



**ASSESSORAMENT A UN GRUP DE TREBALL
PER MILLORAR LA COMPETÈNCIA ORAL EN L 2
EN UNA ESCOLA BILINGÜE DE BERLIN**

Núria Rodon i Catalan

Pràcticum II

Professor consultor: Maria Del Carmen Cuevas Labrador

Estudis de Psicopedagogia. UOC juny 2005



Qui no coneix cap llengua estrangera no coneix en realitat la seva.

J. W. Goethe



ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	5
1.1. Antecedents i raons d l'elecció.....	5
2. MARC TEÒRIC.....	8
2.1. La investigació–acció.....	8
2.2. El bilingüisme.....	10
2.2.1. Educació bilingüe.....	10
2.2.2. Concepte de bilingüisme a les <i>EuropaSchule</i> de Berlín.....	13
2.3. L'enfocament comunicatiu en l'aprenentatge d'una L 2.....	14
2.3.1. La competència comunicativa.....	14
2.3.2. L'ensenyament–aprenentatge d'una L 2.....	16
2.3.3. Criteris per a dissenyar activitats de llengua	18
2.3.4. Les tasques.....	20
2.4. El Disseny curricular.....	22
2.4.1. El currículum que estableix el <i>Senat</i> de Berlín per la L 2.....	22
2.4.2. Proposta per a treballar el castellà com segona llengua.....	25
2.5. El paper del psicopedagog/a en la intervenció.....	28
2.5.1. Característiques de la intervenció.....	28
2.5.2. Funcions de la psicopedagoga.....	29



3. DESCRIPCIÓ DE L'ÀMBIT DE LA INTERVENCIÓ.....	31
4. LA INTERVENCIÓ.....	36
4.1. Desenvolupament del projecte.....	36
4.1.1. Objectius específics.....	36
4.2. Disseny metodològic.....	37
4.2.1. Activitats realitzades.....	37
4.2.2. Valoració del grup de treball.....	43
5. CONCLUSIONS I PROSPECTIVA.....	44
5.1. Conclusions.....	44
5.2. Prospectiva.....	46
6. BIBLIOGRAFIA.....	47
7. GLOSSARI.....	49
8. ANNEXOS.....	51
8.1. Annex 1: Entrevista a les professores.....	51
8.2. Annex2: Pauta d'observació.....	54
8.3. Annex 3: Activitat "caixa sorpresa".....	65
8.4. Annex 4: Valoració del grup.....	67



1. INTRODUCCIÓ.

1.1. Antecedents i Raons de l'elecció

El moment actual que viuen les escoles de Berlín és un moment de canvi. Després dels resultats obtinguts en l'anterior estudi PISA, l'equivalent al Departament d'Ensenyament del *Senat* de Berlín està implementant una reforma que preveu diferents canvis, sobretot en el Cicle Inicial. Aquest fet desperta en els professionals del centre l'interès o, en alguns casos, l'obligació o necessitat de formar-se, o si més no qüestionar-se si la feina que estan duent a terme és l'adequada o no.

A la nostra escola, L'Escola Europea Bilingüe espanyol-alemany Joan Miró *Grundschule*, un petit sector del professorat, entre ells jo mateixa, es planteja des de fa un temps la necessitat de reflexionar, revisar i discutir sobre l'actual manera de fer a l'aula, ja que pensem que ens cal millorar-la.

Aquest fet em va animar a intentar realitzar el projecte en el centre de treball on faig de mestra i amb els i les companys amb qui normalment treballo.

Em va semblar que si aconseguíem asseure'ns a reflexionar sobre el que estem fent d'una manera estructurada seria una oportunitat per a millorar la nostra pràctica educativa.

A l'hora de decidir-me per un dels aspectes a treballar vaig considerar interessant l'expressió oral, ja que observem que molts dels alumnes de llengua materna alemanya arriben a cinquè i a sisè comprenent força l'espanyol, però molts d'ells no se senten capaços de parlar-lo. Aquesta constatació és la que m'ha fet decidir a centrar el treball en com podem millorar la competència oral dels alumnes, en especial dels alumnes de llengua materna alemanya.

Sóc conscient que aquest fet no es pot analitzar des d'una única perspectiva perquè són molts els factors que intervenen en els processos d'ensenyament-aprenentatge d'una L2. Degut a la complexitat del tema escollit m'he centrat en un dels aspectes. Aquest ha estat: la nostra actuació com a mestres en el treball oral que duem a terme



a les classes de L 2 d'espanyol, observar-nos, analitzar el que fem, reflexionar-hi i intentar nous passos, és així com va sorgir doncs l'objectiu general que ha guiat aquest projecte:

- Assessorar a un grup de treball per a millorar la competència oral de la llengua espanyola dels alumnes de parla alemanya a partir de la observació i posterior reflexió del treball que s'està fent a les aules.

En la memòria es pot llegir l'abast del projecte realitzat.

En el marc teòric presento com a primer punt la Investigació-acció, que ha estat el tipus d'investigació experimental que m'ha semblat més adequada per a dur a terme el projecte. Tot i que hauria necessitat més temps per a poder aprofundir en l'espiral introspectiva que la investigació-acció proposa.

Després vaig desglossant totes les parts teòriques que m'han servit per argