividades tiempos adecuados de resolución
  - proveer consignas de trabajo claras y precisas
  - manejar efectivamente la técnica de preguntas
  - desempeñar distintos roles (instruir, corregir, ayudar, organizar, etc.)
  - aplicar técnicas de corrección adecuadas y efectivas
  - aplicar formas de trabajo (grupal, individual, etc.) acordes a las actividades
  - supervisar el trabajo de los alumnos, creando un buen clima de trabajo
  - manejar la proporción de tiempo que habla el profesor y los alumnos
  - manejar la proporción de uso de la lengua materna y extranjera por parte de los alumnos

c) En cuanto al uso de la lengua extranjera deberán

- demostrar un manejo correcto del alemán
- adecuar su producción de acuerdo al nivel de los alumnos
- usar mayormente el alemán durante la clase
- hacer uso preciso y efectivo del metalenguaje

d) En cuanto a sus conocimientos, revelarán en su desempeño en clase saberes suficientes de las asignaturas del área de formación docente y de cultura y civilización de los pueblos germanoparlantes.

e) En cuanto al resultado de las clases dictadas deberán evaluar informalmente el cumplimiento de los objetivos propuestos para la clase.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

ACTIVIDADES EXPERIENCIALES:

- d.* enseñanza en el aula
- e.* enseñanza a pares
- f.* micro-enseñanza

ACTIVIDADES DE CONCIENTIZACIÓN PROFESIONAL

- a. lecturas específicas
- b. preparación de materiales auxiliares por medio de
  - adaptación
  - selección
  - reordenamiento, etc.
- c. asistencia a conferencias, jornadas, seminarios de la especialidad.

ACTIVIDADES DE ADIESTRAMIENTO en el manejo de los medios auxiliares de la enseñanza.

### **CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES**

Abril:	Coordinación de tareas Diseño de fichas de observación y reflexión Diseño de encuestas para alumnos
Mayo:	Observaciones de clases en cursos de niños
Junio:	Práctica docente en cursos de niños Observaciones de clases y prácticas en cursos para alumnos adolescentes
Julio:	Observaciones de clases en cursos de lectocomprensión
Agosto:	Práctica docente en cursos de lectocomprensión
Setiembre:	Observaciones de clases en cursos de nivel avanzado Práctica docente en cursos de nivel avanzado
Octubre:	Presentación del informe final de observación y práctica

### **BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA PARA LA CÁTEDRA**

- Bach, G. (2009): Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum *reflective practitioner*. In: Bach, G. / Timm, J.-P. (Hg.): Englischunterricht. Tübingen/Basel: Francke
- Helmke, A. (2010): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze: Kallmeyer
- Krumm, H.-J. (2010): Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.), 1363 – 1369
- Krumm, H.-J. et al. (2010): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/New York: De Gruyter Mouton
- Schart, M. (2010): Aktionsforschung / Handlungsforschung. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.), 1364 – 1377
- Schart, M. / Legutke, M. (2012): Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung. Berlin: Langenscheidt.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2002): Unterricht verstehen. Erfahrungswissen reflektieren und den eigenen Unterricht weiterentwickeln. München: Goethe-Institut Inter Nationes
- Unruh, Th. / Petersen, S. (2012): Guter Unterricht – Handwerkszeug für die Praxis. AOL-Verlag: Buxtehude
- Witte, A. / Harden, Th. (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.), 1324-1340
- Ziebell, B. / Schmidjell, A. (2012): Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Berlin u.a.: Langenscheidt

## II) Vorüberlegungen: Reflexionen über den Lehrerberuf

### 1. Mein berufliches Selbstportät (aus Schart/Legutke 2012<sup>1</sup>)

#### Metapher für den Lehrerberuf

Ich sehe mich selbst als...

denn ...

Meine Hauptaufgabe besteht darin...

Unterrichten bedeutet für mich...

Auf jeden Fall muss ich als Lehrkraft...

Auf keinen Fall darf ich als Lehrkraft...

#### Unterricht

Für einen guten Unterricht ist es wichtig, dass...

Ich bemühe mich im Unterricht immer...

#### Lernende

Lernende sollten vor allem...

Am besten lernen die Schüler Deutsch, wenn sie...

Ich erwarte von den Lernenden...

### 2) Merkmale eines guten Deutschlehrenden (aus Schart/Legutke 2012<sup>2</sup>)

**Durch welche Merkmale sollten sich gute Deutschlehrende deiner Meinung nach auszeichnen?**

**Kreuze an und ergänze die Liste. Begründe die Auswahl.**

Die / Der Lehrende

... beherrscht die Zielsprache selbst sehr gut.

... hilft den Lernenden, selbständig zu werden und ihren Lernprozess selbst zu organisieren.

... ist mit den neuesten Entwicklungen ihres /seines Faches vertraut.

... stellt die Lernenden immer wieder vor hohe Anforderungen.

... spricht selbst mehr als eine Fremdsprache.

... benutzt verschiedene Medien.

... hat selbst einige Zeit in den deutschsprachigen Ländern verbracht.

... gibt offen zu, wenn er/sie einen Fehler macht oder etwas nicht weiß.

... ist eine Lehrerin / ein Lehrer aus Leidenschaft.

.....

---

<sup>1</sup> Schart, Michael / Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt u.a.

<sup>2</sup> Ebd.

### III) Organisatorisches

#### Jahresplan UP I

Das Unterrichtspraktikum I im vierten Jahr des Deutschlehrerstudiums besteht aus folgenden Aktivitäten, die in den angegebenen Zeitspannen und unter Anwendung der in der Tabelle erwähnten Materialien und Instrumente gelöst werden sollen:

<i>Aktivität</i>	<i>Anzahl</i>	<i>Zeitspanne</i>	<i>Materialien und Instrumente</i>
Hospitationen	4 Stunden bei 2 verschiedenen Deutschlehrenden; 6 Stunden im Kurs der Minischritte und Lehrproben	April / Mai	Beobachtungsbögen: Information zur Lernergruppe Verlaufsprotokoll Globale Fragen zum gesehenen Unterricht
Minischritte (Unterrichtsteilversuche)	Mindestens 6 in einem Deutschkurs	Juni / Juli (vor den Winterferien)	Unterrichtsplanung Reflexionsbogen Beobachtungsbögen: Verlaufsprotokoll Globale Fragen zum gesehenen Unterricht
Lehrproben	Mindestens 8 im gleichen Deutschkurs der Minischritte	Juli (nach den Winterferien) bis Ende September	Unterrichtsplanung Reflexionsbogen Beobachtungsbögen: Verlaufsprotokoll Globale Fragen zum gesehenen Unterricht
Abgabe des Portfolios		Oktober	Beobachtungsbögen Unterrichtsplanungen Reflexionsbögen Praktikumsbericht

Deutschkurse im Departamento Cultural

Kurs	Tag(e)	Uhrzeiten	Lehrkraft

Meine Kurse:

Hospitationen

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Material	Raum	Unterschrift

Minischritte

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Unterschrift

Lehrproben

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Unterschrift

## Jahresplan UP II

**Das Unterrichtspraktikum II im fünften Jahr des Deutschlehrerstudiums besteht aus folgenden Aktivitäten, die in den angegebenen Zeitspannen und unter Anwendung der in der Tabelle erwähnten Materialien und Instrumente gelöst werden sollen:**

<i>Station</i>	<i>Aktivitäten</i>	<i>Materialien und Instrumente</i>
Deutsche Schule (Primaria): Anfang Mai / Mitte Juni (insgesamt 4 Wochen Hospitation)	Hospitationen	Beobachtungsbögen für den frühen Deutschunterricht: Lernergruppenbericht, Globale Fragen zum gesehenen Unterricht in der Grundschule (nach jeder Hospitation), Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens, Verlaufsprotokoll (Grundschule) (insgesamt 5), Interview mit der Grundschullehrkraft.
	3 Minischritte 2 Lehrproben	Planungen Reflexionsbögen
Deutsche Schule (Secundaria) (eine Woche)	Hospitationen: nach den Lehrproben in der Primarschule	Beobachtungsbögen: Lernergruppenbericht, Verlaufsprotokoll (bei jeder Hospitation), Globale Fragen (nach jeder Hospitation), Einsatz von Hilfsmitteln, Visualisierungen und Medien.
	2 Lehrproben	Planungen Reflexionsbögen
Lesekurs (Depto. Cultural) (nach den Winterferien)	2 Hospitationen	Beobachtungsbögen: Verlaufsprotokoll, Globale Fragen, Fragebogen zur Materialauswertung, Phasen des Hör-, Lese- und Hörsehverstehens.
	2 Lehrproben	Planungen Reflexionsbögen
Deutsch mit fortgeschrittenen Lernenden (ab Mitte August)	4 Hospitationen	Beobachtungsbögen: Verlaufsprotokoll (2x), Globale Fragen (2x), Phasen des Hör-, Lese- und Hörsehverstehens, Freies Sprechen.
	Lehrproben	Planungen Reflexionsbögen
Abgabe des Portfolios	14. Oktober	Ausgefüllte Beobachtungsbögen Planungen, Materialien und Reflexionsbögen Praktikumsbericht



Minischritte Deutsche Schule (Primaria)

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Unterschrift

Lehrproben Deutsche Schule (Primaria)

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Unterschrift

Hospitationen Deutsche Schule (Secundaria)

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Material	Raum	Unterschrift

Lehrproben Deutsche Schule (Secundaria)

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Unterschrift

Hospitationen im Lesekurs (Departamento Cultural)

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Material	Raum	Unterschrift

Lehrproben im Leskurs (Departamento Cultural)

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Unterschrift

Hospitationen bei fortgeschrittenen Lernenden

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Material	Raum	Unterschrift

Lehrproben bei fortgeschrittenen Lernenden

Kurs	Lehrkraft	Datum	Uhrzeit	Unterschrift

## IV) Aktivitäten zur Unterrichtsplanung

### 1) Lernziele festlegen und formulieren

„Das **Lernziel** ist eine genau formulierte Aussage über durch Unterricht oder andere Lernsituationen und –materialien zu bewirkende gewünschte **Kompetenzveränderungen** der Lernenden. Das Lernziel trägt wesentlich zur Transparenz, zur Evaluierbarkeit und zur Bewusstmachung der Lehr- und Lernprozesse bei. Es kann sich u.a. auf die Entwicklung der sozialen (z.B. angemessenes Sprachhandeln in vorgegebenen Situationen), kognitiven (z.B. interaktive Aktivitäten und Strategien), affektiven (z.B. Kooperation oder Motivation) und psychomotorischen (z.B. bei Kleinkindern das Schreiben von Buchstaben) Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden beziehen [Dimensionen]. Das Lernziel wird abhängig seiner Funktion auf verschiedenen Abstraktionsniveaus, aber immer aus der Perspektive der Lernenden formuliert“.

(Majorosi in Barkowski / Krumm, 2010: 196)

#### 1.1) Formulierung von Lernzielen (aus Bimmel, Kast und Neuner 2003<sup>3</sup>)

- A) Schau dir die folgenden Verben an. Welche beschreiben ein beobachtbares Verhalten der Lernenden bzw. welche eignen sich zum Formulieren von Lernziele?
- B) Formuliere konkrete Lernziele.

Verben	Konkretes Lernziel
identifizieren	Die KTN können die trennbaren Verben in einem Text identifizieren.
schreiben	
verstehen	
wissen	
ordnen	
lösen	
beantworten	

<sup>3</sup> Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (2003): *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkktionen*. Langenscheidt: Berlín

denken	
bilden	
auf etwas eingehen	
sich erinnern	
eine Fähigkeit entwickeln	
die Bedeutung erfassen	
vortragen	

### 1.2) Dimensionen von Lernzielen (aus Bimmel, Kast und Neuer 2003<sup>4</sup>)

- A) Ordne die Beschreibungen den Dimensionen zu (→).
- B) Formuliere zu jeder Dimension ein passendes Lernziel.

Dimensionen		
Fähigkeiten und Fertigkeiten:		<i>affektive oder emotionale Lernziele</i> , z.B. Entwicklung einer positiven Einstellung zu oder eines Interesses an Zielsprache und – kultur sowie die Bereitschaft, auf Fremdes einzugehen und Eigenes zu relativieren
Wissen oder Kenntnisse:		<i>psychomotorische Lernziele</i> , z.B. bei Kleinkindern das Schreiben von Buchstaben
Einstellungen und Haltungen:		<i>pragmatische oder fertigungsbezogene Lernziele</i> , die das Können bezeichnen, z.B. die Kompetenz im Leseverstehen

<sup>4</sup> Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (2003): *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerklektionen*. Langenscheidt: Berlin

Psychomotorik:		<i>kognitive Lernziele</i> , die die Wissensbereiche bezeichnen, z.B. grammatische, landeskundliche und kulturelle Kenntnisse
----------------	--	---

### 1.3) Abstraktionsgrad von Lernzielen (aus aus Bimmel, Kast und Neuer 2003<sup>5</sup>)

A) Lese die Definitionen und ergänze mit den passenden Begriffen:

- Ziel der Lernstufe
- Ziel der Unterrichtseinheit
- Ziel der Unterrichtsstunde
- Ziel des Unterrichtsschrittes (Teilziel)

1- Das \_\_\_\_\_ ist ein Grobziel, das sich auf eine mehrstündige Lerneinheit bezieht. Diese Ziele knüpfen an einen thematischen Bereich, der einen breiten Rahmen für vielfältige Aktivitäten und die ihnen verbundenen sprachlichen Mittel und landeskundlichen Themen bietet. Beispiel: „Über den Umgang mit Geld kommunizieren“.

2- Das \_\_\_\_\_ „umschreibt den Gegenstand einer ein- bis zweistündigen Unterrichtsstunde“ (Rinschede, 32007: 162). Diese Ziele beziehen sich auf alle Dimensionen des Fremdsprachenlernens, vor allem auf die kognitive und die fertigungsbezogene (oder pragmatische) Dimension, z.B.:

In dieser Stunde sollen die Kursteilnehmer (KTN)

- das Verb *mögen* zum Ausdruck der Vorliebe kennen lernen und es in kontrollierten und gelenkten Aktivitäten anwenden (kognitives Lernziel)
- über die Formen des Verbs *mögen* im Präsens reflektieren (kognitives Lernziel)
- die Fertigkeiten Hören und Sprechen weiter entwickeln (fertigungsbezogenes Lernziel)

3- Das \_\_\_\_\_ bezeichnet die auf eine bestimmte Kompetenzstufe bezogenen Richtziele wie sie z.B. im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* beschrieben werden. Diese werden als „KANN-Beschreibungen“ formuliert, d.h. als Deskriptoren jener kommunikativen Aktivitäten, die zum Beweis eines bestimmten Könnensstandes dienen. Als Beispiel wird hier die globale Kompetenzbeschreibung auf Niveau A2 gezeigt:

<sup>5</sup> Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (2003): *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkheftungen*. Langenscheidt: Berlin

*Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben. (GeR, 2001: 35)*

4- Das \_\_\_\_\_ (oder *Teilziel*) wird als operationalisierte Feinziele formuliert. Teilziele geben „die Lernzielsequenzierung innerhalb einer Unterrichtsstunde“ an und beziehen sich „im wesentlichen auf den kognitiven Bereich, z.T. auch auf den affektiven und aktionalen Bereich“ (Rinschede, 32007:155). Teilziele stehen mit den in den einzelnen Unterrichtsschritten durchzuführenden Aktivitäten in Verbindung. In der Planung bedeutet dies, dass für jede Aktivität ein Teilziel formuliert wird. Beispiele für Teilziele sind:

Die KTN

- werden mit den Ortspräpositionen *auf* und *unter* + Dativ Sing., Mask. und Neutrum bekannt (kognitives Lernziel)
- drücken in mündlichen Sätzen unter Verwendung angegebener Impulse den Grund aus (kognitives Lernziel)
- ergänzen die richtigen Formen von „mögen“ im Präsens (kognitives Lernziel)
- hören ein Gespräch selektiv (fertigungsbezogenes Lernziel)

B) Welche dieser Ziele sind mögliche **Ziele der Lernstufe (LS)**, **Ziele der Unterrichtseinheit (UE)**, **Ziele der Unterrichtsstunde (Stundenziele) (US)**, **Ziele des Unterrichtsschrittes (Teilziele) (TZ)**?

1. Die Schüler formulieren eine Regel für die Verwendung der Hilfsverben "haben" und "sein" bei der Bildung des Perfekts.
2. Die Schüler sollen die Wochentage und Monatsnamen kennen lernen und sie in kontrollierten und gelenkten Aktivitäten anwenden.
3. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern.
4. Die Schüler bestimmen die richtigen Verbendungen (Präsens).
5. Die Schüler identifizieren die trennbaren Verben in einem Text.

6. Die Schüler sollen die Präpositionen nach dem Kasus klassifizieren.
7. Die KTN sollen über den Unterschied zwischen schwachen und starken Verben im Präsens reflektieren.
8. Über Gegenstände im Haus und Haushalt kommunizieren.
9. Über Freizeitaktivitäten kommunizieren.
10. Die Schüler sollen persönliche Angaben zur Familie machen und diese in gelenkten und freien Aktivitäten anwenden.
11. Die KTN sollen die Fertigkeit Sprechen weiter entwickeln.
12. Über Berufe kommunizieren.
13. Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht.
14. Die Schüler entwickeln die Fähigkeit, sich auf begrenzte Weise in vertrauten Situationen auszudrücken und auf allgemeine Weise nicht-routinemäßige Informationen zu bewältigen.
15. Über Körper und Gesundheit kommunizieren

C) Identifiziere die **Ziele der Unterrichtsstunde** (Stundenziele) (US) und die **Ziele des Unterrichtsschrittes** (Teilziele) (TZ).

1. Die KTN lesen einen Text global.
2. Die KTN lernen die inoffizielle Uhrzeit kennen und verwenden sie in gelenkten und freien Aktivitäten.
3. Die KTN entwickeln die Fertigkeit Lesen weiter.
4. Die KTN hören eine Personenbeschreibung global.
5. Die KTN sollen die Fertigkeiten Lesen und Sprechen weiter entwickeln-
6. Die KTN erzählen den Tagesablauf von Brigitte mündlich nach.

7. Die KTN werden mit der inoffiziellen Uhrzeit (volle Uhrzeit, 5, 10, 20 Minuten nach) bekannt.
8. Die KTN lösen eine richtig-Falsch-Übung zum gelesenen Text.
9. Die KTN machen mündliche Uhrzeitangaben mit Hilfe der angegebenen Impulse.
10. Die KTN schreiben eine Beschreibung von Peter mit Hilfe der gehörten Informationen.
11. Die KTN lesen einen Text über den Tagesablauf einer Person selektiv I entnehmen einem Text über den Tagesablauf einer Person bestimmte Informationen.
12. Die KTN machen mündliche Uhrzeitangaben I sagen die inoffizielle Uhrzeit (volle Uhrzeit, 5, 10, 20 Minuten nach).
13. Die KTN reflektieren über die Bildung des Perfekts mit "sein".
14. Die KTN sollen die Fertigkeiten Hören und Schreiben weiter entwickeln.
15. Die KTN formulieren eine Regel für die Bildung des Perfekts mit "sein".

D) Welche Teilziele passen zu welchen Stundenzielen? Ordnen Sie die Stundenziele ihren entsprechenden Teilzielen zu und schreiben Sie sie in die Tabelle unten.

SZ:	SZ:	SZ:	SZ:	SZ:
-----	-----	-----	-----	-----

---

--	--	--	--	--

## 2) Einen Unterrichtsentwurf entwickeln

Entwickle einen Unterrichtsentwurf für die erste Stunde eines Anfängerkurses im *Departamento Cultural*. Es handelt sich um eine 60-minütige Stunde. Die Lernergruppe besteht aus 20 zwischen 20- und 30-jährigen Lernern. Die meisten Lerner sind Studenten der UNC.

1. Beantworte zuerst aufgrund eigener Reflexion und der in Didaktik I erworbenen Kenntnisse folgende Fragen. Versuche dabei, jede Antwort ausführlich zu begründen:
  - Was sollen die Schüler lernen? (Lernziel)
  - Was sollen die Schüler tun, um das Lernziel zu erreichen? (Lernaktivitäten)
  - Wie arbeiten die Schüler: individuell, in Gruppen oder...? (Sozialformen)
  - Woran/Womit werden Lernaktivitäten ausgeführt? (Material)
  - Wie/Mithilfe welcher Träger/Verstärker werden die Materialien den Schülern dargeboten? (Medien/Hilfsmittel)
  - Was muss der Lehrkraft im Unterricht tun? (Aktivitäten des Lehrers/der Lehrerin)
2. Übertrage jetzt deine Ideen in die folgende Tabelle. Mache die Unterrichtplanung so deutlich, dass ein Kollege oder eine Kollegin anhand Ihrer Planung die Stunde übernehmen könnte. Vergesse dabei nicht, auf das Unterrichtsziel und mögliche Schwierigkeiten einzugehen.

Unterrichtsschritt	Teilziel	Unterrichtsverlauf		Materialien	Sozialform	Zeit
		Was die KL macht/sagt	Was die KTN machen/sagen			

3. Tausche deine gefertigte Unterrichtplanung mit der von einem Partner/einer Partnerin.
4. Lies die Planung von deinem Partner/deiner Partnerin und beantworte stichwortartig folgende Fragen:
  - Findest du in diesem Unterrichtsentwurf Lernziele, Materialien und Vorgehen der Lerngruppe angemessen? Warum?
  - Findest du, dass die Lernziele und die Phasen für die Lerner transparent dargestellt wurden? Wird ihnen klar, was sie insgesamt und in den einzelnen Phasen lernen sollen? Begründe deine Meinung.
  - Finde Sozialformen, Lernaktivitäten und Medien in diesem Unterrichtsentwurf abwechslungsreich genug? Begründe deine Antwort.
  - Wurde die Stunde eher lerner- oder lehrerzentriert geplant? Begründe deine Meinung.
  - Wurde deiner Meinung nach in diesem Unterrichtsentwurf auf Lernfortschritte geachtet? Wenn ja, sind diese richtig abgestuft?
  - Was hältst du in diesem Unterrichtsentwurf für so gut und anregend, dass du es gern selbst ausprobieren würdest? Warum?
  - Fallen dir Vorschläge bzw. Kritiken ein, die dazu dienen könnten, diesen Entwurf zu verbessern?
5. Tauscht euch gegenseitig mit eurem Partner/eurer Partnerin aus und macht zusammen Vorschläge für die Verbesserung beider Planungen.
6. Gebt dann in der Gruppe weiter, was bei der Partnerarbeit diskutiert wurde und stellt die endgültige Fassung eurer Unterrichtsentwürfe vor.

## V) Dokumente zu Beobachtung und Hospitation

### 1. 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 zwei Seiten).

- Kurs:
- Deutschurzeiten:
- Kursleiter(in):
- Institution:
- 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.

Hier hast du ein Beispiel für den BB: **Gesamteindruck über Kursgruppe und Lernatmosphäre.**

**Beobachtungsbogen: Gesamteindruck über Kursgruppe und Lernatmosphäre**

- Kurs: 104
- Deutschurzeiten: dienstags & donnerstags, 19.50 – 20.50 Uhr
- Kursleiterin: .....
- Institution: Departamento Cultural, Facultad de Lenguas
- Beobachtungsdatum: .....

Die Lernergruppe besteht aus etwa 25 KTN, dies ist die höchste Teilnehmerzahl bei meinen Observationen gewesen. Es sind mehr KTN in der Liste eingetragen, jedoch sind einige nie gekommen und andere haben bereits aufgehört, den Kurs zu besuchen. Normalerweise sind um die 20 KTN anwesend. Bezüglich des Alters der KTN kann man den Kurs ganz grob in Drittel aufteilen, wobei ein Drittel etwa Anfang 20 sind, das zweite Drittel Mitte bis Ende 20 sind und das letzte Drittel (vielleicht etwas weniger) über 30 sind. Das Durchschnittsalter liegt also etwa zwischen 25 und 27 Jahren. Man kann sagen, dass das Durchschnittsalter etwas höher ist, als bei den anderen beiden 1.-Jahr-Kursen, die ich beobachtet habe (einer zur selben Kurszeit, der andere um 17.20Uhr MO & MI). Es gibt eine geringe Anzahl mehr Männer im Kurs als Frauen (etwa im Verhältnis 6:4).

Die KTN kommen sowohl aus Córdoba Capital, als auch aus dem Provinz-Innern und aus anderen Provinzen. Ich nehme an, dass die Großteil in Córdoba Capital fest lebt, da sie hier arbeiten (oder studieren).

Das Sprachniveau der KTN ist sehr heterogen, da es etwa drei bis vier sehr gute KTN gibt, deren Sprachniveau über dem im Unterricht vermittelten Stoff liegt (sie haben einige Vorkenntnisse, v.a. Wortschatz, auch etwas Sprachstruktur), während es anderen KTN (etwa zwei bis drei) schwer fällt, dem Unterrichtsgeschehen zu folgen (ich nehme an, dass ihnen das Erlernen der Sprache schwer fällt oder dass sie nicht ausreichend lernen, um diese Defizite anzugleichen). Ich habe auch beobachtet, dass die Kursleiterin zwar gern die Antworten der guten KTN entgegend nimmt, aber auch Wert darauf legt, dass 1. bei manchen Übungen alle KTN zu Wort kommen (bzw. sprechen und Sätze bilden) und 2. sie auch gezielt die schwächeren Schüler fragt und bei unzureichenden Antworten, diese geduldig zur Lösung führt (und den anderen KTN Hilfe ‚verbietet‘).

Das Lerninteresse der KTN ist meiner Ansicht nach sehr hoch, da sich ein Großteil bemüht im Unterricht aktiv mitzuarbeiten (Gespräche im Plenum, Verständnis-Fragen) und auch die KTN allen Anweisungen der Kursleiterin nachkommen. Ein wichtiger Grund dafür ist das freiwillige Lernen und ein offensichtliches Interesse an der Sprache.

Die Motivation der KTN ist oft mit Reisezielen verbunden, entspringen aber auch von Verwandten oder Bekannten, die Deutsch sprechen oder in Deutschland wohnen. (Soweit ich dies herausfinden konnte.)

Im Unterricht spricht die Kursleiterin vorwiegend Deutsch, sowohl im Gespräch mit den KTN (Fragen an KTN) als auch bei der Erklärung von Aufgabenstellung und bei Erklärungen von Wörtern und Grammatikthemen. Bei einigen Worterklärungen oder zur Verständnissicherung schwieriger Grammatikthemen spricht sie auch manchmal in der Muttersprache. Dies kommt auch vor, wenn sie merkt, dass die KTN das Gesagte überhaupt nicht verstanden haben.

Die KTN drücken sich bei Verständnisfragen fast ausschließlich in der Muttersprache aus. Einige Ausnahme-KTN versuchen, ihre Fragen auch in der Fremdsprache zu stellen (Was

bedeutet...?, Wie sagt man...? etc.). Das finde ich sehr lobenswert, aber die Kursleiterin ‚drillt‘ die KTN nicht, Fragen auf Deutsch zu stellen.

Die Kursleiterin gibt die Anweisungen zum grössten Teil auf Deutsch, wiederholt sie zum besseren Verständnis auch, zeigt die Anweisungen mit dem Finger im LB zum Kurs gerichtet und erklärt einige Aufgabenstellungen anhand von Beispielen.

Ihre Anweisungen werden meiner Ansicht nach sehr gut verstanden, da es nur sehr selten Fragen dazu gibt. Die Kursleiterin fragt selbst sehr selten, ob die KTN die Anweisungen verstanden hätten. Sie richtet sich dabei eher nach der Verhalten, Gestikulation und Gesichtsausdrücken der KTN (nicht verbale Kommunikation).

Das Arbeitsklima im Kurs ist sehr gut, es herrscht eine angenehme und entspannte Atmosphäre. Dies entwickelt sich meiner Beobachtung zufolge auch ständig, da ich im Vergleich zu den ersten Beobachtungen und zu den letzteren etwas mehr Vertrautheit bemerke. Im Allgemeinen und vor allem in den ersten Beobachtungen ist das Verhältnis Lehrkraft-Lehrer respektvoll-distanziert. Das hängt sehr von der Kursleiterin ab, da sie z.B. in den letzten Stunden die KTN ‚offiziell‘ begrüßt und bei korrekten Antworten manchmal sogar lobt (Gut!/ Sehr gut!).

Die KTN nehmen sehr aktiv am Unterricht und den Unterrichtsaktivitäten teil. Sie haben keine Scheu, Fragen zu stellen und bemühen sich, um korrekte Antworten bei den Übungen und Gesprächen. Die Zusammenarbeit unter ihnen ist auch sehr gut, Partnerarbeiten werden immer gern angenommen und gut gelöst. Die KTN bemühen sich auch sehr, dem Unterrichtsfaden, den die Kursleiterin führt, nachzukommen, mitzudenken und auf ihre Fragen zu antworten. Das Verhältnis unter den KTN ist sehr unterschiedlich: Einige verstehen sich sehr gut und haben auch schon Kontakte geschlossen (und reden häufig untereinander im Unterricht), einige besuchen den Kurs zu zweit (Freunde, Geschwister, Paare) und andere haben untereinander überhaupt gar keinen Kontakt (wenige Gespräche beim Warten vor Unterrichtsbeginn).

Besonders aufgefallen ist mir die unnahbare Art der Kursleiterin, die nicht unfreundlich ist, sondern nur distanzierend, was ich anfangs für sehr ungewöhnlich fand, vor allem, da ich dies von Argentinern eher nicht gewöhnt bin. Wie bereits in meinen Beobachtungsbögen erwähnt, hat sie zu Anfang meiner Beobachtungen nicht den Unterricht eröffnet (sondern einfach "Lehrbuch S. X seht ihr..." o.ä. gesagt) oder mich als Praktikantin nie den KTN vorgestellt. Mittlerweile habe ich mich damit abgefunden und es als ihre Art akzeptiert. Ich habe auch festgestellt, dass dieser ‚Aspekt‘ einer Entwicklung unterworfen ist, da sie von Stunde zu Stunde auf sehr unauffällige Weise ein etwas persönlicheres Verhältnis zum Kurs und auch zu mir aufbaut. So fragt sie mich zum Beispiel manchmal, wenn sie sich bei etwas nicht sicher ist.

In Bezug auf eine Aufgabe oder Lerntechnik, die ich auch gern anwenden würde, (auch wenn ich nicht weiß, ob es wirklich eine Lerntechnik ist) finde ich die kontunierliche Kommunikation auf Deutsch und dass die Kursleiterin versucht, alles auf Deutsch mitzuteilen und dies auch von den KTN verstanden wird. Das werde ich auch versuchen, auch wenn ich das mir sehr schwer vorstelle, da ich/ man sehr darauf achten muss, in sehr einfachen Satzstrukturen und mit möglichst bekanntem Vokabular oder welches leicht zu erschließen ist (Fremdwörter) sprechen muss. Aufgaben, die sehr gut bei den KTN ankommen und die ich für die sprachliche Produktion sehr schätze, sind diejenigen, bei denen die KTN eigenen persönlichen Kontext ausdrücken müssen oder selbst kreativ und fantasievoll sein müssen. Das würde ich auch gern in meinen Unterricht einbauen, da ich bemerkt habe, dass die KTN bei diesen Aufgaben besonders motiviert sind und Interesse zeigen.

## 2. Verlaufsprotokoll

Fülle bei jeder Hospitation folgendes Protokoll aus.

Zeit	Phase/Lernschritt Lernziel(e)/Funktionen	Aktivitäten der Lernenden Sozialformen <sup>6</sup>	Aktivitäten der Lehrkraft Lernmaterialien <sup>7</sup> usw.	Bemerkungen

<sup>6</sup> Sozialformen: F (Frontalunterricht); P (Plenum); PA (Partnerarbeit); GA (Gruppenarbeit); EA (Einzelarbeit)

<sup>7</sup> Lernmaterialien, z. B.: K (Kassette); LB (Lehrbuch); AB (Arbeitsbuch); TA (Tafel) usw.

Hier hast du ein Beispiel für ein **Verlaufsprotokoll einer beobachteten Unterrichtsstunde**.

**Kurs:** 2. Jahr

**Lehrkraft:** ...

**Datum:** ...

**Institution:** Departamento Cultural, FL

**Praktikant:** ...

**Thema der Stunde:** - Geburtstagstraditionen in Deutschland  
- Verben mit Akkusativ- und Dativergänzung

Lernziel(e): Die KTN sollen die Geburtstagsbräuche in Deutschland kennenlernen.

Die KTN sollen die Fertigkeit Sprechen üben

Die KTN sollen mit den Akkusativ und Dativergänzungen bekannt gemacht werden

Zeit	Phase/Lernschritt Lernziel(e)/Funktionen	Aktivitäten der Lehrkraft Lernmaterialien <sup>8</sup> usw.	Aktivitäten der Lernenden Sozialformen <sup>9</sup>	Bemerkungen
11:12	Organisatorisches, Begrüßung	KL fragt, wem die Kopien der letzten Stunden fehlen und teilt sie aus. Dann werden die KTN begrüßt. Die KL fragt nach dem Datum.	KTN melden sich. KTN begrüßen die KL und sagen das Datum.	Die Ordinalzahlen wurden schon in der letzten Stunde eingeführt.
11:15	Aufwärmungsphase: KTN aktivieren Wortschatz und Vorkenntnisse.	KL bittet die KTN auf die Kopie der letzten Stunde zu blicken und die Überschrift (Feiertage in Deutschland) zu lesen. Die KL erklärt, was Feiertage sind. „ Man arbeitet nicht. Die Geschäfte sind geschlossen, meist sind sie religiös. Die Leute arbeiten nicht und feiern etwas.“ Die KL fragt die KTN, wann die Feiertage gefeiert werden, die auf der Kopie stehen. (Auf der Kopie steht das Datum) Die KL erklärt, dass es in Deutschland kein	Die KTN lesen die Überschrift und hören der KL zu.  Die KTN antworten im Plenum.  Die KTN fragen nach dem	

<sup>8</sup> Lernmaterialien, z. B.: K (Kassette); LB (Lehrbuch); AB (Arbeitsbuch); TA (Tafel) usw.

<sup>9</sup> Sozialformen: F (Frontalunterricht); P (Plenum); PA (Partnerarbeit); GA (Gruppenarbeit); EA (Einzelarbeit)

		„Bicentenario“ gibt und auch keine Unabhängigkeitsfeiern wie in Amerika.	„Bicentenario“ und nach der Unabhängigkeit Deutschlands.	
11:23	Präsentationsphase: Die KTN sollen mit dem Thema Geburtstagsgrüße vertraut werden in dem sie Input zum Thema bekommen.	KL teilt neue Kopien aus und fragt dann, was das Thema auf der Kopie ist. Die KL sagt die verschiedenen Geburtstagsgrüße auf und schreibt sie an die TA. Dann spricht sie sie laut vor.	Die KTN antworten im Plenum: „Geburtstag.“ Die KTN hören der KL zu und schreiben die Grüße ab. Die KTN sprechen nach, was die KL sagt.	Einige der Fragen: Was haben Sie für Geschenke bekommen? Wen haben Sie eingeladen? Wie viele Personen sind gekommen? Was haben Sie gegessen? usw.
11:29	Weiterentwicklung der Fertigkeit HV: KTN sollen Lieder detailliert hören.	Die KL spielt den KTN eine Kassette mit Geburtstagsliedern vor und erklärt den KTN dann die Bedeutung der Lieder, indem sie die Wörter übersetzt.	Die KTN hören sich die Lieder an.	
11:37	Übungsphase: die Aussprache und das Vorlese sollen geübt werden.	Die KL sagt, dass die KTN den Text auf der Kopie vorlesen sollen. (Jeder Absatz ein anderer KTN). Die KL korrigiert die Aussprache und hilft bei Wortschatzfragen.	Die KTN lesen einer nach den anderen den Text laut vor. Nach jedem Absatz werden von einigen KTN Fragen nach dem Wortschatz gestellt.	
11:40	Das Vokabular soll wiederholt und gefestigt werden. Weiterentwicklung der Fertigkeit Sprechen: KTN sollen zu zweit kurze Dialoge spielen.	Die KL schreibt das Wort „Geburtstag“ an die TA. Dann macht sie mit Hilfe der KTN ein Wortgitter. KL fragt die KTN: „Was haben Sie an Ihrem letzten Geburtstag gemacht?“ und schreibt diese Frage und weitere an die TA, damit die KTN sie in GA mündlich bearbeiten. Während die KTN untereinander sprechen, geht die KL rum und hilft den KTN bei Problemen und hört	Die KTN sagen alles, was ihnen zu dem Thema einfällt.  Die KTN fragen sich gegenseitig, was sie an ihrem letzten	

		sich die Dialoge an.	Geburtstag gemacht haben. (Obwohl sie eigentlich nichts schreiben sollen, schreiben sie die Antworten auf).	
12:33	KTN sollen mit der Bedeutung von Dativergänzungen bekannt werden, indem sie Situationen (Bilder) Sätzen zuordnen.	Die KL sagt, dass die KTN das Buch auf S. 68 aufschlagen sollen. Dort beginnt die Lektion 7. Die KL sagt, die KTN sollen die Situationen auf der Seite mit den Sätzen, die weiter unten stehen, zuordnen. Während die KTN die Aufgabe machen, schreibt die KL Beispielsätze an die TA. Wenn die KTN Wortschatzfragen haben, hilft die KL, indem sie den Wortschatz erklärt oder übersetzt.	Die KTN schlagen das Buch auf.  In EA ordnen die KTN die Situationen den Sätzen zu.	
12:45	Präsentationsphase: KTN sollen Bedeutung und Gebrauch von Dativergänzung verstehen.	Die KL sieht mit den KTN die Beispielsätze an der TA an. Fragt dann, warum es in dem Satz „der Sekretärin“ heißt, da der Artikel von Sekretärin normalerweise „die“ ist. Die KL erklärt, dass bestimmte Verben (wie gratulieren) eine Dativergänzung brauchen.	Der Reihe nach lesen die KTN die Sätze vor. Die KTN antworten, dass dieses „der“ Dativ bedeutet.	Beispielsatz: „Der Chef gratuliert der Sekretärin.“ Die KTN kennen den Dativ schon mit den Dativergänzungen.
12:52	Übungsphase: KTN sollen Dativ- und Akkusativergänzungen in vorgegebenen Sätzen ergänzen.	Die KL sagt, die KTN sollen im AB Lektion 7 die Übung 1 machen. Sie erklärt vorher was „wer, wen und wem“ bedeutet. Die KL schreibt alle Verben mit Dativergänzung an die TA, während die KTN die Übung machen. Dann wird die Übung im Plenum kontrolliert	Die KTN machen in EA die Übung.  Die KTN lesen die Lösungen im Plenum vor.	In der Übung werden die Artikel in Nominativ, Akkusativ und Dativ wiederholt (die die KTN schon kennen)
13:00	Kognitiverungsphase: KTN sollen Bedeutung und Gebrauch von DE und AE voneinander unterscheiden.	Die KL erklärt kurz die Akkusativ und Dativergänzungen, dann werden die Akkusativpronomen wiederholt. Die KL sagt, dass die KTN die Verben mit Dativergänzung auswendig lernen sollen. Die KL schreibt ein Verb (schenken) das eine	Die KTN sagen die Akkusativpronomen auf, als die KL sie danach fragt.	

		<p>Akkusativ und eine Dativergänzung haben kann an die TA. Dann lässt die KL die KTN bestimmen, was in dem Satz Akkusativ und was Dativ ist. Dann erklärt sie, dass Akkusativ die Sache bezeichnet und Dativ die Person.</p> <p>Die KL schreibt alle Verben aus dem Buch (S. 68) an die TA, die eine Akkusativ und eine Dativergänzung haben können.</p> <p>KL ersetzt die Ergänzungen an der TA durch die zuständigen Personalpronomen. Außerdem schreibt sie ein Beispiel mit einem Possesivpronomen an die TA.</p> <p>Die KL wiederholt mit den KTN die Personalpronomen im Dativ.</p>	<p>Die KTN hören der KL zu und antworten auf die Fragen, die sie stellt.</p> <p>Die KTN hören der KL zu.</p> <p>Die KTN antworten auf die Fragen der KL und sagen ihr die Personalpronomen im Dativ.</p>	
13:10	<p>Übungsphase: KTN sollen Personalpronomen in Akk. Und Dat. in vorgegebenen Sätzen richtig ergänzen</p>	<p>Die KL sagt, die KTN sollen das Buch auf S. 127 aufschlagen. Dann werden die ersten Übungen der Nr. 5 zusammen im Plenum gemacht.</p>	<p>Die KTN machen mündlich die ersten Übungen der Nr. 5 im AB.</p>	
13:12	<p>Erteil der HA.</p>	<p>Die KL gibt die HA. S. 126, 127 Nr. 2, 3, 4, 5. Außerdem sollen die KTN schreiben, was sie am Wochenende gemacht haben. Dann werden die KTN entlassen.</p>	<p>Die KTN notieren die HA, grüßen die KL und verlassen dann das Klassenzimmer.</p>	



Hier hast du zwei Beispiele für den Reflexionsbogen **Globale Fragen zum gesehenen Unterricht**.

**Beobachtungsbogen: Globale Fragen zum gesehenen Unterricht**

**Kurs:** A508

**Institution:** departamento Cultural

**Lehrkraft:** .....

**Praktikant:** .....

**Datum:** 14.05.

**Thema der Stunde:** Persönliche Informationen.

**1. Was halten Sie vom gesehenen Unterricht für so gut und anregend, dass Sie es gern selbst nachahmen und ausprobieren würden?**

Ich fand das Spiel „Domino“ sehr interessant um die Konjugation der Verben zu üben. Es hat den KTN viel Spaß gemacht.

Sehr gut fand ich auch wie die KL die richtig-falsch-Übung genutzt hat, um das Thema Negation einzuführen.

Sehr wichtig fand ich, dass die KL die KTN erklärt hat, dass es nicht nötig ist, bei der Lösung einer Übung alle Wörter zu verstehen. Das hilft dabei, das Frustrationsgefühl zu vermeiden und Lernstrategien zu entwickeln.

**2. Was ist Ihnen an dem gesehenen Unterricht unklar, so dass Sie von der Lehrkraft gern weitere Auskünfte hätten? Welche Fragen würden Sie an die Lehrkraft stellen? (oder an die Lerner)**

Ich würde gern wissen warum die KL wichtig fand, das Dominospiel auf Spanisch zu erklären wenn es ein bekanntes und einfaches Spiel ist.

Ich würde gern wissen, warum die KL nicht eine Übung geplant hat, um die Negation zu üben, auch wenn sie dazu Zeit übrig hatte.

**3. Zu welchen Aspekten oder Situationen des gesehenen Unterrichts fallen Ihnen Vorschläge ein, wie Sie es anders machen würden? Warum? (Varianten, Gegenvorschläge, Kritik usw.)**

Ich hätte die Regel für den Gebrauch von „nicht“ nicht erklärt, sondern den KTN geholfen, sie allein zu entdecken.

Ich würde die Erfolge der KTN mehr loben um ihre Motivation zu pflegen.

Ich würde die Korrektur der Aufgaben nicht so Lehrzentriert planen um eine aktivere Haltung der KTN zu schaffen.

#### 4. Beobachtungsbogen: Globale Fragen zum gesehenen Unterricht

Kurs: 1. Klasse C

Institution: Deutsche Schule Córdoba

Lehrkraft: .....

Praktikant/in: .....

Datum: .....

**1. Was halten Sie vom gesehenen Unterricht für so gut und anregend, dass Sie es gern selbst nachahmen und ausprobieren würden?**

*Ich fand es interessant, mit den Kindern auch draußen zu arbeiten. Die Kinder waren sehr motiviert und haben das aus dem Bilderbuch erhaltene Wissen praktisch angewendet. Sie haben die Käfer mit dem ihnen bekannten Vokabular angewendet. Sie waren außerdem sehr stolz auf ihren Fund. Deswegen fand ich es auch schön, dass die Kinder die Möglichkeit hatten, ihren Fund anderen zu zeigen.*

**2. Was ist Ihnen an dem gesehenen Unterricht unklar, so dass Sie von der Lehrkraft gern weitere Auskünfte hätten? Welche Fragen würden Sie an die Lehrkraft stellen? (oder an die Lerner)**

*Ich habe die LK gefragt, wie oft sie mit den Kindern raus geht. Sie hat mir gesagt, dass es theoretisch einmal die Woche geplant ist. Immer am Freitag zusammen mit den Parallelklassen. Da es an diesem Tag aber bewölkt war, sind die anderen Klassen nicht raus gegangen. Die LK hat mir erklärt, dass es für die Kinder sehr wichtig ist, draußen zu spielen. Sie sind sehr glücklich dabei und haben dazu im Schulalltag selten die Möglichkeit. Des Weiteren hat sie mir erklärt, dass sie mit den KTN z.B. zur Direktorin, Sekretärin etc. gegangen ist, damit die Kinder sich auch in der Schule orientieren können, da sie nur bestimmte Räumlichkeiten in der Schule kennen. Auch findet die LK es wichtig, dass die KTN die Direktorin auf eine andere Art und Weise kennen lernen können, nicht immer nur als Strafe, so wie es Brauch in der Grundschule ist.*

**3. Zu welchen Aspekten oder Situationen des gesehenen Unterrichts fallen Ihnen Vorschläge ein, wie Sie es anders machen würden? Warum? (Varianten, Gegenvorschläge, Kritik usw.)**

*Ich war sehr überrascht inwiefern die Kinder das was sie im Bilderbuch gesehen hatten, in der Praxis anwenden konnten, bzw. wie gut sie sich an das Gesehene erinnern konnten. Ich finde es eine interessante Art und Weise, den Unterricht realitätsnäher zu machen. Auch hat es mir gefallen, dass die KTN ihren Fund andern zeigen konnten. Die KTN waren dadurch sehr motiviert.*

## V.I) Beobachtungsbögen zur Hospitation in der Grundschule

### 1. Gesamteindruck über Kursgruppe und Lernatmosphäre in der Grundschule

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:

#### 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.
- ✓ 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.

## 2. Interview mit der Grunschullehrkraft

Kurs:

Institution:

Lehrkraft:

Praktikant:

Datum:

### 1. 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?

### 2. Zur Lernergruppe:

- Wie viele Lernende 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 Stärken und Schwächen der Kinder in diesem Alter? Welche sind die Stärken und Schwächen dieser Klasse?

### 4. Zur Methodik:

- Welche Lernaktivitäten wirken sich Ihrer Meinung nach besonders lernfördernd bei Kindern aus? Warum?
- Haben Sie in der Klasse Kinder 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?

**5. Zur Lehrerkraft:**

- Seit wann sind Sie als Deutschlehrkraft tätig? Seit wann sind Sie in dieser Institution tätig?
- Haben Sie auch Lehrerfahrung in anderen Lernkontexten bzw. Institutionen?
- Welche 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?

**6. Zusätzliche Fragen:**

- .....
- .....
- .....

### 3. Globale Fragen zum gesehenen Unterricht in der Grundschule

Kurs: Institution:  
Lehrkraft: Praktikant(in)  
Datum: Thema der Stunde:

1. Was hältst du vom gesehenen Unterricht für so gut, erfolgreich und anregend, dass du es gern selbst in der Arbeit mit Kindern nachahmen und ausprobieren würdest? Warum?

2. In wieweit wurden in dieser Stunde die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens verwirklicht?

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.)

Hier hast du ein Beispiel für den Reflexionsbogen **Globale Fragen zum gesehenen Unterricht in der Grundschule.**

Kurs: 2. Klasse B  
Lehrkraft: Elinor Sullivan  
Datum: 27.7

Institution: Deutsche Schule Córdoba  
Praktikant(in) Joaquín Aguirre  
Thema der Stunde: Planetino kennt Sofi Lernen.

**1. Was hältst du vom gesehenen Unterricht für so gut, erfolgreich und anregend, dass du es gern selbst in der Arbeit mit Kindern nachahmen und ausprobieren würdest? Warum?**

Mimik und Gestik sind immer sehr präsent. Die Arbeit mit Liedern und Tonaufnahmen ist wesentlich, weil somit die Kinder einen musterhaften Klang von der Zielsprache bekommen.

**2. In wieweit wurden in dieser Stunde die Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens verwirklicht?**

Körperliche Bewegung hat eine starke Präsenz in Form von Singen, Dialoge vorspielen und sich verstecken. So haben die Kinder Spaß beim Lernen und Lerneffekte finden unbewusst statt.

**3. Welche theoretischen Kenntnisse zum Thema frühes Fremdsprachenlernen haben dir geholfen, das Beobachtbare besser zu interpretieren bzw. was hast du beobachtet, das dir geholfen hat, die Theorie zum Thema besser zu verstehen?**

Kinder erwerben die Aussprache durch Nachahmung. Sprachliche Phänomene kann man nicht fachlich beschreiben oder erklären, sondern man muss sie durch Spiele oder Mimik verdeutlichen und darstellen.

**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. hast du gestellt? (oder an die Lerner)**

Ich würde mich weiter über das Buch informieren. Ich glaube, sie verwenden das Buch in mehr als einer Klasse. Ich möchte wissen, wie viel Zeit sie brauchen, um eine Einheit durchzuführen und, welche Beziehung es zwischen Buch und Digitafel gibt.

**5. Mit welchen Lehrerentscheidungen bist du nicht ganz einverstanden? Warum?**

Es gab keine besondere Ereignisse im Unterricht, womit ich nicht einverstanden sein kann. Unterricht läuft immer in guter Laune und Stimmung und ist auch recht routinär geplant, damit die Kinder sich sicher und vertraut beim Lernen fühlen.

**6. Zu welchen Aspekten oder Situationen des gesehenen Unterrichts fallen dir Vorschläge ein, wie du es anders machen würdest? Warum? (Varianten, Gegenvorschläge, Kritik usw.)**

Vielleicht kann man andere Sozialformen miteinbeziehen aber Plenum passt sehr gut. Wahrscheinlich wird es immer so gearbeitet, weil sonst würden die Kinder sich schnell ablenken. Dagegen, hat die Lehrkraft bei Plenumarbeit viel mehr Kontrolle vom Unterrichtsverlauf.

#### 4. Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens

Kurs:

Institution:

Lehrkraft:

Praktikant/in:

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

Hier hast du ein Beispiel für den Beobachtungsbogen *Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens*.

Kurs:

Institution:

Lehrkraft:

Praktikant/in:

Datum	Thema der Stunde	Unterrichtsphase	Techniken und Materialien (Visualisierungen/Lieder/Spiele/ Erzählung/ Bewegungen/ Projekte/ Lernstationen/ usw.)	Lernziel	Lerneffekt	Eignet sich die T. für andere Phasen und Lernziele?
Jeden Tag	Unterschiedliche.	Hauptsächlich in der Aufwärmungsphase.	Lieder (manchmal mit Musik, mit Instrumenten, mit AB): KTN sollen mitsingen und die Choreografien imitieren.	Mehrere: u.a. Wortschatz lernen, wiederholen oder festigen;  Motivation fördern;  sprachliche Strukturen automatisieren.	Positiv. Kinder waren immer motiviert.  Entspanntes Arbeitsklima.  Alle Kinder machen mit.	Ja, für Präsentation, Wiederholung, Festigung und Entwicklung der Fertigkeiten HV und MP.
Jeden Tag	-	Aufwärmungsphase: immer am Anfang der Stunde nach der Begrüßung	Kärtchen mit den Namen der Wochentage, der Monate und der Jahreszeiten.  Plakat mit Bildern von den vier Jahreszeiten.	Wiederholung von bekannten Wortschatz  Lautformen und Konzepte zu assoziieren  .....	Ritual: entwicklung der Sicherheit.	Nein
....	Gesund		Buch/Bilder	Fertigkeitsentwicklung	Unterstützung	Ja, ....

	e Ernähr ung			g: HV	des HV	
.....	Zahlen	Übungsphas e	Bingo (Zahlen-Kärtchen, 17 Bingokartons, kleine Steine): <i>KTN markieren mit den Steinen in ihren Bingokartons, die Zahlen die von der KL gezogen werden und die Person, die alle Zahlen markiert hat ruft laut Bingo.“</i>	Die KTN sollen die Zahlen von 0 bis 12 festigen.	Positiv, KTN hatten Sprass, LZ erreicht.	
...	...	...	...	...	...	...

## 5. Verlaufsprotokoll (Gundschule)

Kurs: \_\_\_\_\_ Institution: \_\_\_\_\_  
 Lehrkraft: \_\_\_\_\_ Praktikant: \_\_\_\_\_  
 Datum: \_\_\_\_\_ Thema der Stunde: \_\_\_\_\_  
 Lernziele: \_\_\_\_\_

Zeit	Phase	Lernziel(e)	Aktivitäten der Lehrkraft (Materialien <sup>11</sup> und Medien, Anweisungen, Lehrfragen. Korrekturen, Rollen usw.)	Aktivitäten der Lernenden (Übungen und Aufgaben, Sozialformen <sup>12</sup> , Teilnahme, Motivation, Fragen Schwierigkeiten, usw.)	Bemerkungen (Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens/ beobachtbare Besonderheiten des Stadiums (Arbeitsklima /Kurssprache/Raumbedingungen usw.)

<sup>11</sup> Lernmaterialien, z. B.: CD; LB (Lehrbuch); AB (Arbeitsbuch); TA (Tafel) usw.

<sup>12</sup> Sozialformen: F (Frontalunterricht); P (Plenum); PA (Partnerarbeit); GA (Gruppenarbeit); EA (Einzelarbeit)

Hier hast du ein Beispiel für den Beobachtungsbogen *Verlaufsprotokoll (Gundschule)*.

**Beobachtungsbogen: Verlaufsprotokoll**

Kurs: 2. Klasse B

Institution: Deutsche Schule

Lehrkraft :....

Praktikant:

Datum: 25.7.

Thema der Stunde: Begrüßungsformen

Lernziele: Begrüßungsformen kennenlernen und die in gelenkten Aktivitäten anwenden.

<b>Zeit</b>	<b>Phase</b>	<b>Lernziel(e)</b>	<b>Aktivitäten der Lehrkraft (Materialien und Medien, Anweisungen, Lehrfragen, Korrekturen, Rollen usw.)</b>	<b>Aktivitäten der Lernenden (Übungen und Aufgaben, Sozialformen, Teilnahme, Motivation, Fragen Schwierigkeiten, usw.)</b>	<b>Bemerkungen (Prinzipien des frühen Fremdsprachenlernens/ beobachtbare Besonderheiten des Stadiums (Piaget)/Arbeitsklima/Kurssprache/Raumbedingungen usw.)</b>
5'	Begrüßung	KTN sollen Rituale und Begrüßungsformen festigen.	Die KL äussert sich in die Zielsprache und bietet um Aufmerksamkeit und lässt die Kinder ihre Taschen aufräumen. Die KL schreibt das Datum und Wetter an die Tafel.	Die KL äussert sich in die Zielsprache und bietet um Aufmerksamkeit und lässt die Kinder ihre Taschen aufräumen.	Körperliche Aktivitäten sind vom Anfang des Unterrichts sehr präsent. Sie dienen der Konzentration der Kinder und schaffen Ruhe und Aufmerksamkeit.  Rituale sind auch sehr wichtig für die Kinder. Sie bekommen dadurch Sicherheit und festigen ihre Kenntnisse.
	Aufwärmungsphase	KTN sollen W-Fragen wiederholen	Die KL wirft den Ball und stellt W-Fragen. Gibt Zeit zum Nachdenken und macht kleine Reparaturen.	Die Kinder greifen den Ball und antworten auf die Fragen mündlich.	Die Kinder achten darauf, wer den Ball bekommt und hören auf die Antworten aufmerksam zu. Spielerisches Prinzip.
20'	Übungsphase	KTL sollen Strukturen von W-	KL bittet darum, das Buch aufzuschlagen	KTN machen das Buch auf und	Wenn die Lehrerin die Seite eingibt, macht eine kleine Wiederholung von den Zahlen

		Fragen und Antworten schriftlich festigen.	und gibt die Seite und die Anweisungen an.	antworten auf die Fragen, dann lesen sie alle im Chor laut.	
	Bewusstmachung	KTN sollen über die Struktur von W-Fragen reflektieren.	Fragen und Antworten sind unvollständig an der Digitafel geschrieben. KL moderiert. KL steuert durch Fragen die Reflexion über Verbstellung und W-Fragen ohne solche Termini zu erwähnen.	Kinder gehen nach vorne und ergänzen an die Tafel das fehlende Wort. Schüler reflektieren über Verbposition.	Kinder gehen mit der Digitafel sehr vertraut um
<b>PAUSE</b>					
5	Wiederholung	KTN sollen Begrüßungsformen wiederholen	Zeigt eine Bildgeschichte und singt gleichzeitig ein Lied, wo die Begrüßungsformen vorkommen.	Die Kinder hören zu und singen mit.	Lieder sind immer wichtig für Kinder
	Anwendungsphase	KTN sollen Begrüßungsformen richtig anwenden.	KL zeigt Zeichnungen von Tagesuhrzeiten, gibt ein AB und die Anweisung.	Die Kinder sollen zu jeder Uhrzeit eine Begrüßungsform einordnen. Die Kinder notieren das auf. Die Kinder müssen Uhrzeit und Begrüßung schriftlich verbinden. AB wird an das Heft angeklebt. Wer fertig ist, darf anmalen.	Das abschreiben ist eine Phase für sich, es muss still sein und alle schreiben ab. Die Kinder lenken sich leicht ab. Das Lied wird als Schluss wieder gesungen. Lehrersprache ist überwiegend Deutsch. Sehr geeignet und vereinfacht. Die Muttersprache wird nur benutzt um Erklärungen oder Tadel zu äußern.

## **V.II) Beobachtungsbögen zur Hospitation an verschiedenen Institutionen und bei unterschiedlichen Deutschlernergruppen**

### **1. Gesamteindruck über Kursgruppe und Lernatmosphäre beim Deutschunterricht mit Jugendlichen**

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

### **3. 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.

### **4. Beobachte, welche Situationen sich ergeben, die für den Deutschunterricht im jugendlichen Alter typisch sind. Beschreibe und analysiere in deinem Bericht Strategien und Techniken, die die Lehrkraft verwendet, um für das jugendliche Alter typische Konflikte zu lösen.**

## 2. Bericht über die Praktikumserfahrung im Interkomprehensions- und im Lesekurs:

**Ziel** dieser Aufgabe ist, dass du über die Merkmale und Konzepte der Lesekurse nachdenkst, bei denen du hospitiert hast.

**Deine Aufgabe:** Schreibe einen kurzen Bericht, in dem du den Interkomprehensionskurs und den Lesekurs vergleichst. Was unterscheidet sie und an welchen Stellen überschneiden sich diese Unterrichtskonzepte? Gehe auf folgende Aspekte ein: Institutionelle Bedingungen - Adressaten bzw. Lernergruppe – Lernziele – Lerninhalte und Materialien –Progression - gewünschte Fachkenntnisse und sprachliches Vorwissen der Lernenden – Entwicklung der Fertigkeiten – Aufgaben und Übungen - Rolle und Vorwissen der Lehrenden - Arbeitsklima – Sozialformen – Kursprache – Schwierigkeiten, mit denen sowohl die LK wie auch die KTN konfrontiert werden.

**Abgabetermin des Berichts:**

**Bewertungskriterien:**

- schlüssiger Inhalt (Berücksichtigung aller Punkte).
- Klarheit, gute Strukturierung und angemessene Gedankenführung.
- Richtigkeit (Grammatik u. Orthographie).
- Reflexion und theoretische Argumentation.

**Nützliche Redemittel zum Vergleichen und Abwägen:**

An ... ist positiv/negativ, dass ...

Auf der einen Seite ... Auf der anderen Seite ...

Bei ... verändert sich..., bei ... hingegen ...

Demgegenüber steht allerdings ...

Die einen befürworten, dass ... Die anderen lehnen ... ab, dass ...

Die einen sind für .../dafür, dass ... Die anderen sind gegen .../dagegen, dass ...

Einerseits ..., andererseits ...

Gegenüber ... hat ... den Vorteil/Nachteil, dass ...

... hingegen argumentiert/entgegnet ..., dass ...

Im Gegensatz/Vergleich/Unterschied zu ...

Verglichen mit ...

Während sich ... entwickelt, sieht die Entwicklung bei ... aus.

Während die einen meinen/anführen, dass ..., sind die anderen der Ansicht, dass ...

### 3. Fragebogen zur Materialauswertung

Einheit Nr.:

Datum:

Stundendauer:

Lernerzahl:

Lehrkraft:

<b>Zum Verständnis der Aufgabenstellung</b>	Haben die Lerner Schwierigkeiten beim <b>Verständnis</b> einer Aufgabenstellung? Wenn ja, welche Anweisungen sind unklar?
<b>Zum Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten</b>	Haben die Lerner Schwierigkeiten beim <b>Lösen</b> der Aufgaben? Wenn ja, welche Aktivitäten sind <b>unklar</b> ? Mögliche <b>Ursache(n)</b> für die Schwierigkeit:
<b>Zur Motivation der Lerner</b>	Ist der <b>Inhalt</b> der Texte für die Lerner interessant? (gemessen an Teilnahme und Haltung im Unterricht) Welche <b>Beispiele</b> können dafür angegeben werden?  Welche <b>Fragen</b> stellen die Lerner während des Unterrichts? (Schreiben Sie bitte die Fragen hier auf)
<b>Vorschläge zur Verbesserung der Materialien</b>	Machen Sie <b>Vorschläge</b> für diese Einheit in Bezug auf Inhalt, Aufgaben, Design u.a.

Im Folgenden findest du ein Beispiel für den *Fragebogen zur Materialauswertung*.

Einheit Nr.: 4 (Suriname)

Datum: 15.5.

Stundendauer: 105 Minuten

Lernerzahl: 21

Lehrkraft:

<b>Zum Verständnis der Aufgabenstellung</b>	Haben die Lerner Schwierigkeiten beim <b>Verständnis</b> einer Aufgabenstellung? Wenn ja, welche Anweisungen sind unklar? <i>Nein.</i>
<b>Zum Schwierigkeitsgrad der Aktivitäten</b>	Haben die Lerner Schwierigkeiten beim <b>Lösen</b> der Aufgaben? Wenn ja, welche Aktivitäten sind <b>unklar</b> ? Mögliche <b>Ursache(n)</b> für die Schwierigkeit: <i>Nein.</i>
<b>Zur Motivation der Lerner</b>	Ist der <b>Inhalt</b> der Texte für die Lerner interessant? (gemessen an Teilnahme und Haltung im Unterricht) Welche <b>Beispiele</b> können dafür angegeben werden? <i>Das Land Suriname ist von meisten der KTN unbekannt, deswegen ist das Thema spannend und erweckt Neugier.</i>  Welche <b>Fragen</b> stellen die Lerner während des Unterrichts? (Schreiben Sie bitte die Fragen hier auf) <i>Wo Liegt Suriname?</i> <i>Was bedeutet reich?</i> <i>Gibt es auch in NL der Artikel der?</i>
<b>Vorschläge zur Verbesserung der Materialien</b>	Machen Sie <b>Vorschläge</b> für diese Einheit in Bezug auf Inhalt, Aufgaben, Design u.a. <i>Punkt 6 könnte man vertikal tabellarisch darstellen. So hat man einen vergleichender Überblick von beiden Texten. Z.B: beiden Texten-Ein Text-Welche.</i> <i>Die KTN schlagen vor, dass die Einheiten könnten so gestaltet werden, dass die Texte separat von Aufgaben dargeboten werden.</i> <i>Auf Punkt 1.3 sollte es für NL- Singular zwei Optionen geben,nämlich: het/de. Die Tonaufnahme vom Text 3 auf NL kann man sehr schlecht hören. Ausserdem liest die Vorleserin zu schnell.</i> <i>Im Wortsalat zu Punkt 5 steht das Wort Stadt, dagegen sollte es Hauptstadt heissen.</i> <i>Die Erklärung zu Punkt 8 lautet: Verben im Präsens kann man leicht dadurch erkennen... es sollte heissen: alle konjugierten Verben-nicht nur , die die im</i>

	<i>Präsens konjugiert sind.</i>
--	---------------------------------

**4. Phasen des Lese-, Hör und Hörsehverstehens** (nach Ziebell/Schmidjell 2013<sup>13</sup>)

Kurs:

Datum:

Lehrkraft:

Hospitant/in:

Thema der Stunde:

<b>Vorbereitung</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie wird Motivation und Neugierde der KTN geweckt?</li> <li>- Wie wird das Vorwissen aktiviert?</li> <li>- Wie werden Verstehenshilfen gegeben?</li> <li>- Wie wird eine Lese-/Hör-/Hörseherwartung aufgebaut?</li> </ul>			
<b>Lese-/Hör-/Hörsehphasen</b>	1. Lesen/Hören/ Anschauen	2. Lesen/Hören/ Anschauen	3. Lesen/Hören/ Anschauen
<b>Präsentation</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie wird das Lesen/Hören/Sehen präsentiert? (ganz/abschnittsweise)</li> </ul>			
<b>Lese-/Hör-/Hörsehaufgaben</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Lese-/Hör-/Hörsehaufgaben erhalten die KTN vorher/ während/ nachher?</li> <li>- Werden die Aufgaben schriftlich oder mündlich gestellt?</li> </ul>			
<b>Lehr- und Lernaktivitäten</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Was tun die KTN?</li> <li>- Was tut die LK?</li> </ul>			
<b>Sozialform</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In welcher Sozialform arbeiten die KTN?</li> </ul>			
<b>(Teil)Lernziele</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche (Teil)Lernziele verfolgen die einzelnen Phasen?</li> </ul>			
<b>Verständnissicherung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie erfolgt eine Verständnissicherung bzw. Ergebniskontrolle?</li> </ul>			
<b>Weiterarbeit / Transfer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gibt es eine Nachbereitung und/oder Weiterarbeit und/oder einen Transfer?</li> </ul>			

<sup>13</sup> Ziebell, Barbara / Schmidjell, Annegret (2013): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Berlin: Langenscheidt u.a.

In welcher Form?			
------------------	--	--	--

Im Folgenden findest du ein **Beispiel** für den Beobachtungsbogen *Phasen des Lese-, Hör- und Hörsehverstehens*.

Kurs: 3. Jahr

Datum: 10.9.

Lehrkraft:

Hospitant/in:

Thema der Stunde: Glück

**Phasen des Lese-, Hör und Hörsehverstehens (zu Ziebell / Schmidjell 2012<sup>14</sup>)**

<b>Vorbereitung</b>	Motivation wird erzeugt durch das Projizieren einiger Bilder, die mit dem Thema Glück zu tun haben. So werden die KTN ins Thema eingeführt und erwartet, dass sie etwas zum Thema sagen. Da taucht die Frage nach dem Unterscheid zwischen dem Wort Glück auf Deutsch und ihre Entsprechungen auf Spanisch. Zu Fragen wird erstmal um Hilfe von anderen Mitstudierenden gebetet und erst dann werden sie von der Lehrkraft beantwortet. Auf einmal taucht das Thema Liebe auf und wird mit dem kommenden Lesetext verbunden.		
<b>Lese-/Hör-/Hörsehphasen</b>	1. Lesen	2. Lesen	3. Lesen
<b>Präsentation</b> - Wie wird das Lesen/Hören/Sehen präsentiert? (ganz/abschnittsweise)	Den Text wird auf einmal komplett vorgegeben.		
<b>Lese-/Hör-/Hörsehaufgaben</b> - Welche Lese-/Hör/ Hörseh-aufgaben erhalten die KTN vorher/ während/ nachher? - Werden die Aufgaben schriftlich oder mündlich gestellt?	Es wird gefragt, ob das Konzept Glücksforschung den KN bekannt vorkommt. Der Leseauftrag wird bevor der Lektüre gegeben. Aufgaben werden schriftlich gegeben.	Die KTN sollen schriftlich 5 Tipps geben, um glücklich zu sein. Sie sollen sich drei Gedanken überlegen, die dem Glücksempfinden schaden. Am Ende wird alles im Plenum diskutiert.	
<b>Lehr- und Lernaktivitäten</b> - Was tun die KTN? - Was tut die LK?	Die KTN lesen den Text und stellen Fragen zu unbekanntem Wortschatz. Die KL antwortet auf die Fragen mit Umformulierungen, Redemitteln und Beispiele auf Deutsch.		
<b>Sozialform</b> - In welcher Sozialform arbeiten die KTN?	Die Lektüre wird in Einzelarbeit durchgeführt, danach wird die Besprechung im Plenum gemacht.		

<sup>14</sup> Ziebell, Barbara / Schmidjell, Annegret (2012): *Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung*. Berlin: Langenscheidt u.a.

<b>(Teil)Lernziele</b> - Welche (Teil)Lernziele verfolgen die einzelnen Phasen?	Wortschatz zum Thema erweitern. Fertigkeit Sprechen weiterentwickeln. Eigene Gedanken und Gefühle äußern.		
<b>Verständnissicherung</b> - Wie erfolgt eine Verständnissicherung bzw. Ergebniskontrolle?	Verständnissicherung wird durch Verstehensfragen gemacht. Dabei wird es nach dem Textinhalt und eigenen Meinungen dazu gefragt.		
<b>Weiterarbeit / Transfer</b> - Gibt es eine Nachbereitung und/oder Weiterarbeit und/oder einen Transfer? - In welcher Form?	In den nachkommenden Unterrichtsstunden wird das Thema Glück weiterbearbeitet. Die Arbeit mit diesem Lesetext war für 80 Minuten geplant.		

**5. Einsatz von Hilfsmitteln, Visualisierungen und Medien** (aus Ziebell/Schmidjell 2012<sup>15</sup>)

Kursleitung:

Kurs:

Praktikant:

Einsatz von Hilfsmitteln, Visualisierungen und Medien	Beobachtet?		Datum	U-Phase	Ziel
	Ja	Nein			
TA					
PC / Beamer					
Elektronische TA					
Folien / OHP					
Plakate / Wandbild / Poster (vorbereitet/fertig)					
Plakate / Wandbild / Poster (selbst erstellt)					
Karten (weiß / bunt)					
Flashcards (Karten mit Bildern / Fotos / Zeichnungen)					
Objekte / Realien					
Arbeitsblätter (Text / Bild)					
Flipchart mit Plakaten					
Pinwand / Stellwand					
CD-Player / Audio					

<sup>15</sup> Ebd.

---

DVD-Player oder PC: Video					
------------------------------	--	--	--	--	--

## 6. Beobachtungsbogen zum freien Sprechen (nach Ziebell/Schmidjell 2013<sup>16</sup>)

Kurs: Institution:  
 Lehrkraft: Praktikant:  
 Datum: Lernziele / Inhalt:

<b>Hinführung / Einstieg</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie geschieht die Hinführung zum Thema? Wie wird die Sprachhandlungssituation, in der frei gesprochen werden soll, eingeführt?</li> </ul>	
<b>Inhaltliche und sprachliche Vorbereitung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie werden die TN inhaltlich und sprachlich auf das freie Sprechen vorbereitet? Wie erarbeitet die LK inhaltliche und sprachliche Hilfen für das freie Sprechen?</li> </ul>	
<b>Arbeitsform</b>	
Welche Arbeitsformen werden eingesetzt, in denen freies Sprechen möglich wird (z.B. Simulation, Rollenspiele, Diskussionen etc.)?	
<b>Korrekturverhalten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Lässt die LK die KT frei sprechen / schreiben, ohne sie zu unterbrechen und zu korrigieren? Wann und wie wird korrigiert?</li> </ul>	
<b>Erweiterung der Sprechfertigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entwickeln die KT spürbar die Bereitschaft und die Fähigkeit, das neu Gelernte in simulierten und realen Sprachhandlungssituationen angemessen einzusetzen?</li> <li>Woran ist dies zu beobachten?</li> </ul> Verwenden die TN die neu erworbene Lexik und die neuen Strukturen im freien Sprechen?	
<b>Lernziel(e)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Welches Lernziel / Welche Lernziele werden im Rahmen dieser Unterrichtseinheit mit Blick auf das freie Sprechen erreicht? Woran ist das zu beobachten?</li> </ul>	
<b>Hausaufgaben</b>	
Werden Hausaufgaben gestellt? Was für welche? Welches Ziel / welche Funktion erfüllen sie?	
<b>Sprachlernstrategien</b>	

<sup>16</sup> Ebd.

- Gibt es Anregungen, Aufgaben, Unterstützung für autonomes (Weiter-) Lernen, Arbeit in der Bibliothek, Aktivitäten in außerschulischen Bereichen usw.? Welche?

Im Folgenden findest du **ein Beispiel** für den *Beobachtungsbogen zum freien Sprechen*.

Kurs: 3. Jahr

Institution: Sprachenfakultät-UNC

Lehrkraft:

Praktikant:

Datum: 1.9.

Lernziele / Inhalt: Fertigkeit Sprechen weiterentwickeln

<b>Hinführung / Einstieg</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie geschieht die Hinführung zum Thema?</li> <li>• Wie wird die Sprachhandlungssituation, in der frei gesprochen werden soll, eingeführt?</li> </ul>	Die KTN haben zuerst den Roman <i>Die Welle</i> gelesen und sich dann im Unterricht den Film <i>Die Welle</i> angeschaut.
<b>Inhaltliche und sprachliche Vorbereitung</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie werden die TN inhaltlich und sprachlich auf das freie Sprechen vorbereitet?</li> <li>• Wie erarbeitet die LK inhaltliche und sprachliche Hilfen für das freie Sprechen?</li> </ul>	Es werden Arbeitsblätter verteilt, wo es Formulierungshilfen, Fragen, Redemittel, Auflistung von Verben und eine Transkription eines Gesprächs zum Film gibt.
<b>Arbeitsform</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Arbeitsformen werden eingesetzt, in denen freies Sprechen möglich wird (z.B. Simulation, Rollenspiele, Diskussionen etc.)?</li> </ul>	Die Fertigkeit Sprechen wird in Form einer Debatte durchgeführt. Da die Thematik des Filmes so umstritten ist, eignet sich das sehr gut für Diskussionen.
<b>Korrekturverhalten</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lässt die LK die KT frei sprechen / schreiben, ohne sie zu unterbrechen und zu korrigieren?</li> <li>• Wann und wie wird korrigiert?</li> </ul>	Am Ende einigen Gesprächsbeiträgen weist die Lehrerin auf kleine Fehler hin und sagt, wie man das am besten sagen kann.
<b>Erweiterung der Sprechfertigkeit</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwickeln die KT spürbar die Bereitschaft und die Fähigkeit, das neu Gelernte in simulierten und realen Sprachhandlungssituationen angemessen einzusetzen?</li> <li>• Woran ist dies zu beobachten?</li> <li>• Verwenden die TN die neu erworbene Lexik und die neuen Strukturen im freien Sprechen?</li> </ul>	Die KTN setzen die gelernten Sprechhandlungen in der Debatte ein. Die Thematik ist für sie sehr ansprechend und deswegen haben sie viel Lust darauf, sich zu äußern und sagen, was sie meinen. Die Teilnahme an der Diskussion ist sehr hoch. Beiträge werden anhand den zur Verfügung gestellten Redemitteln formuliert.
<b>Lernziel(e)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welches Lernziel / Welche Lernziele werden im Rahmen dieser Unterrichtseinheit mit Blick auf das</li> </ul>	Fertigkeit Sprechen wird weiterentwickelt. Dabei wird auch neuen

<p>freie Sprechen erreicht?  <ul style="list-style-type: none"> <li>• Woran ist das zu beobachten?</li> </ul> </p>	<p>Wortschatz zum Thema eingeführt. Es wird besonderen Wert auf vergleichenden Redemitteln gegeben, denn sie müssen ständig Buch und Film vergleichen und daraus Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen.</p>
<p><b>Hausaufgaben</b></p>	
<p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Werden Hausaufgaben gestellt? Was für welche? Welches Ziel / welche Funktion erfüllen sie?</li> </ul> </p>	<p>Die Hausaufgabe besteht darin, dass sie sich schriftlich überlegen und begründen, warum der Filmregisseur sich ein anderes Ende für den Film ausgedacht hat, als im Buch und welche Wirkungen das beim Zuschauer haben kann.</p>
<p><b>Sprachlernstrategien</b></p>	
<p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gibt es Anregungen, Aufgaben, Unterstützung für autonomes (Weiter-) Lernen, Arbeit in der Bibliothek, Aktivitäten in außerschulischen Bereichen usw.? Welche?</li> </ul> </p>	<p>Die KL gibt schlägt eine Internetseite vor, wo man on-line Filme sehen kann mit dem Ziel, dass die Lerner sich weiter mit audiovisuellen Medien auseinandersetzen und somit der Umgang mit der gesprochenen Sprache weiterentwickeln.</p>

## VI) Selbst Unterricht ausprobieren

### 1. Unterrichtsplanung

Verwende diesen Raster, um deine Minischritte und deine Lehrproben zu planen.

Lehrprobe / Minischritt N°

Student(in):

Datum:

Kurs:

Dauer der Unterrichtsstunde:

Thema der Stunde:

Stundenziele:

Mögliche Schwierigkeiten:

Zeit	Unterrichtsschritt	Teilziel	Unterrichtsverlauf		Sozialform
			Was die KL macht/sagt	Materialien Was die KTN machen/sagen	

Hier hast du ein Beispiel für eine Planung:

Lehrprobe / Minischritt N°: 1

Datum: ....

Dauer der Unterrichtsstunde: 60 Minuten

Student(in):

Kurs: A508. Departamento Cultural.

Kursleiterin: .....

Thema der Stunde: Einheit: 1 Aufderstraße, Müller u. Storz: "Delfin; Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache". Hueber Verlag: München, 2001.

Stundenziel: Die KTN über den Gebrauch und die Bedeutung der Negationswörter „Nicht“ und „Kein“

Mögliche Schwierigkeiten: Es ist zu erwarten, dass die KTN sich mehr als die vorgeplante Zeit für die Aufgabe nehmen.

Unterrichts- schritt	Teilziel	Unterrichtsverlauf		Materialien	Sozialform	Zeit
		Was der KL macht/sagt	Was die KTN machen/sagen			
Übungsphase	Die KTN sollen Sätze aus vorgegebenen Elementen zusammen stellen.	Die KL bittet die KTN aufzustehen und erteilt Blätter mit einzelnen Wörtern bzw mit zwei oder drei Wörtern: „ <i>Heute spielen wir! Ich möchte, dass ihr aufsteht</i> (Sie zeigt die Bewegung mit Mimik). <i>Ich gebe jedem ein Wort</i> (sie zeigt eine Karte als Beispiel und verteilt die Karten). „ <i>Diese Wörter bilden Sätze</i> “. <i>Ihr müsst zusammen Sätze bilden. Ein Beispiel: Die Karte X hat das Wort: <b>Kinder</b> und die Karte Y hat das Wort: <b>ist</b>. Passen diese Wörter zusammen? Nein, gut! Was passt mit „Kinder“ zusammen? Was passt mit „ist“ zusammen? Sehr Gut! Seid ihr fertig? Jetzt spielen wir.“</i>	Die KTN hören zu.  Die KTN antworten gegebenfalls z.B. : <i>Nein/ Sind/ Kind</i>	Blätter mit einzelnen Wörtern.	(L-SS)  (SSS)	8´

		<p>Die KL bittet die KTN darum, Sätze mit anderen KTL zu bilden.</p> <p>Wenn alle Gruppen die Sätze gebildet haben nummeriert die KL die Gruppen und bitte sie alle Gruppen, den anderen die Sätze zu zeigen und vorzulesen: <i>„Zeigt bitte den Anderen den Satz und lest bitte ihn vor“</i>.</p>	<p>Die KTN lesen die Wörter und suchen ihre Partner.</p> <p>Die KTN zeigen den anderen Gruppen die Sätze und lesen sie vor.</p>			
	<p>Die KTN sollen den richtigen Gebrauch von KEIN und NICHT in vorgegebenen Sätzen voneinander unterscheiden</p>	<p>Die KL verteilt jede Gruppe noch drei Blätter mit den Wörtern KEIN- KEINE und NICHT und bittet jede Gruppe darum, das passende Wort für ihren Satz auszuwählen und es einzusetzen: <i>„Jetzt bekommt jede Gruppe noch 3 Wörter: KEIN, KEINE und NICHT. Welches Wort passt zu jedem Satz?“</i></p> <p>Falls eine Gruppe ein falsches Wort eingesetzt hat sagt die KL: <i>“ mmm... Ist das richtig? Können vielleicht die anderen helfen?“</i></p>	<p>Die KTN wählen das passende Wort aus und setzen es im Satz ein. Jede Gruppe trägt vor.</p>	<p>bunte Blätter mit den Wörtern KEIN, KEINE und NICHT.</p>		5´
		<p>Die KL bittet die KTN wieder Platz zu nehmen.</p> <p>Die KL hängt ein Plakat mit den Aussagesätzen und nebenan ein Plakat mit den negierten Sätzen an die Tafel</p> <p>Die KL bittet die KTN darum die Sätze an der</p>	<p>Die KTN nehmen wieder Platz.</p> <p>Die KTN lesen die Sätze an</p>	<p>2 Plakate Tafel</p>		5´

		<p>Tafel nochmal vorzulesen: „<i>Wir lesen jetzt zusammen alle Sätze noch einmal vor</i>“</p> <p>Die KL fragt nach der Regel: „<i>Wie ist die Regel</i>“</p> <p>Die KL schreibt die Regel an die Tafel*: „<i>Sehr gut!</i>“</p> <p>Die KL fragt die KTN ob sie noch Fragen haben: „<i>Habt ihr noch Fragen?</i>“ und antwortet wenn nötig.</p>	<p>derTafel nochmal vor.</p> <p>Die KTN erklären die Regel z.B: „<i>Nicht mit Verben und Kein mit Nomen</i>“</p> <p>Sie schreiben die Beispiele und die Regel ab.</p>			
--	--	--	---	--	--	--

\*Anmerkung: Wenn Zeit noch übrig bleibt, kann die KL die KTN noch um einige Beispiele bitten.

Sätze:

Ich/ komme/ aus Argentinien	Das /sind/ Autos.
Sie/ ist/ allein	Der/ Junge/ schreibt/ Briefe.
Das/ Mädchen/ weint.	Er /ist ein/ Verkäufer.
Sara und Jan/ lieben/ sich.	Hier/ ist eine/ Fahrkarte.

Anmerkung: Es sind insgesamt 29 Wörter bzw Gruppen von Wörtern und es sind 8 Gruppen vorgeplant. In dem Fall, dass weniger KTN anwesend sind, bekommen einige zwei Blätter. In dem Fall, dass mehr als 29 KTN anwesend sind, muss der KL die Blätter mit mehr als einem Wort schneiden bis alle KTN ein Wort bekommen oder einen zusätzlichen Satz von 3 Wörtern für eine neue Gruppe haben (z.B Das /sind/ Taschen- Die Kinder/ spielen).

## 2. Reflexionsbogen nach einem Unterrichtsteilversuch (Minischritt)

Nachdem du einen Minischritt gegeben hast, fülle folgenden Bogen aus:

Praktikan(tin):

Datum:

Institution:

LK:

Kurs:

Minischritt Nr.:

Thema:

Lernziel:

Das ist mir gut gelungen:

Das habe ich nicht so gut gemacht:

Das habe ich gelernt:

Das möchte ich beim nächsten Teil anders machen:

Das möchte ich noch ausprobieren:

Hier hast du ein Beispiel vom Reflexionsbogen nach einem Unterrichtsteilversuch (Minischritt)

### **Reflexionsbogen nach einem Unterrichtsteilversuch (Minischritt)**

Praktikant/in: .....

Datum: .....

Minischritt Nr.: 1

Institution: Departamento Cultural

LK: .....

Kurs: A508

Thema: Negation

Lernziel: Die KTN unterscheiden den richtigen Gebrauch von KEIN und NICHT in vorgegebenen Sätzen.

#### **Das ist mir gut gelungen:**

Am Anfang war ich sehr nervös aber allmählich bin ich ruhiger und sicherer geworden. Die KTN haben die Aufgabe ohne Probleme verstanden und gelöst und ich hatte den Eindruck, dass sie Spaß dabei hatten. Die Stimmung bzw. Das Arbeitsklima war sehr gut und alle Schüler haben aktiv mitgemacht.

Ich habe nur auf Deutsch gesprochen, auch als ich ein unbekanntes Wort erklären musste. Einige Schüler sind zu spät gekommen und ich habe sie gut integriert (die gute Organisation und die Vorplanung waren dafür entscheidend).

Ich habe jeder Gruppe bei der Lösung der Aufgabe geholfen.

Ich habe die KTN immer mit Aussagen wie „gut gemacht!“, „richtig!“, „sehr gut!“ motiviert.

Bei Fehlern und bei der Erklärung der Regel habe ich es geschafft, dass sie induktiv arbeiten.

Der Minischritt hat nicht länger als geplant gedauert.

#### **Das habe ich nicht so gut gemacht:**

Am Anfang war ich sehr nervös und habe die Aufgabe zu schnell erklärt.

In einem Satz tauchte ein unbekanntes Wort auf und das störte bei der Lösung der Aufgabe. Der Raum ist klein und die KTN konnten sich nicht so gut bewegen um ihre Partner zu finden.

Eine Gruppe hatte einen richtigen Satz gebildet, der aber nicht zu erwarten war. Ich habe zu den KTN gesagt, dass er falsch sei und, dass sie weiter suchen sollten. Ich hätte erklären müssen, dass, obwohl er richtig war, es noch eine andere Möglichkeit gibt, die besser zu der Aufgabe passt.

Immer als ich zu der Gruppe gesprochen habe, habe ich die KTN geduzt aber einige ältere KTL habe ich individuell gesiezt.

#### **Das habe ich gelernt:**

Ich habe gelernt wie wichtig eine Vorplanung ist, um Schwierigkeiten zu vermeiden.

Ich habe auch gelernt mit neuen Materialien zu arbeiten wie z.B Karten und Plakate.

Bei der Vorplanung habe ich gelernt, über Mögliche Schwierigkeiten zu reflektieren und mich auf das Ziel des Schrittes zu konzentrieren. Ich hatte z. B bei der ersten Planung einige Sätze gewählt, die für die Schülern unbekannte Strukturen hatten. Wenn ich mit

diesen gearbeitet hätte, hätte das nicht nur Schwierigkeiten bei der Lösung der Aufgabe gemacht und viel Zeit gekostet, sondern auch das Erreichen des Zieles gefährdet. Es handelte sich um die Festigung eines grammatikalischen Phänomes und um die Einführung neuer Strukturen hätte die Konzentration der KTN an die alten Strukturen abgelenkt.

**Das möchte ich beim nächsten Teil anders machen:**

Ich möchte das nächste mal entspannter sein.

Ich möchte das nächste mal besser auf die Raumbedingungen achten und sicher sein, dass die KTN den für die Aufgabe gewählten Wortschatz beherrschen.

Ich würde gerne versuchen mir die Namen der KTN zu merken.

**Das möchte ich noch ausprobieren:**

Das nächste mal würde ich gerne eine Produktion seitens der Schüler vorplanen.

### 3. Reflexionsbogen nach einer Lehrprobe

Fülle nach jeder Lehrprobe folgenden Bogen aus:

#### Reflexionsbogen zum erteilten Unterricht

Kurs:

Institution:

Lehrkraft:

Praktikant:

Datum:

Thema der Stunde:

1. Wie hast du dich beim Unterrichten gefühlt? Warum?
2. Wie schätzt du die Unterrichtsstunde bezüglich:
  - deiner eigenen Zufriedenheit als Unterrichtende?
  - der Zufriedenheit der Lerner?
3. Wurden die Lernziele erreicht? Welche (nicht)? Warum?
4. Verlief der Unterricht so, wie du es geplant hattest oder gab es Abweichungen von der Planung? Wenn ja, wo und warum?
5. Gab es Teile, Momente, Aspekte des Unterrichts, die dich positiv überrascht haben?
6. Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?
7. Was haben die Lerner in dieser Stunde gelernt?
8. Was soll an dieser Stunde angeknüpft und weitergearbeitet werden?
9. Zu welchem Thema würdest du gerne an einer Fortbildungsveranstaltung teilnehmen?

*Hier hast du ein Beispiel*

### **Reflexionsbogen zum erteilten Unterricht Lehrprobe 3**

Kurs: 104

Institution: Dpto. Cultural

Lehrkraft: .....

Praktikant: .....

Datum: .....

Thema der Stunde: Trennbare Verben/ Tagesablauf &  
Modalverben

#### ***1. Wie hast du dich beim Unterrichten gefühlt? Warum?***

Ich hab mich beim Unterrichten ganz gut gefühlt. Ich hatte die Aktivitäten großzügig geplant, sodass ich gut "in der Zeit lag" und mir keine Sorgen/ Gedanken machen musste, welche Aktivitäten ich weglasse o.ä. Daher konnte ich relativ entspannt alles so vorstellen und durchführen, wie ich es geplant hatte. Dadurch habe ich mich auch sicherer gefühlt.

Hinzu kam auch, dass die Lerner dieses Mal alles besser verstanden haben, dadurch aktiver waren und mehr mitgearbeitet haben (sie waren nicht passiv und haben mich nicht angesehen, als ob sie nichts verstehen würden - sehr gut). Sie haben viel aktiver Fragen gestellt, wenn sie etwas nicht verstanden haben.

#### ***2. Wie schätzt du die Unterrichtsstunde bezüglich: a) deiner eigenen Zufriedenheit als Unterrichtende? Und b) der Zufriedenheit der Lerner?***

Ich war am Unterrichtsende sehr zufrieden, da ich mich gut mit den Lernern verstanden habe (im Sinne der Kommunikation). Sie haben glücklicherweise auch mehr Fragen gestellt, die ich (auch glücklicherweise) beantworten konnte, sodass die Kommunikation zwischen uns geglückt ist.

Ich denke auch, dass die Lerner zufriedener waren, weil sie nicht nur mich verstanden haben (ich habe versucht, langsamer, deutlicher und wiederholender zu sprechen), sondern auch das Grammatikthema 'trennbare Verben' jetzt schon besser erschlossen haben. Auch denke ich, dass sie es positiv fanden, dass die schwierigen Bedeutungen der Modalverben (*nicht müssen/ müssen, sollen*) in vergleichenden Kontextsätzen und abschließend in ihrer Muttersprache geklärt wurden, was ihnen geholfen hat, besser zu verstehen. Auch denke ich, dass ihre Zufriedenheit auch durch eine adäquatere Forderung (nicht Über- oder Unterforderung) größer war.

#### ***3. Wurden die Lernziele erreicht? Welche (nicht)? Warum?***

Die Unterrichtsziele zur Festigung der Bedeutung der Modalverben, Form und Struktur der trennbaren Verben und Vorstellung des Vokabulars zum Tagesablauf wurden erreicht.

#### ***4. Verließ der Unterricht so, wie du es geplant hattest oder gab es Abweichungen von der Planung? Wenn ja, wo und warum?***

Im Großen und Ganzen verlief der Unterricht so, wie ich es geplant hatte. Die „größte“ Abweichung war, dass mir für die letzte Phase (Übungshase mit Arbeitsblatt) etwa 5 Minuten fehlten, weswegen die Hälfte der Aufgaben als Hausaufgabe blieben. Der Grund für diese Zeitverzögerung war, dass ich nicht (als Schwierigkeit) eingeplant hatte, dass in den zu bildenden Sätzen auch Inversionstrukturen der Satzstellung vorkamen, welche zwar bekannt ist, aber kurz wiederholt werden muss/ musste.

**5. *Gab es Teile, Momente, Aspekte des Unterrichts, die dich positiv überrascht haben?***

Es hat mich positiv überrascht, dass die Lerner viel aktiver waren und viel mehr mitgearbeitet haben, als in den Stunden zuvor. Zum einen lag das sicherlich an einer besseren, einfacheren Vorbereitung zu Erklärung der bereits bekannten (noch unklaren) Strukturen. Zum anderen habe ich die Lerner am Stundenanfang darauf hingewiesen, dass Teil meiner Lehrerfahrung ihre Lernerfragen sind, die mir helfen, lehren zu lernen und sehr wichtig für den Unterricht sind. Das hat ihnen mehr Vertrauen in sich gegeben und geholfen, „das Eis ein bißchen mehr zu brechen“.

**6. *Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?***

Beim nächsten Mal (zur selben Stunde) würde ich entweder Übungen ohne Satz inversionen einplanen oder eine kurze Wiederholung zu der Inversion von Sätzen einplanen. Zur nächsten Stunde würde ich mehr Aktivitäten für die Lerner einplanen, damit sie die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben weiterentwickeln und sie selbst aktiver sind.

**7. *Was haben die Lerner in dieser Stunde gelernt?***

Die Lerner haben über die Bedeutung der bekannten Modalverben kontrativ reflektiert und deren Gebrauch weiter gefestigt. Sie haben über die Struktur der trennbaren Verben reflektiert und deren Formen weiter gefestigt. Sie haben bekanntes und unbekanntes Vokabular zum Thema Tagesablauf in einer semantischen Einheit strukturiert (zusammengefasst).

**8. *Was soll an dieser Stunde angeknüpft und weitergearbeitet werden?***

Die Lerner sollten weiterhin die Form und Struktur der trennbaren Verben in gelenkten und später freien Aktivitäten anwenden. Die Lerner sollten das Vokabular zum Tagesablauf in gelenkten und freien Aktivitäten anwenden, um Bedeutung und Gebrauch zu festigen.

**9. *Zu welchem Thema würdest du gerne an einer Fortbildungsveranstaltung teilnehmen?***

Ich würde gern eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema Arbeit mit Gruppen/ Dynamik, Leitung und Beistand von Lernergruppen machen.

## VII) Portfolio und Praktikumsbericht

### 1. Verfassen des Praktikumsberichts

#### 1. Aufgabe zur Vorbereitung auf das Schreiben

Lies folgende Berichtsabschnitte und beantworte **zu jedem Abschnitt** (aufgrund eigener Reflexion und der in Didaktik I erworbenen Kenntnisse) stichwortartig folgende Fragen:

- Zu welchem Berichtsteil gehört dieser Abschnitt? (INSTITUTION, LERNERGRUPPE, MATERIAL und UNTERRICHTSMETHODIK, HOSPITATIONEN, MINISCHRITTE und LEHRPROBEN, PRAKTIKANT(IN))
- In wie weit kann dir das Gelesene beim Verfassen deines eigenen Berichts helfen?
- Was sollte man noch beim Verfassen dieses Teiles berücksichtigen?
- Welche Rolle spielt in Ihrer Lehrerausbildung die Reflexion über diesen Aspekt?

#### Berichtsabschnitte 1

„Ich habe im Laufe des Faches Observación y Práctica I insgesamt 10 Hospitationen gemacht. Bei diesen Hospitationen konnte ich 3 verschiedene Lehrkräfte des Departamento Cultural beobachten und demzufolge auch verschiedene Kursniveaus. Zuerst habe ich bei einem ersten Lernjahr hospitiert, und die letzten Hospitationen waren dann schon in dem Kurs (2.Lernjahr), indem ich dann später mein Praktikum durchführen würde. (...) Diese Hospitationen waren sehr interessant, da ich dabei sehr verschiedene Lehrstile beobachten konnte, obwohl alle mit dem gleichen Lehrwerk arbeiteten und auch im gleichen institutionellen Kontext.

Diese Hospitationen waren auch deshalb wichtig, da sie wie ein erstes „Eintauchen“ in das spätere Praktikum waren und sehr zum reflektieren anregten, welches für den späteren eigenen Unterricht sehr produktiv war. Vor allem fand ich es sehr interessant, verschiedene Lehrstile beobachtet zu haben, da sie mir gezeigt haben, dass es viele verschiedene Möglichkeiten gibt, den gleichen Lehrstoff zu vermitteln und dass diese Varianten nicht unbedingt gut oder schlecht sein müssen, sondern dass jede Variante ihre Vor- und Nachteile hat.“

„Das Departamento Cultural gehört zwar zur öffentlichen Sprachenfakultät, jedoch muss für die Teilnahme an den Sprachkursen eine monatliche Rate bezahlt werden. Mein Praktikumskurs fand zweimal wöchentlich je 60 Minuten statt und war ein erstes Jahr, das heißt, es handelte sich um Lerner im Anfangslernstadium. Der Unterrichtsraum an der Institution, wo mein Kurs stattfand, war mit einer großen Tafel und einem Audiogerät ausgestattet. Es gab auch die Möglichkeit, zu einer Unterrichtsstunde einen OHP oder ein Fernsehgerät bei der Verwaltung zu bestellen, sodass diese Geräte für diese Stunde im Raum installiert wurden. Jedoch war z.B. die Projektion mit dem OHP nicht sehr günstig, da der Raum durch viel zu viele Tischbänke zu klein war und keine geeignete Wand für eine gute Projektion bot.“

„(...) Wenn ich meinem eigenen Unterrichtspraktikum bewerte, fühle ich mich zufrieden. Der Prozess, der dieses Jahr stattgefunden hat, hat viel Erregung in mich erweckt und mir die Mittel gegeben, mich als zukünftige Unterrichtende beurteilen und einschätzen zu können. Es wurden auch die Bedingungen geschaffen, damit ich mithilfe der Lehrkraft sehen konnte, welche meine Schwächen und Stärken sind und, worauf ich mich fokussieren muss. Meine Stärken sind viel weniger als meine Schwächen aber die Tatsache, dass es einige Stärken ohne überhaupt Lehrerfahrung zu haben gibt, erfreut mich sehr. Das bringt mir zur Schlussfolgerung, dass ein

Lehramt Studiengang zu folgen, eine gute Entscheidung für mich war. Zumindest von den Gefühlen und Zufriedenheit her fühle ich, dass ich eine gute Entscheidung getroffen habe und das motiviert mein eigener Lernprozess sehr. Motivation ist auch von Seits der Unterrichtende sehr wichtig. (...),

## **Berichtsabschnitte 2**

„Die Lernergruppe bestand zu Anfang meines Praktikums aus 13 Lernern, im Laufe meines Praktikums waren zu den einzelnen Stunden immer ca. 10 Lerner anwesend. Das führte manchmal zu Schwierigkeiten, da die abwesenden Lerner Unterricht verpassten. Die Gruppe bestand vorrangig aus Frauen, insgesamt gab es nur 2 Männer. In Bezug auf das Alter, war dies sehr unterschiedlich. Die ältesten KTN waren ca. 65 Jahre alt, die jüngsten ca. 18 Jahre. In der Gruppe gab es auch die verschiedensten Berufsgruppen: von Studenten, über Berufstätige bis hin zu Rentnern. (...) Bezüglich der Interessen der Lernergruppe, gingen diese sehr weit auseinander, was sich durch den Altersunterschied sowie die verschiedenen Berufe erklären lässt.

Das Niveau des Kurses war auch sehr durchwachsen d.h. von KTN zu KTN sehr unterschiedlich. Die Vorkenntnisse waren größtenteils das 1. Jahr des Departamento Cultural, bei einer Lernerin war es aber auch ein Austauschjahr in Deutschland gewesen, bei wiederum einer anderen Lernerin deutsche Familienangehörige.“

„Bei der Unterrichtsmethodik der Kursleiterin habe ich beobachtet, dass ihr Unterricht oft sehr lehrerzentriert war, die häufigsten Sozialformen waren Frontalunterricht sowie Einzel- und Partnerarbeit. Sie hat sehr selten die Lerner autonom arbeiten lassen. Zusatzmaterialien hat sie meines Wissens nicht erstellt, sondern auf Grundlage des Lehrwerks Delfin (Lehrbuch und Arbeitsbuch, sowie Arbeitsblätter aus dem LHB) gearbeitet. Diese Methodik kenne ich auch so aus meinen eigenen (Fremdsprach-) Lernerfahrungen. Bei meinen Lehrproben habe ich daher auch zu dieser Methodik tendiert, konnte (bzw. versuchte) aber im Verlauf der Lehrproben auch anderes auszuprobieren, was ich selbst weder aus meinen Beobachtungen noch aus meiner eigenen Lernerfahrung kannte. So habe ich entdecken können, dass Spielformen (in Gruppen- oder Partnerarbeit) nicht nur entspannend für die Lerner sind, sondern Eigenverantwortung im Lernen sowie kooperatives Lernen untereinander förderten, wodurch die Lerner viel zufriedener sind. Ich habe erkannt, dass es sehr wichtig ist, den Lernern situative Kontexte beim Lernen zu schaffen und dass verschiedene Sozialformen den Unterricht sehr abwechslungsreich gestalten. Zusatzmaterialien wie selbst erstellte Arbeitsblätter oder farbige Plakate stellen auch eine Abwechslung dar und ich denke auch, dass sie abgesehen vom didaktischen Ziel des Materials den Lernern das Gefühl geben, dass ihr Lernprozess wichtig ist und von der Lehrkraft unterstützt wird. (...).“

„Nach einigen Hospitationen, fing ich mit den Minischritten an und sie spielten eine sehr wichtige Rolle als Brücke zwischen den Hospitationen und den späteren Lehrproben. Sie dienten als Vorstufe für die spätere Planung und Durchführung einer vollständigen Stunde. Es waren meine ersten Erfahrungen mit der Gruppe und ich war sehr nervös und unsicher. Die vier kurzen Minischritte halfen mir, mich bei den Lehrproben schon sicherer zu fühlen, nicht nur vor dem Kurs beim Unterrichten, sondern auch bei der Gestaltung der langen Planungen. Ich habe den Eindruck, ich machte während des Jahres einen richtigen komplexen Lernprozess durch, Schritt für Schritt, und bin mit den Ergebnissen sehr zufrieden, besonders, weil ich schon bei meiner täglichen Arbeit merke, wie viel ich gelernt habe.(...) „

**2. Verfasse jetzt deinen Praktikumsbericht. Gehe auf folgende Aspekte ein:**

- a. Die INSTITUTION betreffende Faktoren: Institutionelle Bedingungen wie Praktikumsort, Anzahl der Unterrichtsstunden in der Woche, Ausstattung der Räume u.a.
- b. Die LERNERGRUPPE: Beschreibung der Faktoren, die die Lernergruppe bestimmen: Lerneranzahl, Geschlecht, Alter, Beruf, Stärken und Schwächen, Interessen, Niveau, Vorkenntnisse.
- c. Das verwendete MATERIAL: LW, Zusatzmaterialien, Lektüren
- d. Die UNTERRICHTSMETHODIK: Sozial- und Arbeitsformen, Übungen und Aufgaben, Einsatz von Medien.
- e. Beschreibung der HOSPITATIONEN: Was wurde beobachtet und mit welchem Ziel?
- f. Beschreibung der MINISCHRITTE und LEHRPROBEN: Was fiel dir dabei besonders leicht / schwer? Womit warst du zufrieden / unzufrieden? Welche Erfahrungen waren für dich erfreulich / eher belastend? Was bleibt unklar?
- g. Du als PRAKTIKANT(IN): Deine Stärken und Schwächen, deine 5 Kriterien für eine gelungene Unterrichtsstunde (mit Begründung), was du dir als Lehrender für die Zukunft vornimmst.

**Länge:** 5 bis 6 Seiten

**Bewertungskriterien:**

- schlüssiger Inhalt (Berücksichtigung aller Punkte).
- Klarheit, gute Strukturierung und angemessene Gedankenführung.
- Richtigkeit (Grammatik u. Orthographie).
- Reflexion und theoretische Argumentation.

**Abgabetermin** des PORTFOLIOS (MAPPE und PRAKTIKUMSBERICHT) :



## VIII) Einige Artikel zum Thema Beobachtung und Unterricht

### 1. La investigación-acción en la residencia pedagógica como preparación para la formación docente continua

En: En L. Porta et al. (2011) (Ed.): VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado: Currículo, Investigación y Prácticas en Contexto(s). Universidad Nacional de Mar del Plata. CD-Rom. ISBN: 978-987-544-387-7

Autora: Mgtr. Valeria Wilke

#### Resumen

En el profesorado de lengua extranjera de la Facultad de Lenguas, UNC, los practicantes deben realizar residencias pedagógicas en cuarto y en quinto año de la carrera. Una cuestión que reviste central importancia en la formación docente es la de desarrollar en el practicante la conciencia de la necesidad de perfeccionamiento constante, aún después de haber alcanzado su título. Desde las cátedras de Observación y Práctica I y II del Alemán aspiramos lograr este objetivo a través del llamado “aprendizaje investigativo”, concepto que está relacionado con el de “investigación-acción”. Los instrumentos utilizados para alcanzar tal fin son fichas de observación de clases y cuestionarios de reflexión que el practicante debe responder después de cada práctica. Además, la experiencia realizada es plasmada en un informe al finalizar la residencia pedagógica. El empleo de estos instrumentos tiene también por objetivo relacionar la teoría aprendida en las asignaturas Didáctica Especial I y II con la práctica profesional, a través del reconocimiento de aspectos que pueden ser mejorados y de la fundamentación de las decisiones tomadas en la clase de práctica. En el presente trabajo nos proponemos presentar los instrumentos a los que hemos hecho referencia y fundamentar su aplicación.

#### 1 Introducción

La asignatura Observación y Práctica I se cursa en el cuarto año de la carrera de Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas, UNC. En quinto año, la formación docente se completa con el cursado de la asignatura Observación y Práctica II. Es decir que en su formación universitaria, los alumnos deben completar y aprobar dos trayectos de residencia pedagógica, uno en cuarto y otro en quinto año. Las dos asignaturas presentan diferencias en cuanto a las instituciones educativas en las que los practicantes realizan las prácticas y con respecto a la edad de los alumnos y el nivel de dominio de la lengua extranjera: La Observación y Práctica I se realiza en cursos de adultos principiantes (nivel A1 y A2 del Marco de Referencia Europeo) y Observación y Práctica II en tres grupos diferentes: con niños, en cursos de alemán con fines específicos y en curso de alemán para alumnos avanzados (Nivel B2 y C1 del Marco de Referencia Europeo). Las dos asignaturas tienen en común que combinan instrumentos de autoevaluación con instrumentos de evaluación externa.

Para aprobar ambos trayectos, además de realizar prácticas de microenseñanza y de hora completa, los estudiantes deben presentar los siguientes trabajos: fichas de observación de clases antes de comenzar con las prácticas de la enseñanza propiamente dichas; planes de clase de microenseñanza y de hora completa; un cuestionario de reflexión después de cada práctica; un informe final; y un portafolio que contiene todo lo realizado durante el año. Además, cada práctica se evalúa a través de una ficha de observación que completa el profesor del curso o el docente de la asignatura.

En forma paralela, los estudiantes cursan las asignaturas Didáctica Especial I y II en las que se tratan los contenidos teóricos correspondientes.

El presente trabajo se ocupa de una porción mínima de todos estos instrumentos de evaluación, que es el cuestionario de reflexión antes mencionado y se propone fundamentar su uso a partir de la teoría, presentarlo y analizarlo. Usamos este cuestionario de *autoevaluación*<sup>17</sup> porque creemos que promueve el desarrollo del *docente reflexivo*<sup>18</sup> a través del principio de *investigación-acción*<sup>19</sup> y fomenta de esta manera el deseo y la necesidad de perfeccionamiento constante y *aprendizaje permanente*<sup>20</sup>.

## 2 La asignatura Observación y Práctica de la Enseñanza del Alemán desde el punto de vista de los objetivos

El punto de partida de este trabajo está constituido por observaciones en torno a creencias existentes entre los mismos estudiantes de la Facultad de Lenguas, quienes en ocasiones consideran que alcanza con tener un muy buen dominio de la lengua meta para ser un buen docente de la misma e ignoran de esta manera la relevancia del estudio de contenidos teóricos específicos de Didáctica o Ciencias de la Educación. Otro aspecto problemático es que algunos docentes ya recibidos tienden a considerar su formación como terminada y a desconocer la importancia del perfeccionamiento permanente. Un problema adicional radica en la incapacidad de los practicantes de relacionar los contenidos teóricos con la propia práctica docente, es decir, que se estudia y aprueba la teoría por un lado, pero por el otro se da clase aplicando *teorías subjetivas*<sup>21</sup> de aprendizaje que se desprenden de las propias experiencias biográficas. Entre los objetivos generales y específicos de las asignaturas de Observación y Práctica encontramos

---

<sup>17</sup> La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias actuaciones. Por lo tanto, el agente de la evaluación y su objeto se identifican (Díaz Alcaraz 2007:47).

<sup>18</sup> El concepto de “reflective teaching” proviene de la bibliografía angloamericana, se basa en un enfoque reflexivo de la formación docente, cuyo objetivo es relacionar el saber práctico con el saber teórico específico. Esta exigencia es la condición para la profesionalización de la formación docente. (Wallace 1991:54 y sig.)

<sup>19</sup> En la literatura pertinente, la *investigación-acción* es definida como un concepto de investigación cuyo objetivo es el registro sistemático y la reflexión crítica de la propia práctica docente por los mismos docentes (Warneke 2007: 7).

<sup>20</sup> El concepto de *aprendizaje permanente*, en inglés “lifelong learning”, que tiene por objetivo capacitar a las personas para aprender a lo largo de toda su vida.

<sup>21</sup> El concepto de teorías subjetivas proviene de la psicología social y éstas pueden ser definidas como “cogniciones de la visión del mundo y de sí mismo, es decir, contenidos y estructuras mentales que se refieren a la propia persona, a otras personas y a todos los objetos vivientes e inanimados de nuestro mundo” (Scheele/Groeben 1998:15, traducción de la autora).

formulaciones como: “contribuir a la continua ampliación del horizonte pedagógico y a la profundización en la autoeducación”, “emplear adecuadamente técnicas de enseñanza-aprendizaje y enfoques afines a las características presentadas en la asignatura Didáctica Especial” o “desarrollar la habilidad para reflexionar sobre la propia práctica docente y promover el juicio personal”. Por lo anteriormente expuesto, una cuestión de suma importancia de la que se desprende la preocupación que subyace a esta contribución es aquella que tiene que ver con el cumplimiento de los objetivos anteriormente mencionados. Creemos que éstos tienen en común la particularidad de que para ser alcanzados debe desarrollarse en el practicante el deseo de perfeccionarse permanentemente, y la capacidad de relacionar la teoría con la práctica y de reflexionar a partir de experiencias positivas y negativas. ¿Cómo se despierta este deseo, cómo se desarrolla esta capacidad? En consonancia con investigaciones realizadas por ejemplo en Alemania, de las que hablaremos en el próximo párrafo, sostenemos que una forma adecuada de lograr estos objetivos es aplicando tanto evaluación externa como autoevaluación y creando espacios de reflexión en los que se relacione la teoría con la práctica. Una pregunta que está directamente involucrada con la problemática que planteamos es aquella sobre el rol que cumplen la propia biografía de aprendizaje y las suposiciones individuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras para la conciencia profesional. Buscamos la forma de lograr el desarrollo de una conciencia profesional crítica y reflexiva y una perspectiva investigativa en la práctica.

Las condiciones que deben darse en la formación docente para desarrollar la capacidad de reflexión sobre las propias experiencias son las siguientes (Warneke (2007: 50 sig.):

- Es necesario que los estudiantes analicen y evalúen continuamente las propias experiencias.
- Debe reinar un clima de confianza apoyado por la orientación y la supervisión del tutor.
- Es importante que haya tutorías para poder tratar los problemas existentes en la práctica y relacionarlos con la teoría.
- Debe haber trabajo en equipo, entre los practicantes, el docente a cargo, el tutor, el profesor del curso en el que el practicante realiza la práctica.
- Se debe trabajar con instrumentos de recolección de datos adecuados y haber un balance proporcionado entre la teoría y la práctica.

### **3 El aprendizaje investigativo y la investigación-acción en la formación docente**

A continuación me referiré brevemente a dos tesis doctorales realizadas en Alemania en las que se investigaron las cuestiones que nos preocupan. Una es la de Marita Schocker-v. Dittfurth (2001), quien realizó un estudio de casos con el objetivo de descubrir cuál sería la forma de formar docentes que realmente estén capacitados para enfrentarse a las exigencias de la tarea de enseñar una lengua extranjera. Esta investigación fue llevada a cabo en la Universidad Pedagógica de Friburgo con estudiantes del profesorado de inglés. En el centro de esta investigación reside la conciencia profesional docente de los estudiantes y las siguientes cuestiones: ¿Qué ideas tienen de las posibilidades de aprendizaje en la clase de lengua extranjera a partir de su experiencia como alumnos? ¿Cómo está conformado este saber y hasta qué punto influye en su pensar y actuar en

clase? ¿Cómo está relacionado con el conocimiento específico que reciben en su formación y con el conocimiento con el que se encuentran cuando realizan sus prácticas con profesores experimentados? ¿Es posible que los estudiantes lleguen a adquirir en el transcurso de su formación una conciencia profesional que sea adecuada para enfrentar las complejas exigencias de la clase de lengua extranjera? La autora hizo uso de los siguientes instrumentos de investigación cualitativa: cuestionarios y entrevistas al comienzo de las prácticas; diario pedagógico; proyectos de investigación-acción en tandem; comentarios sobre filmaciones de horas de clase dadas por los practicantes; valoraciones finales de las prácticas guiadas por preguntas. La autora llegó a las siguientes conclusiones: Sus propias experiencias como alumnos marcan en forma persistente la conciencia profesional de los estudiantes. Los contenidos didácticos que habían visto los estudiantes a lo largo de su carrera antes de las prácticas no influyen en sus creencias. En consecuencia, la residencia pedagógica pasa a ser una experiencia clave que lleva a un desarrollo y diferenciación o reorientación en su conciencia profesional. En la misma puede despertarse el interés de los estudiantes por los contenidos teóricos, si partiendo de la reflexión sobre la base 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. A partir de la posibilidad de una aproximación investigativa, los estudiantes relacionan conscientemente el contexto de aprendizaje con la teoría. Para poder lograr efectos a largo plazo, se les debe ofrecer sin embargo a los estudiantes espacios en los que ellos 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 para que puedan tomar distancia de las mismas y reflexionar sobre ella. Los cursos y seminarios en la formación además deben servir de modelo con el que los estudiantes puedan relacionar su aprendizaje reflexivo e investigativo. La confrontación con lo nuevo solamente llevará a un desarrollo productivo si la formación docente ofrece alternativas practicables y convincentes y si los estudiantes se sienten apoyados en su proceso de reorientación.

La segunda tesis es la de Dagmara Warneke (2007) cuyo objetivo fue investigar empíricamente y analizar las ideas subjetivas que los estudiantes tienen respecto de la investigación-acción en sus prácticas de la enseñanza en el transcurso de su formación docente en alemán como lengua extranjera en la Universidad de Kassel, Alemania. Las preguntas de la autora fueron: ¿Qué piensan los estudiantes sobre la investigación-acción? ¿Cuáles métodos de la investigación-acción son especialmente efectivos para el aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales docentes? ¿Qué activa el modelo de formación en los estudiantes y qué funciones le atribuyen a este enfoque en relación con su formación docente en lengua extranjera y de su desarrollo profesional futuro? ¿En qué condiciones el concepto puede cumplir de la mejor manera su función de profesionalización? ¿Qué se debería tener en cuenta obligadamente en una formación docente que aplique la investigación-acción? Para llegar a sus conclusiones la autora se valió del uso de los siguientes instrumentos de investigación cualitativa: cuestionarios de autoevaluación después de cada práctica, diarios, informes finales, portafolio y entrevistas. La autora llegó a las siguientes conclusiones: Para los estudiantes, la investigación-acción es un concepto relacionado con el del aprendizaje para toda la vida (*lifelong learning*) que

conlleva ventajas pero también exigencias. La mayor ventaja de la investigación-acción reside en la sensibilización para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los practicantes ven en este enfoque un apoyo didáctico adecuado e indicaciones prácticas para el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que desde su punto de vista, es la capacitación para autoevaluarse continuamente como docente en un ciclo permanente de acción y reflexión. De esta manera, los estudiantes se ven confrontados con sus debilidades y fortalezas, lo que los ayuda a mejorar aspectos concretos de su clase. Sin embargo, son muy importantes los siguientes aspectos: el desarrollo de la capacidad de investigar y el conocimiento de los métodos de investigación. Los estudiantes ven la posibilidad de seguirse desarrollando aún después de haber finalizado el estudio si investigan su práctica profesional con el enfoque de la investigación-acción. Además, el enfoque da la posibilidad de relativizar las creencias individuales sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y permite sensibilizar para el “legado” de la propia biografía de aprendizaje. Esto se da a partir de la relativización continua de las decisiones de clase y el desarrollo de posibilidades alternativas de acción. Especialmente importante es el intercambio de experiencias colectivo.

¿Para qué nos sirven los resultados de estos dos trabajos? En primer lugar, confirman las observaciones acerca de la rigidez de las creencias respecto del valor de la formación docente. También nos apoyan en la elección de la metodología de trabajo en las asignaturas de Observación y Práctica y en la forma de evaluación. Además, nos dan pautas de cómo debe estructurarse una residencia docente que quiera promover la reflexión y despertar el deseo y la necesidad de perfeccionarse constantemente, incluso después de haber finalizado la formación docente.

#### **4 El cuestionario de reflexión<sup>22</sup>**

El cuestionario de reflexión es un instrumento de autoevaluación cualitativo, porque trata de comprender la realidad en la que se desenvuelve la práctica docente desde planteamientos subjetivos con el objeto de mejorarla; también se centra en procesos y no en resultados. Los estudiantes también son evaluados externamente a través de una ficha que completa el profesor a cargo del curso o el docente de la asignatura. Esta evaluación externa es imprescindible, pero en ocasiones provoca en los estudiantes inseguridad e incluso temor, ya que puede ser relacionada con control o fiscalización. Dado que se pone en juego una parte muy importante de su formación profesional, que es su actuación frente a un curso, creemos que esta experiencia no debería ser traumática.

En el cuestionario, los practicantes retienen sus reflexiones por escrito inmediatamente después de haber realizado la práctica. Las preguntas apuntan a los siguientes aspectos: caracterización de sus fortalezas y debilidades personales, descripción de fases problemáticas pero también positivas de la clase, interpretación de las reacciones de los alumnos como también de las propias acciones docentes. Sin embargo, el núcleo de esta autoevaluación está constituido por la cristalización e investigación paulatinas de los problemas que el practicante debe trabajar

---

<sup>22</sup>En el anejo encontramos una traducción del cuestionario de reflexión utilizado para la autoevaluación de las prácticas en la residencia pedagógica.

intensivamente a lo largo de su residencia pedagógica. Esto significa que el estudiante se ocupa de su desarrollo individual como docente de alemán en relación con un aspecto o con varios. Estos aspectos son elegidos por él mismo y conforman el punto esencial de las espirales de la investigación-acción. Cada evaluación contiene por lo general un ordenamiento y sistematización de las impresiones acumuladas, su interpretación a partir de las teorías subjetivas de enseñanza-aprendizaje, cristalización de los problemas individuales y desarrollo de las estrategias correspondientes para resolver estos problemas. En este sentido debe observarse que los cuestionarios de reflexión son completados al finalizar cada clase y son testigos del proceso que realizan los estudiantes, sin embargo, es el informe final donde queda plasmado el proceso en sí, ya que allí se retoman problemas y soluciones punto por punto.

Las nueve preguntas que conforman el cuestionario promueven en el estudiante la reflexión sobre su actuación docente en la práctica y deben ser respondidas inmediatamente después de dada la hora de clase. La charla posterior con la docente se basa en las respuestas; recién después de haber escuchado la opinión del practicante respecto de su clase, la docente hace sus aportes. En esta charla, es el estudiante quien en primer lugar autoevalúa su clase y el docente da su opinión al respecto y completa la apreciación del practicante. Siempre se tratan en primer lugar los aspectos positivos y recién en segundo lugar aquello que no salió bien y que puede ser mejorado o modificado. El objetivo no es penalizar sino en primer lugar analizar por qué algo no salió bien y en segundo lugar ofrecer alternativas, es decir, ver si se hubiera podido ya desde el plan de clase prever el fracaso. Además, el docente aconseja consultar lecturas teóricas o rever algún tema que ya se trató en la asignatura de didáctica. De los aspectos a modificar, el practicante debe elegir uno y proponerse mejorarlo para la siguiente práctica. A partir de las respuestas a las preguntas, el practicante encuentra un aspecto que se propone mejorar en la práctica siguiente. Este aspecto puede ser de la índole más variada: uso del pizarrón, indicaciones del profesor, dar ejemplos, tiempo de habla del profesor y los alumnos, cálculo del tiempo, corrección de errores o uso de medios auxiliares como el equipo de audio.

Vemos entonces que con la metodología de trabajo de las asignaturas de Observación y Práctica del Profesorado de Alemán en la Facultad de Lenguas, UNC, cumplimos las condiciones de las que hablamos en los puntos 2 y 3 de este trabajo para formar un docente reflexivo que ve la necesidad de perfeccionarse permanentemente: A través del cuestionario de reflexión, se evalúan constantemente las experiencias de aprendizaje, se relaciona la teoría con la práctica y se ofrecen alternativas y soluciones. Por las características de la metodología de evaluación, en la que se le da un papel central a la autoevaluación, se logra que el practicante desarrolle una mirada crítica personal hacia su práctica docente. También se trabaja en un ambiente de confianza en el que el estudiante encuentra orientación y comprensión y se logra trabajo en equipo. Finalmente, una clase que sale mal no es vista como un fracaso sino como una posibilidad de aprender para el futuro.

## **5 Conclusión**

En este trabajo se fundamentó el uso de cuestionarios de reflexión para autoevaluar las prácticas de la enseñanza de la formación docente de profesores de alemán. El objetivo principal

del uso del mismo es el desarrollo del docente reflexivo que no ve su formación docente como cerrada al terminar la carrera del profesorado y su iniciación en la aplicación de algunos métodos de la investigación-acción para que continúe haciéndolo en un perfeccionamiento constante. Existen otras formas de desarrollar este aprendizaje investigativo con las que nos proponemos trabajar en un futuro: una posibilidad es la de desarrollar planes de clase en grupo, que luego se dan entre pares y se analizan, y otra la de investigar la biografía de aprendizaje de los practicantes para encontrar aquellas creencias que siguen influyendo en su accionar docente. Finalmente, sería muy interesante también aplicar cuestionarios de evaluación a llenar por los alumnos de los cursos en los que practica el estudiante, para poder obtener una triangulación de datos (formada por cuestionario de reflexión, la ficha de evaluación externa y los cuestionarios de evaluación de alumnos) y llegar así a resultados más confiables.

Para concluir citaré las palabras finales de un informe de prácticas de una estudiante de 4to año (traducción de un informe final en alemán):

Como conclusión de este informe quisiera afirmar que las prácticas de la enseñanza me trajeron mucho más de lo que había pensado en un principio. Hay muchos aspectos de los que no era consciente cuando comencé con las prácticas y a los que ahora presto atención para poder planificar una mejor clase. Tomé conciencia de muchas cosas y aprendí mucho, lo que mejoró mi práctica diaria. En especial, tomé conciencia de lo mucho que tengo que aprender y que puedo probar todavía. Y lo más importante es que me dieron ganas de seguirme formando y perfeccionando permanentemente.

## 6 Bibliografía

Díaz Alcaraz, F. (2007) *Modelo para autoevaluar la práctica docente (dirigido a maestros de infantil y primaria)*, Madrid, Wolters Kluwer

Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1998) *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht*, en: De Florio-Hansen, Inez (Coord.) *Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern* (Themenschwerpunkt). Fremdsprachen Lehrern und Lernen, 27. Tübingen: Gunter Narr, 152-195

Schocker-v.Ditfurth, M. (2001) *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. Grundlagen, Erfahrungen, Perspektiven*, Tübingen, Narr

Wallace, Michael J. (1991) *Training Foreign Language Teachers. A reflective approach*, Cambridge, University Press

Warneke, D. (2007) *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*, Kassel, University Press

## 7 Anexo

### Cuestionario de reflexión (traducción)

1. ¿Cómo te sentiste al dar la clase? ¿Por qué?
2. ¿Cómo evaluás la clase respecto de tu propia satisfacción y de la de los alumnos?

3. ¿Se alcanzaron los objetivos? ¿Cuáles no? ¿Por qué?
4. ¿Se desarrolló la clase tal cual la habías planificado o hubo cambios en el plan de clase? ¿Si los hubo, cuándo y por qué?
5. ¿Hubo momentos de la clase que te sorprendieron positivamente?
6. ¿Qué cambiarías para una próxima clase?
7. ¿Qué aprendieron los alumnos en esta hora de clase?
8. ¿Cómo se puede “engancha” la próxima hora y con qué debe seguirse trabajando?
9. ¿Sobre qué tema te gustaría participar de un seminario de perfeccionamiento?

## 2. El portfolio como instrumento de formación docente en las prácticas de la enseñanza

Mgtr. Valeria Wilke – Prof. Laura Roattino

En: *V foro de Lenguas FLA. ANEP: Un espacio de encuentro, reflexión y discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*, Programa de Políticas Lingüísticas - Administración Nacional de Educación Pública- Consejo directivo Central, Montevideo, 2013, pp.315-322. ISBN: 9789974711051

### 1. Introducción

En la carrera de Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) los estudiantes deben completar y aprobar dos trayectos de residencia pedagógica de una duración de dos semestres cada uno (Observación y Práctica I y Observación y Práctica II), el primero en cuarto y el otro en quinto año. Las dos asignaturas presentan diferencias en cuanto a las instituciones educativas en las que los practicantes realizan las prácticas, con respecto a la edad de los alumnos de los cursos en los que se hacen las prácticas y a su nivel de dominio de la lengua extranjera: Observación y Práctica I se realiza en cursos de adultos principiantes (nivel A1 y A2 del Marco de Referencia Europeo) del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC y Observación y Práctica II en cuatro grupos diferentes: con niños en la primaria del Colegio Alemán de Córdoba, con adolescentes en la secundaria de esta institución, en cursos de alemán con fines específicos dictados en el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC y en cursos de alemán para alumnos avanzados (Nivel B2 y C1 del Marco Común de Referencia Europeo) en la Facultad de Lenguas, UNC.

Las dos asignaturas tienen en común que combinan instrumentos de autoevaluación con instrumentos de evaluación externa. Para aprobar ambos trayectos, además de realizar prácticas de microenseñanza y de hora completa, los estudiantes deben presentar los siguientes trabajos: fichas de observación de clases antes de comenzar con las prácticas de la enseñanza propiamente dichas; un cuestionario de reflexión después de cada observación, planes de clase de cada microenseñanza y de cada hora completa; un cuestionario de reflexión después de cada práctica; la ficha de evaluación de cada práctica elaborada por el profesor del curso o algún integrante de la cátedra; un informe final; y un *portfolio* que contiene todo lo realizado durante el año.

En forma paralela al cursado de Observación y Práctica I y Observación y Práctica II, los estudiantes cursan las asignaturas Didáctica Especial I y Didáctica Especial II respectivamente, en

las que se tratan los contenidos teóricos necesarios para la residencia pedagógica. Una preocupación constante con la que se enfrenta la cátedra es lograr justamente que los practicantes relacionen los contenidos teóricos adquiridos en las asignaturas de Didáctica y puedan en base a ellos no sólo planificar sino también reflexionar críticamente sobre su accionar docente. Consideramos que reviste central importancia en la formación docente desarrollar en el practicante una conciencia profesional como docente de lengua extranjera (en inglés, *language teaching awareness*) que lo lleve a cuestionar su práctica, a plantearse preguntas y a buscar respuestas en la teoría de la didáctica. Nuestra experiencia en la formación docente de profesores de alemán e investigaciones realizadas sobre el tema (por ej. Schocker-v.Ditfurth 2001) revelan que los practicantes muestran cierta resistencia a aplicar los saberes teóricos que adquieren en las asignaturas de didáctica y tienden a enseñar la lengua extranjera meta basándose en sus propias experiencias de aprendizaje y en su intuición. También Bach (2009) hace referencia a las creencias implícitas en la práctica docente, que él llama *teorías subjetivas*, en las que los practicantes basan inconscientemente sus acciones: El autor habla de *saber cotidiano* (en alemán *Alltagswissen*) y lo resume de la siguiente manera: En primer lugar, las experiencias de vida y aprendizaje se toman sin reflexionar como marco de referencia para la propia práctica docente. En segundo lugar, se considera que las teorías de ciencias de la educación y de la didáctica específica de lenguas extranjeras van en contra de las propias intenciones pedagógicas. En tercer lugar, no se considera que la diversidad de alternativas en el repertorio metodológico ayuden en la planificación de las actividades. Como es de esperar, estas creencias tienen consecuencias en la calidad de las clases, ya que en lugar de aplicar metodología adecuada se buscan recetas y el accionar docente se vuelve rutina.

Desde la cátedra, es nuestro principal objetivo romper estas rutinas y convertirlas en práctica reflexiva (*reflexive practice*, por ejemplo Woods 1996 y Burwitz-Melzer 2004). Según Bach (2009: 307, 317), desarrollar una conciencia sobre la enseñanza de las lenguas, 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, 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.

La metodología aplicada desde la cátedra está orientada a promover la reflexión y a modificar las teorías subjetivas de los estudiantes a través de diferentes tipos de actividades, como son por ejemplo, la planificación grupal y el intercambio con pares (Wilke/Roattino 2012), las observaciones de clases de docentes formados y el llenado de cuestionarios en los que se fundamenta la opinión sobre la clase observada a partir de la crítica constructiva. Creemos que a través de estas tareas y del uso de los instrumentos de formación y evaluación mencionados en el párrafo anterior, logramos alcanzar esta reflexión. En este caso, nos ocuparemos solamente del portfolio, así como en otra oportunidad hemos fundamentado el uso de un cuestionario de reflexión después de cada práctica docente (Wilke 2011).

## 2. El concepto de portfolio

El *portfolio* hace referencia a una recopilación de escritos y documentos que sistematizan y acreditan la producción de una persona a lo largo de un determinado tiempo (Burwitz-Melzer 2004). En algunas profesiones, como artistas, fotógrafos, arquitectos, etc. el portfolio consiste en un compendio de sus mejores producciones.

En educación, se suele señalar la década de los ochenta como el momento en que empieza a usarse el portfolio, en EEUU y Canadá, en un principio en cursos de composición escrita. El Portfolio Europeo de las Lenguas se creó por iniciativa del Consejo de Europa y pasó a plantearse como herramienta de autoevaluación para cualquier aprendiente de lengua a partir del MCER (2002). El mismo está pensado como un acompañamiento en el proceso de aprendizaje y a la vez como un instrumento de información. Consta de tres partes: el *pasaporte de lenguas*, que ofrece una visión general sobre lenguas aprendidas y competencias adquiridas; la *biografía lingüística*, que da un panorama de la historia individual de aprendizaje y de las experiencias e intercambios interculturales; y el *dossier*, que consiste en una recopilación de los trabajos más representativos del sujeto aprendiente.

En el campo de la formación docente, el portfolio profesional se utiliza con el fin de documentar el desarrollo de los futuros profesores así como su competencia dando clases y no está muy difundido. Se trata de un registro de los conocimientos, habilidades y actitudes que posee y a la vez va modificando y/o adquiriendo el docente como profesional en formación. Cumple dos diferentes funciones: por un lado documenta un proceso y por el otro consiste en un producto en sí mismo, con el que el practicante acredita su residencia pedagógica. El portafolio es por lo tanto un instrumento de evaluación procesual y formativa y responde a un enfoque constructivista, dado que la visión que subyace del docente concuerda con una concepción de la enseñanza centrada en el papel activo de los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos (Atienza, 2009).

## 3. Nuestro portfolio: sus partes

Al terminar la residencia pedagógica ya sea de cuarto, como de quinto año nuestros alumnos tienen que entregar una carpeta que contiene los siguientes materiales:

### 3.1. De las observaciones:

**Los protocolos de observación:** Antes de comenzar con las prácticas de la enseñanza propiamente dichas los practicantes observan clases en los cursos que darán sus prácticas. Estas varían en número y frecuencia según el año en el que se encuentre el practicante, pero en ambos casos tienen que completar una ficha de evaluación tras cada observación en la que indican a) las fases de la clase y el objetivo que se considera que tiene cada una, b) su tiempo de duración, c) las actividades que realiza el docente en cada fase y los materiales que utiliza, d) las actividades que realizan los alumnos y con qué forma social (de a pares, individualmente, en grupos, etc.) y e) todas aquellas observaciones 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. En este protocolo, los practicantes también deben hacer

referencia a la institución en la que se dicta el curso, el profesor del curso, nivel de los alumnos, tema de la clase y objetivo general de la misma. El objetivo principal que justifica el uso de este instrumento tiene que ver con la intención de la cátedra de 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.

**Cuestionario de reflexión sobre cada clase observada:** Luego de cada observación los practicantes tienen que responder un cuestionario con las siguientes preguntas respecto de la clase observada: 1) ¿Qué le resultó tan bueno o interesante de la clase que usted quisiera probar en una clase propia? 2) ¿Qué dudas o preguntas sobre la clase le quisiera hacer al profesor del curso? 3) ¿Sobre qué aspectos o situaciones de la clase le surgen propuestas? ¿Qué hubiera hecho usted distinto y porqué?

### **3.2. De las prácticas de microenseñanza y de las clases completas:**

**Los planes de clase:** Antes de realizar las prácticas, ya sean éstas de microenseñanza o de clase completa, cada practicante debe presentar a la cátedra un plan de la fase o de la clase respectivamente según el tema que el profesor del curso le asignó. Por lo general, las docentes de la cátedra le hacen comentarios en base a los que el practicante corrige o modifica el plan. Una vez que esté aprobado por la cátedra, se lo presenta al profesor del curso y recién cuando éste también lo haya aprobado el practicante puede llevarlo adelante. En este plan de clases deben consignarse: a) objetivo y nombre de la/s fase/s, b) actividad/es del docente, c) actividad/es de los alumnos, d) materiales y medios auxiliares que se utilizan en cada fase, e) formas sociales de cada actividad y f) tiempo de duración.

**Los materiales:** Todos los materiales diseñados y/o utilizados para las prácticas (imágenes, hojas de trabajo, tarjetas, afiches, etc.) deben formar parte también del portfolio. Es muy importante que los estudiantes ya desde sus prácticas incorporen la disciplina de documentar los materiales ya utilizados para poder utilizarlos y/o modificarlos para futuras clases.

**Cuestionario de reflexión de cada práctica:** Inmediatamente después de haber realizado cada práctica los estudiantes documentan por escrito sus impresiones y reflexiones respecto de su práctica docente ayudados por un cuestionario cuyas nueve preguntas apuntan a los siguientes aspectos: a) caracterización de sus fortalezas y debilidades personales, b) descripción de fases problemáticas pero también positivas de la clase, c) interpretación de las reacciones de los alumnos como también de las propias acciones docentes y d) desarrollo de las estrategias correspondientes para resolver las dificultades o problemas que hayan surgido.

Este es un instrumento de autoevaluación cualitativo, porque trata de comprender la realidad en la que se desenvuelve la práctica docente desde planteamientos subjetivos con el objeto de mejorarla. Se centra en procesos y no en resultados, ya que su base es la cristalización e investigación paulatinas de los problemas que el practicante debe trabajar intensivamente a lo largo de su residencia pedagógica (Wilke, 2011).

**El formulario de evaluación del docente:** Los estudiantes son evaluados externa y cualitativamente durante cada intervención que realizan en los cursos que le han sido asignados a través de una ficha que completa el profesor a cargo del curso o el docente de la asignatura. Los aspectos sobre los que se hacen comentarios en esta ficha y que se evalúan se refieren a cuatro ejes a) El plan de clase, b) La gestión áulica del practicante, C) El uso de la lengua en la clase, d) El cumplimiento de los objetivos. Cada uno de estos aspectos están subdivididos en aspectos concretos y observables que permiten diferenciar claramente las fortalezas del practicante y aquellos aspectos conflictivos o débiles a los que deberá ponerle especial énfasis en la práctica siguiente.

### **3.3. Informe final:**

Además de toda la documentación de su trabajo, los practicantes deben incorporar en su portfolio un informe final donde queda plasmado el proceso completo del año, ya que allí se retoman problemas y soluciones punto por punto. En este informe los practicantes describen y argumentan a partir de ejes y aspectos que la cátedra propone como guía todas las cuestiones referidas a a) la/s institución/es en las que realizaron las prácticas; b) el/los grupo/grupos de alumnos con el/los que trabajaron, c) Los materiales utilizados y/o diseñados para las prácticas, d) Las metodologías, actividades y medios que se probaron, e) descripción, análisis y evaluación global de las observaciones realizadas, f) descripción, análisis y evaluación global de las prácticas de microenseñanza y de clase completa llevadas adelante y por último g) descripción detallada y fundamentada de sus fortalezas y sus debilidades como docente junto con los criterios que considera más significativos para lograr una “buena clase”.

## **4. Conclusión**

Aunque empleamos el portfolio docente con fines de acreditación dentro de las prácticas de la enseñanza y el mismo constituye por lo tanto una herramienta para la evaluación sumativa, su verdadero valor reside en su potencial como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado. Creemos que es una herramienta valiosa para un nuevo profesionalismo docente orientado al desarrollo y profundización de una práctica docente reflexiva. Si bien sirve como instrumento de evaluación externa, también combina elementos de autoevaluación plasmados en los cuestionarios de reflexión y en el informe final.

En conclusión, el practicante es el verdadero protagonista de la construcción de su conocimiento pedagógico, mediante la reflexión sobre la práctica y también, en el diálogo que mantiene con la teoría y la práctica y al compartir su reflexión con otros practicantes, con los docentes de la cátedra y con el docente a cargo del curso en que realiza sus prácticas. El portfolio se convierte de esta manera en la herramienta a través de la cual el practicante organiza y documenta sus observaciones, producciones y reflexiones sobre la práctica docente tanto ajena como propia. Esto permite que pueda observarse claramente el proceso que se transita a lo largo de todo el año, que se hagan visibles los avances, los estancamientos, los cuestionamientos, las

necesidades, las capacidades y las debilidades del practicante en su formación como futuro profesional de la docencia.

### **Bibliografía**

Atienza, E. (2009) *El portafolio del profesor como instrumento de autoformación*. En: marcoELE, revista de didáctica ELE, N° 9, <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/> (25/09/2012)

Bach, G. (2009) *Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum reflective practioner*. En: G. Bach & J.-P. Timm (Ed.) *Englischunterricht*. Francke, Tübingen, pp. 304-320.

Burwitz-Melzer E. (2004) *Das Lehramtportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte*. En: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung N° 15/1, pp.143-157.

MCER (2002) Consejo de Europa. Departamento de Política Lingüística. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Grupo Anaya, Madrid.

Schocker-v.Ditfurth, M. (2001) *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Gunter Narr, Tübingen.

Wilke, V. (2011) *La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua*. En L. Porta et al. (Ed.) 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. & Roattino, M. L. (2012) *La planificación como proceso reflexivo en las prácticas de la enseñanza*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Prácticas y Residencias, Facultad de Filosofía y Humanidades, octubre de 2012, Córdoba, Argentina, y enviada a publicar en las actas de las mismas.

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

### 3. LA PLANIFICACIÓN COMO PROCESO REFLEXIVO EN LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

Ponencia presentada en las V Jornadas de Prácticas y Residencia en la Formación Docente  
Institución organizadora: Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Córdoba, 5 de octubre de 2012.

**Eje temático** en el que se inscribe el trabajo: La producción de conocimientos en y acerca de la Práctica en la formación de docentes. Perspectivas teóricas y metodológicas.

**Tipo:** Relato de experiencia

**Autoras:**

Mgtr. Valeria Wilke

Prof. Laura Roattino

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

**Palabras clave:** formación docente – lenguas extranjeras – creencias subjetivas – actividad práctica – reflexión

En este trabajo presentaremos una actividad práctica en el marco de la formación docente de profesores de alemán en la Facultad de Lenguas, UNC, y fundamentaremos su aplicación. La experiencia en la formación docente de profesores de alemán e investigaciones realizadas sobre el tema (por ej. Schocker-v.Ditfurth 2001) revelan que los practicantes muestran una cierta resistencia a aplicar los saberes teóricos que adquieren en asignaturas de didáctica y tienden a enseñar la lengua extranjera meta basándose en sus propias experiencias de aprendizaje. Su accionar docente se basa en teorías subjetivas o implícitas o creencias que hay que romper para llegar a una concientización de su tarea docente y de tal manera convertir rutinas en práctica reflexiva. Esto se logra a través de la reflexión sobre el propio accionar docente para reconocer las propias creencias y poder desestabilizarlas o modificarlas. El objetivo de la actividad mencionada es que los practicantes planifiquen una primera clase de alemán para aprendientes adultos principiantes siguiendo lineamientos propuestos por la cátedra, para lo cual deberán basarse en saberes teóricos adquiridos en la asignatura Didáctica Especial I, intercambiar opiniones con pares y reflexionar en torno a criterios cualitativos de la práctica del docente de lenguas extranjeras.

#### 1. Introducción: Las prácticas de la enseñanza del Profesorado de Alemán, Facultad de Lenguas, UNC

Observación y Práctica de la Enseñanza I es el período durante el cual los alumnos del Cuarto Año del Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas realizan la residencia pedagógica en distintos cursos del Departamento Cultural. La residencia pedagógica constituye un proceso gradual y progresivo que involucra en una primera etapa la observación de clases en los cursos asignados y en una segunda instancia, el dictado de clases bajo la supervisión de los docentes a

cargo de los cursos y la coordinación, organización y evaluación de la cátedra. En este contexto el alumno 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-aprendizaje durante aproximadamente diez clases completas. Este primer año de prácticas docentes son la base para cursar las prácticas de quinto año de la carrera en las que el practicante debe desempeñar su tarea en los distintos niveles de educación formal de instituciones como el Colegio Alemán de Córdoba y la Facultad de Lenguas.

Entre los objetivos específicos de la asignatura, se cuentan el de aplicar los conocimientos técnicos adquiridos en Didáctica General y aquellos que se van adquiriendo de forma paralela en Didáctica Especial I, la determinación de objetivos y la evaluación del logro de los mismos y también desarrollar la habilidad para reflexionar sobre la propia práctica docente y promover el juicio personal. Otros objetivos importantes son la preparación de planes de clase adecuados, el diseño de material didáctico auxiliar, el uso adecuado y eficaz de medios auxiliares de enseñanza y la aplicación de técnicas de corrección efectivas y adecuadas a la situación.

Una preocupación constante a la que se enfrenta la cátedra es lograr justamente que los practicantes relacionen los contenidos teóricos adquiridos en las asignaturas de Didáctica y puedan reflexionar críticamente sobre su propio desempeño docente. En este marco y en concordancia con los objetivos generales y específicos de la asignatura, la cátedra ha diseñado una propuesta práctica que tiene como fin guiar a los practicantes en el proceso de reflexión que necesariamente tiene que darse en una instancia previa a toda clase y que ayuda a lograr planificaciones coherentes y efectivas según lo plantean autores como Koeppel(2010), Bimmel, Kast y Neuner(2003) y Ziebell (2002).

En el presente trabajo, haremos referencia en primer lugar a las teorías subjetivas subyacentes que guían el accionar docente de los practicantes para luego describir y fundamentar la mencionada actividad práctica.

## **2. Las teorías subjetivas de los practicantes como problema al que se enfrenta la cátedra para lograr la concreción de los objetivos**

A través de la investigación se ha logrado descubrir que son múltiples los factores que guían el accionar docente. La siguiente cita resume a nuestro entender de una manera muy acertada lo que sucede con los practicantes:

One of the most important factors which influences what happens in the classroom is the totality of ideas, knowledge and attitudes which represent the teacher's mind-set. This complex of ideas is partly explicit, based on information given to the teacher, formal learning and the like, but much of it is implicit, based on the teacher's self image, value system and even prejudice. (Lewis 1993:32)

Los practicantes, como también los alumnos, tienen sus propias ideas bien arraigadas de cómo funciona el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A lo largo del

tiempo y de sus propias experiencias de aprendizaje de idiomas han ido acumulando saberes y opiniones que muchas veces no coinciden con los conocimientos teóricos que se imparten desde las cátedras de didáctica. Así, una creencia muy difundida es que alcanza con tener un muy buen dominio de la lengua meta para poder llegar a ser un buen profesor. También se escucha con frecuencia que con un buen manual de enseñanza de idioma más el manual del profesor es suficiente para preparar una buena clase. Indudablemente, tanto el buen manejo de la lengua como la calidad del material utilizado hacen a una buena clase, pero no son las únicas condiciones para que la misma se dé. Estas creencias se conocen en las publicaciones de habla alemana como “teorías subjetivas” y se pueden definir como estructuras cognitivas que se refieren a uno mismo o a otras personas o a objetos de nuestro entorno (Scheele/Groeben 1998:15).

Según Bach (2009:307), las acciones de los practicantes se basan inconscientemente en estas teorías subjetivas, que él llama “saber cotidiano” (en alemán “*Alltagswissen*”), y se pueden resumir de la siguiente manera: En primer lugar, las experiencias de vida y aprendizaje se toman sin reflexionar como marco de referencia para la propia práctica docente. En segundo lugar, se considera que las teorías de ciencias de la educación y de la didáctica específica de lenguas extranjeras van en contra de las propias intenciones pedagógicas. En tercer lugar, no se considera que la diversidad de alternativas en el repertorio metodológico ayuden en la planificación de las actividades. Como es de esperar, estas creencias tienen consecuencias en la calidad de las clases, ya que en lugar de aplicar metodología adecuada se buscan recetas y el accionar docente se vuelve rutina.

Desde la cátedra, es nuestro principal objetivo romper estas rutinas y convertirlas en práctica reflexiva (“*reflexive practice*”, por ejemplo Woods 1996 y Burwitz-Melzer 2004). Según Bach (2009: 307, 317), desarrollar un “*language teaching awareness*”, es decir una conciencia sobre la enseñanza de las lenguas, 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, 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.

La experiencia en la formación docente de profesores de alemán no hace más que corroborar lo que acabamos de explicar, ya que nos hemos visto enfrentadas sistemáticamente con una dificultad metodológica que atenta contra la efectiva formación y que se ve plasmada en la resistencia de nuestros practicantes a aplicar críticamente los saberes teóricos que adquieren en asignaturas de didáctica. Apoyadas en los autores que hemos citado más arriba, podemos decir que su accionar docente se basa en teorías subjetivas o implícitas fundamentadas en sus propias experiencias de aprendizaje que resultan muy difíciles de franquear para llegar a una concientización de la tarea docente y de tal manera convertir rutinas en práctica reflexiva.

### 3. La tarea de planificación: un proceso reflexivo

La actividad que proponemos afecta dos módulos de clases de ochenta minutos cada uno. En el primer módulo se presenta a los practicantes la tarea y se exponen los objetivos de la misma. Éstos deberán planificar la primera clase de alemán para aprendientes adultos principiantes del Departamento Cultural de la UNC. El curso consta aproximadamente de veinte alumnos, en su mayoría estudiantes de la UNC. En los primeros veinte minutos de la clase se espera generar un debate plenario en el que se rescaten los conocimientos, experiencias y creencias que sean necesarios para esta actividad. Importante es que los practicantes comprendan la importancia del análisis del escenario dado, la caracterización de la institución, las características del grupo que consideran importantes para una planificación (Bimmel, Kast y Neuner, 2003). La cátedra entiende que lograr un aprendizaje significativo está estrechamente ligado a una planificación en la que los sujetos aprendientes, sus motivaciones, sus realidades y sus intereses se encuentren en el centro de la escena. (Koeppel, 2010)

Una vez descripto y analizado el escenario se espera que durante la siguiente hora de clases los practicantes trabajen de manera individual en el esbozo de lo que posteriormente será la justificación de su planificación. Para esta fase del proceso se les da a los practicantes una guía de preguntas básicas que el modelo didáctico analítico propone para la elaboración gradual y estructurada de una planificación efectiva (Koeppel, 2010). Esta debe ser una instancia de profunda reflexión, en la que el estudiante deberá tomar las decisiones claves para la planificación y fundamentarlas adecuadamente. El objetivo de la cátedra es que el practicante comprenda y experimente con el apoyo del docente el proceso reflexivo que deberá enfrentar cada vez que planifique una clase. Lo primero que uno debe preguntarse es ¿Qué se espera que aprendan los alumnos? La respuesta de este interrogante fijará el **objetivo de la clase**. Resulta fundamental para la cátedra que los practicantes entiendan que este es el eje de cualquier planificación y que debe sentar las bases para todas las decisiones posteriores referidas a la planificación y por ello es lo primero que uno debe responderse como sujeto educador (Koeppel, 2010). Toda instancia de aprendizaje debe girar en torno a un objetivo claro y coherente al proceso general de aprendizaje que aspire al cambio del sujeto aprendiente ya sea porque este al final de la clase comprende algo que antes no comprendía, puede algo que no podía o se posiciona frente a algo que antes no tenía posición (Bimmel, Kast y Neuner, 2003). En la medida que el docente tenga un objetivo claro puede recién plantear el camino para alcanzarlo y podrá además evaluar al finalizar la clase si este se logró y en qué medida para poder darle una continuidad en el próximo encuentro. Una vez que se sabe qué se intenta lograr en la clase uno debe preguntarse ¿Qué deberían hacer los alumnos para alcanzar ese objetivo? La respuesta a este interrogante dará como resultado **las actividades de aprendizaje** y las fases de una clase. Una vez definido esto uno debe preguntarse ¿Cómo trabajarán los estudiantes en cada actividad: en grupo, individualmente, de a pares? Recién

cuando están definidas las actividades se puede reflexionar sobre las **formas sociales** más efectivas para llevarlas adelante. El siguiente interrogante será entonces sobre los materiales que se utilizarán para introducir las actividades. Es común que los practicantes definan primero los **materiales** con los que trabajarán y en base a ellos determinen un objetivo. Esta actividad deberá mostrarles que los materiales están siempre al servicio de un objetivo que es primario, son medios que ayudan a alcanzar un fin y no un fin en sí mismos (Bimmel, Kast y Neuner, 2003). Una vez que se definió qué materiales son más adecuados para una determinada actividad que se base en un objetivo claro uno debe preguntarse con qué **medios auxiliares** uno se ayudará para presentarle a los alumnos los materiales previamente definidos. Recién cuando todas estas preguntas están resueltas llega el momento de pensar los **roles y las actividades que deberá ejercer el docente** en esta clase. Esto no intenta restarle importancia a la tarea docente, ni restarle importancia, sino más bien dotarla de sentido. Un aprendizaje efectivo es aquel en el que el sujeto que aprende está en el centro del proceso y es acompañado, guiado y apoyado por el sujeto educador. (Bimmel, Kast y Neuner, 2003)

Una vez concluida esta fase, los practicantes deberán estructurar en base a toda la reflexión previa la planificación de la clase según el formato que plantea Ziebell (2002) y que es el elegido por la cátedra para trabajar. En la versión final se les pide que especifiquen el objetivo general de la clase y las posibles dificultades con las que puede enfrentarse el docente y la forma en la que deberá actuar llegado el caso.

Fase de la clase	Objetivo de la fase	Desarrollo de la clase		Materiales	Formas sociales de trabajo	tiempo
		Qué hace/dice el docente	Qué hacen/dicen los alumnos			

En el siguiente módulo los practicantes intercambiarán sus planificaciones con un compañero y trabajarán los primeros veinte minutos de la clase analizando la propuesta didáctica de su par en base a preguntas diseñadas por la cátedra que no responden más que a los criterios de evaluación con los que la misma analiza durante todo el año las propuestas que presentan los estudiantes para su residencia pedagógica y que encuentran el marco teórico en la bibliografía que se desarrolla en Didáctica especial I. Durante esta etapa los practicantes deberán responder si consideran que en la planificación de su compañero se evidencia coherencia entre los objetivos, las actividades y los materiales; si los objetivos y las fases de la clase están planteados de una manera transparente, al fin de que los alumnos puedan discriminar qué aprenden en cada fase; si las formas sociales, las actividades y los medios propuestos son lo suficientemente variados como para dotar la clase de dinamismo e interpelar distintos estilos de aprendizajes (en alemán "*Lerntypen*"); si la clase si la clase está más bien centrada en el alumno o en el profesor; y si se evidencia en la planificación una correcta gradualidad que permita el avance progresivo de los alumnos (Zimmermann, 1988).

Una vez que cada practicante haya ejercitado el proceso de evaluación de la planificación de su compañero con la intención de que así desarrolle una capacidad de análisis crítico que pueda extrapolar posteriormente al análisis de sus propias planificaciones deberá confrontarse con dos últimas preguntas que apuntan a despertar en los practicantes el interés y la valoración del intercambio con los colegas. Cada uno entonces deberá rescatar de la planificación de su compañero aquello que le parece interesante como para incorporar en la propia práctica y a la vez proponer cambios en la planificación del compañero que puedan mejorarla.

Tras este momento de análisis crítico debe tener lugar un intercambio entre los practicantes en el que cada uno presente los resultados de la actividad y de forma cooperativa se mejoren ambas propuestas para luego en una instancia plenaria comentar la discusión y presentar al grupo las propuestas mejoradas de cada planificación

Esta fase final además de tener como objetivo el intercambio grupal de experiencias y propuestas que no puede ser más que enriquecedor para cada practicante, apelará a evaluar la importancia, efectos y alcances de la actividad y mostrará a los estudiantes que ante un mismo contexto pueden presentarse tantas propuestas didácticas válidas pero diferentes como sujetos educadores existan que las desarrollen. Aquí radica la importancia de la tarea docente, así como en el aula el foco se centrará en los sujetos aprendientes, el rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje del docente estará dado en el momento previo a la clase, en la planificación coherente, reflexiva, argumentada de ésta (Koeppel, 2010). El protagonismo que muchos practicantes anhelan tener en la clase esta dado por la marca personal que se refleja en la planificación previa de ésta.

#### **4. Conclusión: Alcances de la actividad propuesta y horizontes futuros**

En este trabajo se presentó y fundamentó una actividad práctica en el contexto de la formación docente de profesores de alemán que apunta a estimular el desarrollo del docente reflexivo. Para la elaboración de esta propuesta partimos de la base de que el comportamiento docente está atravesado por creencias subjetivas del educador que pueden afectar la práctica docente de forma negativa en tanto que el sujeto educador no desarrolle la capacidad de establecer una relación de retroalimentación entre la práctica y la teoría. En este sentido la residencia pedagógica pasa a ser una experiencia clave que debe guiar al futuro profesor en un desarrollo y diferenciación o reorientación en la conciencia profesional y en su comportamiento docente.

Por los alcances de este trabajo focalizamos la atención en esta oportunidad en el proceso reflexivo que debe tener lugar durante la planificación de una clase particular. En futuros trabajos habría que intentar abocarse a otras formas de desarrollar el aprendizaje investigativo de nuestros practicantes direccionado la atención a la reflexión concreta de creencias personales, de clases llevadas a cabo por uno mismo y otros valiéndose por un lado de protocolos de observación, clases filmadas o cuestionarios de evaluación entre otros.

## Bibliografía

Bach, Gerhard (2009): "Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum *reflective practitioner*" En: Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Ed.): *Englischunterricht*. Francke. Tübingen, pp. 304-320

Bimmel, Peter/ Kast, Bernd/ Neuner, Gerhard (2003): *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerklektionen*. Langenscheidt. Berlín

Burwitz-Melzer Eva (2004): "Das Lehramtportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte" En: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* N° 15/1, pp.143-157

Koeppel, Rolf (2010): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*: Schneider. Hohengehren

Lewis, Michael (1993): *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Language teaching publications. Hove

Multhaupt, Uwe(1995): *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen*: Hueber. Ismaning.

Schocker-v.Ditfurth, Marita (2001): *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Gunter Narr Verlag. Tübingen

Scheele, Brigitte / Groeben, Norbert (1998): "Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht" En: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, N° 27/1998, Günter Narr. Tübingen, pp. 12-32

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

Ziebell, Barbara (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*, Langenscheidt. Berlin

Zimmermann, Günther (1988): "Lehrphasenmodell für den Fremdsprachlichen Grammatikunterricht". En Dahl, Johannes y Weis, Brigitte (comp.) (1988): *Grammatik im Unterricht*. München: Goethe Institut

#### **4. 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.**

Ponencia presentada en la I Jornada internacional de investigación en alemán, 27 y 28 de marzo de 2014, Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Editorial Portalculturas, ISBN 978-987-45448-3-4

Prof.Trad.María Laura Roattino

**Palabras claves:** formación docente – lenguas extranjeras – instrumentos de observación – reflexión – enseñanza temprana

#### **Resumen**

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 se cursan paralela y respectivamente a los trayectos antes mencionados y que 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 bastante 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 a la formación en investigación-acción de los futuros docentes.

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 para la estación de 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.

### **Abstract**

**Schlüsselwörter:** Lehrerausbildung – Fremdsprachen – Beobachtungsinstrumente – Reflexion – früher Fremdsprachenunterricht

Der gültige Studienplan des Studiengangs Lehramt für Deutsch als Fremdsprache an der Sprachenfakultät der Nationaluniversität Córdoba sieht in den letzten zwei Studienjahren Hospitationsaufenthalte vor: das Unterrichtspraktikum I im vierten Jahr und das Unterrichtspraktikum II im fünften Jahr. Beide Veranstaltungen haben praktischen Charakter. Die theoretischen Inhalte, die angewendet werden sollen, werden in den Seminaren Fremdsprachendidaktik I und Fremdsprachendidaktik II vermittelt, beide Veranstaltungen werden parallel zu den besagten Hospitationen belegt und stützen sich theoretisch auf die in verschiedenen Seminaren im Grundstudium vermittelten Inhalte aus Allgemeindidaktik und Pädagogik. Die Lehrerausbildung besteht aus einem Komplex von Integration und Koordination von allmählich und stufenweise erworbenem, theoretischem Wissen auf der einen Seite und Beobachtungs- und praktischen Lehrerfahrungen in verschiedenen Kontexten und Institutionen auf der anderen Seite. Diese Integration erweist sich als sehr vielschichtig und erfordert eine Ausbildung an sich sowie Aufgaben, bei denen die Reflexion eine entscheidende Rolle spielt. Daher wird im Studium das grundlegende Ziel der Förderung der kontinuierlichen Reflexion in den Hospitationen und in der Lehrpraxis verfolgt das als Resultat die Entwicklung zur Aktionsforschung zukünftiger LehrerInnen erreichen soll. In der vorliegenden Arbeit sollen die Beobachtungs- und Reflexionsinstrumente analysiert werden, die in der Veranstaltung Unterrichtspraktikum II in der Praktikumsstation Primarstufe verwendet werden, sowie mögliche Änderungen und/oder ergänzende Instrumente für diesen spezifischen Praktikumskontext vorgeschlagen werden, deren Grundlage von der in der Veranstaltung Fremdsprachendidaktik II vermittelten Theorie II gebildet wird.

## **1. Introducción**

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 se cursan paralela y respectivamente a los trayectos antes mencionados y que 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. (Wilke/Roattino 2012).

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 a la formación en investigación-acción de los futuros docentes. (Wilke/Roattino 2012).

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 estación de 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.

## **2. La importancia de la observación focalizada en la formación docente**

Autores como Barbara Ziebell, Gert Henrici, y Rolf Koeppel dan un lugar privilegiado en la formación de docentes de alemán como lengua extranjera a la observación. Todos ellos acuerdan en que ésta es una fuente de información práctica que no solo 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 y a valorar las propias, a considerar ideas y recursos y a 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. Este es el fundamento de la Investigación-acción que autores como Elliot (1993) destacan como ineludibles en la tarea docente para que ésta sea efectiva y mejorada constantemente. Lo 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, Schocker-v.Ditfurth y Warneke desarrollan la importancia de la formación 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 estas se desprendan debe ser aprendido y enseñado conciente y estructuradamente.

### **3. La residencia pedagógica en la primaria**

Los estudiantes de Observación y práctica de la Enseñanza II de la sección de Alemán de la facultad de lenguas realizan durante su quinto año de estudio residencias en distintos contextos, una de las etapas es la de la residencia pedagógica en la primaria del Colegio Alemán que dura aproximadamente un mes y consiste en una instancia de observación de cinco jornadas completas, una segunda etapa en la que los practicantes realizan 3 intervenciones de entre 15´ y 20´ minutos en clases en las que también tienen que observar y la etapa final en la que dan tres clases de 60´ y el resto de la jornada tienen que observar.

Además de las planificaciones de cada clase y o intervención pedagógica y la respectiva reflexión post-práctica, la cátedra requiere de los practicantes en esta etapa la entrega de una evaluación del grupo de alumnos, un protocolo de observación de cada clase observada, un cuestionario de reflexión sobre las clases observadas, 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.

A continuación se expondrá un análisis de cada uno de los instrumentos con los que trabajan los practicantes durante el período de residencia en el nivel primario y se intentará proponer en cada caso mejoras o la incorporación de nuevos instrumentos que enriquezcan la experiencia en esta etapa específica de la formación.

#### **4. Instrumentos de observación:**

##### **4.1. Los protocolos de observación de clases:**

Antes de comenzar con las prácticas y durante todo el período que éstas duran los estudiantes observan clases sobre las que tienen que completar una ficha de observación en la que indican a) las fases de la clase y el objetivo que se considera que tiene cada una, b) su tiempo de duración, c) las actividades que realiza el docente en cada fase y los materiales que utiliza, d) las actividades que realizan los alumnos y con qué forma social (de a pares, individualmente, en grupos, etc) y e) todas aquellas observaciones 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 etc. En este protocolo los practicantes también deben hacer referencia a la institución en la que se dicta el curso, el profesor del curso, nivel de los alumnos, tema de la clase y objetivo general de esta.

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/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/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 enseñanza de niños como los rituales, los juegos, las imágenes, las experiencias fenomenológicas, etc (Meyer 2009) (Schwab/Judith 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 sería 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.

Este instrumento de observación complementario además de facilitar el puente entre la teoría y la práctica y de darles herramientas más concretas para la futura elaboración de sus planificaciones, sería 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. Nos detendremos en estos dos instrumentos más adelante cuando se aborde el tema de los instrumentos de reflexión.

#### **4.2. 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 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.

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.

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 la entrevista con el docente mentor antes de comenzar con la etapa de observación en el curso asignado. De esta manera creemos que se lograría no sólo una recolección guiada de los datos que se van a necesitar posteriormente para el diagnóstico, sino que el cuestionario funcionaría 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 propiciaría el diálogo y el trabajo cooperativo entre el practicante y el docente mentor. Por otro lado, esta entrevista estructurada previa permitiría al practicante formular hipótesis sobre el grupo de alumnos, que luego pueda 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 (véase Pedraza Burgos/Mendoza Bas 2012).

#### **4.3. Fichas de observación focalizada sobre juegos y el uso de imágenes**

Al finalizar el período 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 fecha en la que fue observada la técnica, el tema de la clase en la que se enmarcaba, la fase, el tipo de juego o imagen, el objetivo pedagógico con el que se utilizó y los materiales. 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, resultan en una sistematización de la observación que, por lo tanto, en ocasiones queda aislada tanto de la reflexión teórica como de la posterior práctica docente de los estudiantes del profesorado. Con el objetivo de sortear esta dificultad nos parece que un complemento adecuado para estos instrumentos podría ser una ficha de análisis con preguntas guía que ayudara 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.

## **5. Instrumentos de reflexión**

### **5.1. Cuestionario de reflexión sobre cada clase observada:**

Durante el período 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: 1) ¿Qué le resultó tan bueno o interesante de la clase que usted quisiera probar en una clase propia? 2) ¿Qué dudas o preguntas sobre la clase le quisiera hacer al profesor del curso? 3) ¿Sobre qué aspectos o situaciones de la clase le surgen propuestas? ¿Qué hubiera hecho usted distinto y porqué? (Wilke/Roattino2012). Con el objetivo de focalizar la reflexión en el contexto de enseñanza/aprendizaje temprano encontramos interesante incorporar al cuestionario preguntas referidas al contexto particular 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.

## 6. Conclusión:

El análisis expuesto en este trabajo de 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, nos revela que se podrían implementar cambios en los instrumentos existentes y a la vez incorporar nuevos instrumentos para esta etapa de residencia que le den más especificidad y que permitan un desarrollo más profundo de técnicas de investigación-acción en los practicantes.

En trabajos posteriores habría que desarrollar estos instrumentos complementarios y evaluar su implementación, como también replicar el análisis con los instrumentos que la cátedra utiliza en otros contextos específicos, como son la residencia en la secundaria, en el nivel superior y en cursos de lectocomprensión. Todo esto con el objetivo principal de disminuir desde la etapa de formación paulatinamente la brecha que separa a un profesor principiante de uno experto, definido éste por Bereiter y Scardamalia (1986:10) 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, lo que no se adquiere de forma natural, sino que requiere de una dedicación y reflexión especial y constante.

## Bibliografía:

Bereiter, C., Scardamalia, M. (1986). Educational relevance of the study of expertise, *Interchange*, 17(2), 10-19.

Elliot, P., Carderhead (1993). Mentoring for teacher development, en Marcelo, C. (ed.) El profesor principiante: inserción en la docencia. Barcelona: Octaedro. Recuperado de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El\\_profesorado\\_principiante.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf)

Henrici, G. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*, Baltmannsweiler, Alemania: Schneider Verlag Hohengehren.

Koeppel, R. (2010): *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*, Baltmannsweiler, Alemania: Schneider Verlag Hohengehren.

Meyer, N. (2009). „Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe“. En Bach, G., Timm, J., Timm, P. (Ed.), *Englischunterricht* (pp. 61-90). Tübingen/Basel: Francke Verlag.

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 N°7* (136-150). Centro de Investigaciones Educativas de la Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.

Schocker-v.Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*, Tübingen, Alemania: Gunter Narr Verlag.

Schwab, A. / Uhe, J. (2001). Spielen, Schmecken, Tasten. *Primar*, Heft 27, 4-9.

Warneke, D. (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*, Kassel, Alemania: University Press.

Wilke, V. y Roattino, L. (2012). “El portfolio como instrumento de formación en las prácticas de la enseñanza”. En: *V foro de Lenguas FLA: Un espacio de encuentro, reflexión y discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. Programa de Políticas Lingüísticas - Administración Nacional de Educación Pública- Consejo directivo Central, Montevideo, 315-322.

Ziebell, Barbara (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*, Berlin, Alemania: Langenscheidt.

## **5. EL DIAGNÓSTICO DE GRUPO COMO INSTANCIA PREPARATORIA PARA LA RESIDENCIA DOCENTE**

Ponencia presentada en las VI Jornadas de Prácticas y Residencias, FFyH, UNC, octubre de 2014.

**Eje Temático 2: Perspectivas, saberes y conocimientos en y para las prácticas docentes. Análisis y experiencias desde las propuestas de diferentes unidades curriculares en los nuevos diseños.**

**Mgtr. Valeria Wilke Prof. Laura Roattino**

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba

### **RESUMEN**

Palabras claves: Diagnóstico de grupo. Observación focalizada. Reflexión. Formación docente

En el marco de la formación de profesores de alemán en la Facultad de Lenguas, UNC, los practicantes realizan observaciones focalizadas de clases antes de comenzar con sus prácticas. Para ello, utilizan cuestionarios y fichas elaboradas por las docentes de la cátedra. Una de las fichas de observación consiste en un diagnóstico de grupo que les pedimos al comienzo de su residencia docente y que es objeto de la presente ponencia.

Como Bimmel, Kast y Neuer (2003), creemos que toda instancia de aprendizaje debe girar en torno a un objetivo claro y coherente que aspire a un cambio en el sujeto aprendiente, ya sea que éste al final de la clase comprenda algo que antes no comprendía, pueda algo que no podía o se posicione frente a algo sobre lo que antes no tenía posición. Para lograr este aprendizaje significativo, entendemos que es necesario diseñar planificaciones en las que los sujetos aprendientes, sus motivaciones, sus realidades y sus intereses se encuentren en el centro de la escena (Koeppel, 2010). Partiendo de esta premisa, el diagnóstico de grupo debe marcar el punto de partida y guiar la intervención educativa. En consecuencia, al comenzar la residencia docente, se realiza un análisis del escenario donde tiene lugar el acto educativo y de la institución en la que éste se enmarca y se caracteriza al grupo de aprendientes -sus fortalezas y debilidades, lo que quieren y necesitan- que constituye el punto de partida de la planificación. Sobre esta base, se toman decisiones metodológicas tendientes a satisfacer las necesidades de los aprendientes y lograr un aprendizaje significativo. Creemos que una forma de lograr este objetivo es a través de la ficha de observación que queremos presentar y fundamentar en esta ponencia, dado que es fundamental para conocer el grupo de alumnos en el que los estudiantes harán sus prácticas y realizar un análisis de sus habilidades, conocimientos y necesidades.

## **1. Introducción: Desafíos actuales en la formación docente**

La docencia es una práctica social compleja y como tal, exige de los docentes en formación el desarrollo de competencias basadas en el análisis y conocimiento profundo de las diversas condiciones y dificultades de la profesión (Perrenoud, 2001). En este sentido, creemos que uno de los desafíos actuales de las instituciones abocadas a la formación de profesores es generar un espacio de prácticas, donde emerja como prioridad la formación de profesionales con herramientas para resolver situaciones de la realidad cotidiana y actual del oficio, que estén familiarizados con los problemas que hay que resolver a diario, con los dilemas a enfrentar, con las decisiones que tomar y conscientes de las intervenciones que implementan.

Esto no puede quedar librado a las posibilidades de cada alumno ni a una consigna abstracta, sino que debemos trabajarlo sistemáticamente en articulación con todos los actores implicados desde el inicio de la formación docente, en espacios de discusión y reflexión, que articulen aspectos prácticos con reflexiones teóricas en contraposición a la dicotomía tradicional “formación teórica- formación práctica” que sostiene circuitos diferenciados, en espacios diferenciados y a partir de un enfoque fragmentado. (Edelstein y Coria, 1995).

Desde las cátedras de Observación y Práctica del profesorado de alemán, una cuestión central a la que nos abocamos, consiste en acompañar a los practicantes en el desarrollo de una conciencia profesional docente que los lleve a cuestionar su práctica, plantearse interrogantes y buscar respuestas en la teoría didáctica. Creemos que la teoría debe estar vinculada a la práctica y ser trabajada como un soporte que posibilite la comprensión de los procesos cotidianos, como receptora de problemáticas plasmadas en las prácticas que señalen nuevos núcleos de indagación e investigación (Wilke/Roattino, 2012).

## **2. Las prácticas docentes durante la formación de grado**

Es indudable que la residencia pedagógica cumple un papel fundamental durante la etapa de formación de grado. Las prácticas docentes, según Martín y Ruiz (1996), son de las experiencias más valoradas en la formación inicial del docente, ya que aportan un caudal de experiencias educativas y personales al estudiante-profesor en una etapa en la que éste se encuentra especialmente motivado y sensibilizado hacia el desempeño de su profesión.

Rodríguez (1995) destaca tres aspectos de las prácticas docentes: la experiencia que proporcionan, la relación entre teoría y práctica y su valor socializador. La integración entre teoría y práctica es una de las claves diferencias 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 ésta se da a través de la reflexión constante. En este sentido, Warneke (2007) propone una serie de condiciones que deben darse en la formación docente para desarrollar la capacidad de reflexión sobre las propias experiencias. 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. 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. Sin embargo, para lograr efectos a largo plazo, se les debe ofrecer 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 para que puedan tomar distancia de la misma y reflexionar sobre ella (Wilke 2011).

Compartimos 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, como bien lo postulan las autoras mencionadas, 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. Para alcanzar este objetivo, y en busca de ofrecer alternativas practicables y convincentes a nuestros estudiantes que les permitan reconocer creencias infundadas y modificarlas y convertir así rutinas en práctica reflexiva y configurar estilos y estrategias de enseñanza propias, diseñamos instrumentos de observación, reflexión y evaluación que guían a los practicantes en el abordaje y sistematización de sus prácticas y que 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).

### **3. La importancia de la observación reflexiva en la formación docente**

Henrici (2001), Ziebell (2002) y Koepfel (2010) dan un lugar privilegiado en la formación de docentes de alemán como lengua extranjera a la observación como fuente de información práctica, que no solo 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. Para estos autores, la aplicación de distintas técnicas de observación contribuye a conocer nuevas técnicas y estrategias pedagógicas y a valorar las propias, a considerar ideas y recursos y a tener una mirada más amplia sobre las propias fortalezas y debilidades como profesor-estudiante.

Junto a otras técnicas de recolección de información, es indudable que 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 así generar cambios que conlleven a su crecimiento personal y profesional. Este es el fundamento de la investigación-acción que autores como Elliot (1988) destacan como ineludibles en la tarea docente para que esta sea efectiva y mejorada constantemente.

Para que la observación 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 (1986), desarrollan la importancia de la formación en investigación-acción en la formación docente y postulan que las distintas técnicas de recolección de información, tanto como el análisis y la reflexión que de estas se desprendan, deben ser aprendidas y enseñadas consciente y estructuradamente.

#### **4. La importancia del diagnóstico de grupo para la intervención pedagógica significativa**

Toda instancia de aprendizaje debe girar en torno a un objetivo claro y coherente al proceso general de aprendizaje que aspire al cambio del sujeto aprendiente, ya sea por que éste comprende algo que antes no comprendía, puede algo que no podía o se posiciona frente a algo que antes no tenía posición (Bimmel, Kast y Neuner, 2003). En la medida en que el docente tenga un objetivo claro, puede recién plantear el camino para alcanzarlo y podrá además evaluar si éste se logró y en qué medida para poder darle una continuidad. Todo este proceso no puede abstraerse del escenario en el que la práctica de enseñanza-aprendizaje tiene lugar, los sujetos que están involucrados, las posibilidades y límites que ofrece el contexto institucional.

Martín y Martín (2004) nos dicen que las teorías acerca de cómo se adquieren y aprenden las lenguas, y qué factores determinan el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas, le facilitan al docente de una lengua extranjera la comprensión y la sistematización de los datos de la experiencia, y contribuyen a la explicación de ciertos fenómenos y a la toma fundamentada de decisiones que apunten a un diseño de procesos instructivos que faciliten y promuevan el aprendizaje de la LE.

Entre los factores de aprendizaje estudiados por los investigadores, no sólo se encuentran aquellos que se refieren al alumno (aptitud, actitud, motivación, inteligencia, conocimientos previos, etc.), sino también al profesor y al centro docente, a las instituciones de enseñanza y al contexto socio-político que da marco a la situación de aprendizaje. Lo más importante de estas teorías, es que plantean que los factores no actúan por separado, sino que interactúan, lo que fundamenta la necesidad de una mirada holística e integrada al momento de hacer un análisis de ellos.

Partiendo de esta premisa, creemos que el diagnóstico de grupo debe marcar el punto de partida y guiar la intervención educativa. Pero lograr un diagnóstico sobre cuestiones tan complejas como las que intervienen en el aprendizaje, es una ardua y compleja tarea por la multitud de aspectos y elementos que deben de ser examinados y por ello, resulta muy

importante desde la etapa de formación no sólo comprender la importancia del análisis del escenario, sino también familiarizarse con instrumentos y medios técnicos para intervenir, que demuestren que sólo mediante la aplicación de técnicas específicas de abordaje de la observación, es que se puede llegar a un conocimiento que transforme la realidad.

Los estudiantes del profesorado de alemán deben realizar dos etapas de residencias pedagógicas, una en cuarto y la otra en quinto año de su carrera. En cuarto año lo hacen con adultos principiantes del Departamento Cultural, institución dependiente de la Facultad de Lenguas que dicta cursos de idiomas abiertos a la comunidad. La residencia en quinto año es más compleja, porque se realizan observaciones y prácticas con diferentes grupos en diversos contextos: niños, adolescentes, cursos con fines específicos, cursos de lectura comprensiva y alumnos avanzados. Tanto en cuarto como en quinto año, los estudiantes realizan un análisis de cada escenario teniendo en cuenta los siguientes aspectos: 1) descripción del curso (tipo de curso, horarios, profesor, institución, fecha de observación); 2) descripción del grupo de alumnos (número, sexo, edad, origen, nivel de lengua, intereses y motivaciones; 3) idioma en que se habla en clase, qué se dice en alemán; 4) instrucciones de trabajo: ¿Están claras? ¿Se tiene en cuenta si los alumnos las entendieron o no?; 5) Clima de trabajo: ambiente, participación activa / pasiva, participación en las actividades áulicas, trabajo en conjunto, reacciones entre profesor y alumnos y entre alumnos; 6) descripción de una tarea o una técnica de enseñanza que sea muy exitosa y quiera aplicar con su grupo de alumnos.

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.

Por otro lado, creemos con 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 y significaría mayor alejamiento de los estudiantes a la realidad, profundizando ansiedades, miedos e inseguridades en lugar de posibilitar su integración en el contexto a intervenir. Por ello, el diagnóstico 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 llega tras variadas observaciones focalizadas del contexto, 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.

## 5. Conclusión

Como hemos expresado en este trabajo, uno de los objetivos principales de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza del profesorado de alemán de la Facultad de Lenguas, UNC, es la formación de 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.

Si bien en este trabajo nos concentramos en fundamentar el uso de la ficha de diagnóstico como una herramienta vital para el desarrollo de la conciencia y del saber de un futuro profesional de la enseñanza, cabe reiterar que éste no es un instrumento que se utiliza aisladamente, sino que se integra a un portfolio que abarca otros trabajos de observación, reflexión y evaluación que los practicantes desarrollan en el marco de un espacio curricular en el que se los contiene, los orienta y los apoya a lo largo de todo el proceso en un clima de confianza y comprensión.

Estamos convencidas 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 su reflexión con otros practicantes, con los docentes de la cátedra y con el docente mentor, el practicante se vuelve protagonista en la construcción de su conocimiento pedagógico.

#### **Bibliografía:**

- Bimmel, P., Kast, B. y Neuner, G. (2003). *Deutschunterricht planen: Arbeit mit Lehrwerkktionen*. Berlín: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 18)
- Britzman, D. (1991). Practice Makes Practice. *Curriculum and Teaching*, 15(1), .53-63.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca.
- Edelstein, G y Coria, A (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Elliot, P. y Carderhead (1993). Mentoring for teacher development. En: Marcelo, C. (2008) (coord.): *El profesor principiante: inserción en la docencia*. Edición electrónica. Barcelona.
- Gimeno Sacristán, J. (1990). Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores. Barcelona: Wimeo.
- Henrici, G. (2001). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Koepfel, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. Schneider Verlag Hohengehren: Schneider.
- Martín, C. y Ruiz, M. (1996). Las prácticas escolares. En: García Hoz, V. (comp.): *Formación de profesores para la educación personalizada* (Pp. 252-296). Madrid: Rialp.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una lengua segunda (L2) y extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. En: Sanchez Lobato J. y Santos Gargallo, I. (comp.), *Vademécum para la formación de profesores de español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid (pp. 261- 286). Madrid: SGEL.

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

Rodríguez, J. (1995). Formación de profesores y prácticas de Enseñanza (Un estudio de caso). En: Murillo Wilstermann, M. (2005): *Las prácticas en la formación de los estudiantes-profesores de ELE: explorando la interacción en las secciones de tutoría. Red ELE 3. Publicaciones de la Universidad de Huelva*, España.

Schocker-v.Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Warneke, D. (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: University Press.

Wilke, V. (2011). La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua. En: Porta, L. (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. En: *V foro de Lenguas FLA: Un espacio de encuentro, reflexión y discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. (Pp.315-322). Montevideo: Programa de Políticas Lingüísticas. ANEP.

Ziebell, B. (2002). *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Berlin: Langenscheidt. (Fernstudieneinheit 32)

## VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas.

### El informe final de las prácticas: Instrumento clave del portafolio

**Mgtr. Valeria Wilke**, profesora titular concursada de las materias Observación y Práctica de la Enseñanza del Alemán I y II, Facultad de Lenguas UNC.

**Prof. Laura Roattino**, profesora asistente concursada de las materias Observación y Práctica de la Enseñanza del Alemán I y II, Facultad de Lenguas UNC.

### Resumen

La docencia como práctica social compleja, exige de los docentes en formación el desarrollo de competencias basadas en el análisis y conocimiento profundo de las diversas condiciones y dificultades de la profesión (Perrenoud, 2001). En este sentido, creemos que uno de los desafíos actuales de las instituciones abocadas a la formación de profesores es generar un espacio de prácticas, donde emerja como prioridad la formación de profesionales con herramientas para resolver situaciones de la realidad cotidiana y actual del oficio, y conscientes de las intervenciones pedagógicas que implementan.

Desde las cátedras de Observación y Práctica I y II del Profesorado de Alemán de la FL, UNC aspiramos a la concientización de la tarea docente y a la construcción de la identidad profesional basada en la constante reflexión de nuestros practicantes. Para alcanzar este objetivo utilizamos instrumentos que guían a los practicantes en la sistematización de sus observaciones y prácticas y que forman parte de un portafolio que presentan junto a un informe final cada año al finalizar sus prácticas.

Objeto de este trabajo es presentar y fundamentar el uso del informe final como instrumento que promueve la práctica docente reflexiva y la configuración de estilos y estrategias de enseñanza propias.

**Palabras clave:** formación docente – didáctica de L2 – portafolio – Informe final de prácticas

## Introducción

Una cuestión central que nos preocupa y ocupa como docentes a cargo de las cátedras de Observación y Práctica del profesorado de alemán se refiere a diseñar estrategias y dispositivos adecuados para acompañar a nuestros practicantes en la construcción de su identidad como educadores y en el desarrollo de una conciencia profesional docente que dé valor a la formación continua, que los impulse a reflexionar constantemente sobre su práctica, a plantearse interrogantes y a buscar respuestas en la teoría didáctica.

Entendemos la docencia como una práctica social compleja, cuya formación exige el desarrollo de competencias basadas en el análisis y conocimiento profundo de las diversas condiciones y dificultades de la profesión (Perrenoud, 2001). Por ello consideramos que las instituciones abocadas a la formación de profesores y aquellos que las integramos, nos enfrentamos al desafío de generar un espacio de prácticas, en la que la prioridad sea la formación de profesionales con herramientas para resolver situaciones de la realidad cotidiana y actual del oficio, que estén familiarizados con los problemas que hay que resolver a diario, con los dilemas a enfrentar, con las decisiones que tomar y conscientes de las intervenciones que implementan. Esto demanda un trabajo sistemático, articulado entre todos los actores implicados desde el inicio de la formación y por sobre todo que persiga, a través de espacios de discusión y reflexión, la integración de aspectos prácticos con reflexiones teóricas.

En este sentido, adherimos a la propuesta de Edelstein y Coria (1995) de trascender la dicotomía tradicional entre formación teórica vs. formación práctica que sostiene circuitos diferenciados, en espacios diferenciados y a partir de un enfoque fragmentado. Consideramos que teoría y práctica no pueden dissociarse y que es sólo en la relación dialéctica que se establezca entre estas dos caras de la misma moneda, lo que dará el soporte necesario para comprender los procesos cotidianos, y receptar con ojo crítico las problemáticas devenidas de las prácticas y que promuevan nuevos núcleos de indagación e investigación (Wilke/Roattino, 2012).

Lograr este objetivo, no resulta sin embargo tarea fácil para aquellos que nos ocupamos de la formación de profesores. En primer lugar, porque nuestras propias biografías de aprendizaje están marcadas por esta tradición; segundo porque las instituciones en las que nos desempeñamos aún no han encontrado respuestas

superadoras en sus currículas para revertirla; tercero, porque las instituciones educativas con las que articulamos tampoco han saldado la cuestión, y principalmente porque nuestros estudiantes se ven fuertemente influenciados por esta oposición que atraviesa sus propias biografías y experiencias de aprendizaje.

Lograr que los practicantes, que acompañamos desde la cátedra, relacionen los contenidos teóricos adquiridos en su formación y puedan sobre esta base, no sólo planificar con solidez y adecuación, sino también reflexionar críticamente sobre su accionar docente e incorporar estrategias, competencias y técnicas para afrontar la tarea de la formación continua una vez finalizados sus estudios de grado, es el objetivo que orienta nuestra propuesta curricular.

A fin de lograr este propósito, implementamos durante el período de prácticas distintas actividades: planificación grupal e intercambio con pares; observaciones de clases de docentes formados; charlas post prácticas en las que ponemos en discusión nuestra opinión sobre las clases observadas a partir de la crítica constructiva; y el uso de diferentes instrumentos de formación y evaluación que guían la sistematización de las observaciones y prácticas, que realizan los estudiantes durante el año y que forman parte de un portafolio que presentan junto a un informe final cada año al finalizar sus residencias.

En trabajos anteriores (Wilke, 2011; Wilke y Roattino, 2012, 2014; Roattino, 2014) hemos presentado algunos de los instrumentos de observación, reflexión y evaluación que dan cuerpo a nuestra propuesta metodológica. En esta oportunidad, presentamos y fundamentamos el uso del informe final como instrumento que promueve la práctica docente reflexiva y la configuración de estilos y estrategias de enseñanza propias.

En un primer apartado enmarcamos la propuesta, en tanto nos ocupamos de describir el contexto institucional en el que se insertan las materias a nuestro cargo y detallamos la estructura y objetivos que tienen. Aquí nos detenemos también en enunciar las principales preocupaciones y discusiones actuales referidas a los períodos de prácticas en la formación de grado. En un segundo apartado, nos centramos en describir el informe final, objeto de este artículo: sus partes, características generales, objetivos y uso. En el último apartado damos cuenta de la importancia de este instrumento como parte del portafolio que los practicantes deben presentar al término de su residencia para acreditarla, y a modo de conclusión, proponemos interrogantes provisorios que permitan seguir indagando en la mejora de nuestra tarea como formadoras de futuros formadores.

### **Escenario institucional: La residencia pedagógica en el Profesorado de Alemán**

En la carrera de Profesorado de Alemán de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), los estudiantes deben completar y aprobar dos trayectos de residencia pedagógica de una duración de dos semestres cada uno: Observación y Práctica I y Observación y Práctica II; el primer trayecto en cuarto y el segundo en el quinto año de su formación.

Las dos asignaturas presentan diferencias en cuanto a las instituciones educativas en las que los estudiantes realizan las prácticas, la edad de los alumnos de los cursos y su nivel de dominio de la lengua extranjera: En cuarto año, Observación y Práctica I se realiza en cursos de adultos principiantes (nivel A1 y A2 del Marco de Referencia Europeo) del Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC, un espacio institucional que ofrece cursos de idioma a la comunidad en general. En quinto año, Observación y Práctica II se realiza en cuatro espacios diferentes: con niños en la primaria del Colegio Alemán de Córdoba, con adolescentes en la secundaria de esta institución, en cursos de lectocomprensión en alemán dictados en el Departamento Cultural de la Facultad de Lenguas, UNC, y en cursos para alumnos avanzados (Nivel B2 y C1 del Marco Común de Referencia Europeo) en las carreras de grado de la Facultad de Lenguas, UNC.

Como lo mencionamos en la introducción, las dos asignaturas tienen en común que combinan instrumentos de autoevaluación con instrumentos de evaluación externa. Para aprobar ambos trayectos, además de realizar prácticas de microenseñanza y de hora completa, los estudiantes deben presentar los siguientes trabajos: fichas de observación de clases antes de comenzar con las prácticas de la enseñanza propiamente dichas; un informe sobre el grupo de aprendientes y el contexto de enseñanza-aprendizaje (condiciones y características institucionales/ curriculares/ materiales/administrativas, etc); un cuestionario de reflexión después de cada observación, planes de clase de cada microenseñanza y de cada hora completa; un cuestionario de reflexión después de cada práctica; la ficha de evaluación de cada

práctica completada por el profesor del curso o algún integrante de la cátedra; un informe final; y un portafolio que contiene todo lo realizado durante el año.

En forma paralela a Observación y Práctica I y Observación y Práctica II, los estudiantes cursan las asignaturas Didáctica Especial I y Didáctica Especial II respectivamente, en las que se tratan los sustentos teóricos necesarios para apoyar la residencia pedagógica. Se aspira a lograr un diálogo entre los docentes de las diferentes 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 estudios), 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 placentera y enriquecedora.

Como hemos esbozado en la introducción, nuestra experiencia en la formación docente de profesores de alemán y diversas investigaciones realizadas sobre el tema, nos revelan 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.

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*. Según las investigaciones del autor hay tres creencias que suelen compartir los docentes de lenguas en formación y que son fuentes de donde surgen las *teorías subjetivas*: por un lado, las experiencias de vida y aprendizaje, que se toman sin reflexionar como marco de referencia para la propia práctica docente; por otro lado, 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; y por último, no se considera que la diversidad de alternativas en el repertorio metodológico ayuden en la planificación de las actividades.

La propuesta de Bach (2009) 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, 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, es uno de nuestros principales objetivos acompañar a los practicantes en el proceso de identificar y romper estas rutinas para convertirlas en práctica reflexiva (*reflexive practice*, por ejemplo en Woods 1996 y Burwitz-Melzer 2004).

Otra autora consultada, Warneke (2007), sostiene en su tesis doctoral, que existen una serie de condiciones que deben darse en la formación docente para que los estudiantes puedan 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.

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 creemos 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.

Para alcanzar este objetivo, y en busca 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, diseñamos 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).

En este trabajo nos ocupamos en detalle de uno de estos instrumentos: el informe final.

### **El informe final de las prácticas: objetivos y contenido**

Como bien lo anticipa el título de este trabajo, el instrumento que nos proponemos presentar es parte de otro de mayor alcance al que completa y complementa, que es el portafolio.

El portafolio consiste en una recopilación de escritos y documentos que sistematizan y acreditan la producción de una persona a lo largo de un determinado tiempo (Burwitz-Melzer 2004). En el campo de la formación docente, el portafolio profesional se utiliza con el fin de documentar el desarrollo de los futuros profesores así como su competencia dando clases: se trata de un registro de los conocimientos, habilidades y actitudes que posee el docente y que a la vez va modificando y/o adquiriendo como profesional en formación continua.

Al interior de nuestras materias este compendio cumple dos diferentes funciones: por un lado documenta un proceso, y por el otro consiste en un producto en sí mismo, con el que el practicante acredita su residencia pedagógica. Lo concebimos como instrumento de evaluación procesual, formativa e interactiva que responde al enfoque constructivista de la cognición, dado que la visión del docente que subyace concuerda con una concepción de la enseñanza centrada en los procesos cognitivos y en el papel activo de

los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la construcción de nuevos conocimientos (Atienza, 2009).

Además de toda la documentación del trabajo realizado durante el año, los practicantes deben incorporar en su portafolio un informe final, donde queda plasmado el proceso realizado a lo largo de su residencia; en este informe, se retoman los problemas que se han presentado a lo largo de sus prácticas y las soluciones que han encontrado para ellos punto por punto.

En el informe, los practicantes describen y argumentan a partir de ejes y aspectos que la cátedra propone como guía, todas las cuestiones referidas a los siguientes aspectos:

- 1) la/s institución/es en las que realizaron las prácticas;
- 2) el/los grupo/grupos de alumnos con el/los que trabajaron;
- 3) los materiales utilizados y/o diseñados para las prácticas;
- 4) las metodologías, actividades y medios que se probaron;
- 5) descripción, análisis y evaluación global de las observaciones realizadas;
- 6) descripción, análisis y evaluación global de las prácticas de microenseñanza y de clase completa llevadas adelante; y por último,
- 7) un análisis fundamentado de sus fortalezas y debilidades como docente junto con los criterios que considera más significativos para lograr una “buena clase”.

Este instrumento es, al igual que el portafolio, una herramienta de la investigación-acción, porque tiene por objetivo lograr que el practicante recupere sus experiencias a lo largo del año y reflexione sobre ellas, plasmando a través de la escritura el proceso cíclico de planificación, dictado de la clase y autoevaluación-reflexión posterior, vivenciado en cada práctica.

La elaboración del informe habilita la oportunidad de ver todo el proceso en un marco mayor, en el que se tienen en cuenta todas las intervenciones realizadas durante el año a fin de relacionarlas entre sí y poder arribar a conclusiones respecto del aprendizaje transitado de forma integrada y holística y no fragmentada y lineal.

El portafolio es la herramienta a través de la cual el practicante organiza y documenta sus observaciones, producciones y reflexiones sobre la práctica docente tanto ajena como propia. Esto le permite observar claramente el proceso que ha transitado a lo largo del año, visibilizar los avances, los estancamientos, los cuestionamientos, las

necesidades, las capacidades, las debilidades. Sistematizar todo este caudal de experiencias y reflexiones en un informe final implica la producción de conocimientos y aprendizajes significativos, ya que el proceso de escritura guiada que proponemos desde la cátedra invita a los practicantes a apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Somos conscientes de que recopilar y ordenar todos los documentos que dan cuenta del proceso transitado durante las prácticas; realizar una interpretación crítica de ese proceso y extraer aprendizajes para compartirlos en el informe final, representa para los practicantes un trabajo de gran dedicación y esfuerzo que está acompañado en muchos casos de inseguridades y ansiedades que deben enfrentar y superar durante el proceso de escritura.

Por ello, el proceso de sistematización no se propone como una tarea a afrontar en soledad y en base a una consigna abstracta, sino que se aborda, tematiza y realiza colaborativamente al interior del espacio curricular en un clima de confianza y análisis crítico.

### **Conclusiones**

Como hemos expresado en este trabajo, uno de los objetivos principales de la cátedra de Observación y Práctica de la Enseñanza del profesorado de alemán de la Facultad de Lenguas, UNC, es la formación de 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 convencidas de que la residencia pedagógica es una experiencia clave en el desarrollo de la conciencia e identidad profesional, en el cual, a través de la reflexión sobre la práctica, en el diálogo que se mantiene entre la teoría y la práctica y al compartir su reflexión con otros practicantes, con los docentes de la cátedra y con el docente mentor, el practicante se vuelve protagonista en la construcción de su conocimiento pedagógico.

Aunque empleamos el informe final de las prácticas y el portafolio docente con fines de acreditación y que constituyen por lo tanto, una herramienta para la evaluación

sumativa, su verdadero valor reside en el potencial como estrategia formativa y de desarrollo profesional del profesorado. Su uso a lo largo de los años nos ha demostrado que es una herramienta valiosa para un nuevo profesionalismo docente orientado al desarrollo y profundización de una práctica docente reflexiva.

Si bien su elaboración implica gran esfuerzo, vemos que los practicantes a nuestro cargo siempre realizan esta labor con gran alegría y dedicación porque la entienden como la culminación de una etapa que les ha significado mucho tiempo y esfuerzo; momentos de frustración pero también de mucha alegría y superación personal.

Desde el principio muestran ser conscientes de que las prácticas de la enseñanza son asignaturas que implican mucho desgaste e inversión de energía, pero están dispuestos a hacerlo y cuando culminan, se dan cuenta de los grandes avances que han realizado.

La escritura del informe es parte fundamental del proceso de aprendizaje que nos proponemos desde la cátedra, por un lado, porque para poder redactarlo deben recurrir a todos los documentos que han ido utilizando y elaborando a lo largo del año, de tal forma, que se ven obligados a realizar nuevamente el recorrido desde el comienzo de la residencia hasta el final y pueden, de esta forma, visualizar los cambios y avances significativos que han hecho en su formación; por otro, porque deben reflexionar críticamente, comparar actitudes y creencias que tenían con las que adquirieron al final del recorrido. En este sentido, es fundamental el papel que desempeña el proceso de escritura como compañero de la reflexión. Y, como futuros docentes de una lengua extranjera, ser conscientes de la dificultad que representa llevar las ideas al papel.

El objetivo que perseguimos con el uso de este y otros instrumentos es lograr que los practicantes se vuelvan conscientes de que la docencia es un largo camino que no finaliza el día en que se aprueba la última materia del profesorado, sino que ese día comienza otra etapa, llena de escollos, pero también de alegrías; que es fundamental el perfeccionamiento constante en el sentido de la investigación acción para poder ser docentes receptivos, facilitadores de procesos de aprendizaje, que desarrollen empatía en la relación con sus alumnos.

Para finalizar, compartimos algunas citas de informes de practicantes que ilustran lo anteriormente expuesto:

*“Resumiendo, puedo decir que aprendí muchísimo en muchísimos aspectos y que también comprobé, cuánto más tengo que aprender.”*

*“Como docente se tiene mucha responsabilidad porque se tiene influencia sobre la vida de otros, se lo forma. Por eso, hay que actuar responsablemente y ser consciente de ello.”*

*“Al comienzo de las prácticas me sentí desbordada, creí que no iba a poder con tanto y ahora que terminé no puedo creer todo lo que aprendí y crecí en tan poco tiempo (...), ahora conozco mis fortalezas y mis debilidades como docente y antes nunca había siquiera reflexionado sobre esto.”*

*“Este año me enseñó que la carrera es el primer paso en un largo camino que es el de aprender a enseñar.”*

*“Sufrió las prácticas, pero a la vez, gracias a ellas reafirmé mi vocación, (...) fue el mayor desafío durante la formación, lo más difícil, y a la vez lo mejor de toda la carrera.”*

*“Cuando hice las primeras observaciones y tuve que entregar las primeras reflexiones no entendía para qué me exigían tanto, no le veía el sentido, no sabía qué escribir (...), tuve que releer muchas veces la teoría, reescribí muchos informes y consulté con otros que ya las habían pasado (...), con el tiempo fui desarrollando una mirada más crítica y estoy segura de que me sirvió mucho para entender la importancia de la reflexión, y ahora creo que hasta pienso distinto”*

## Referencias Bibliográficas

- Atienza, E. (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *MarcoELE, revista de didáctica ELE*. N° 9. Recuperado de <http://marcoele.com/el-portafolio-del-profesor-como-instrumento-de-autoformacion/> (30 de julio de 2015).
- Bach, G. (2009). Alltagswissen und Unterrichtspraxis: der Weg zum *reflective practioner*. En Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (Ed.): *Englischunterricht*. Francke: Tübingen, pp. 304-320.
- Burwitz-Melzer Eva (2004). Das Lehramtportfolio für Fremdsprachenlehrkräfte. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, N° 15 (1), pp.143-157.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago- Chile), XIV (3), 503-523.
- Roattino, M. L. (en prensa). 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 Wilke, V. y van Muylem, M. (Comp.) *Actas de las I Jornadas de Investigación en Alemán*, (27 y 28 de marzo de 2014. FL, UNC, Córdoba).
- Schocker-v.Ditfurth, M. (2001). *Forschendes Lernen in der fremdsprachlichen Lehrbildung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Warneke, D., (2007). *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerausbildung*. Kassel: University Press.
- Wilke, V. (2011). La investigación-acción en la formación docente como preparación para la formación docente continua. En Porta, L. (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. En *V foro de Lenguas FLA: Un espacio de encuentro, reflexión y discusión sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. Montevideo: Programa de Políticas Lingüísticas. ANEP, pp.315-322
- Wilke, V. y Roattino, M. L. (en prensa). El diagnóstico de grupo como instancia preparatoria para la residencia docente. *VI Jornadas Nacionales de Prácticas y*

*Residencias en la Formación Docente.* (16, 17 y 18 de octubre 2014. Escuela de Ciencias de la Educación FFyH, UNC, Córdoba).

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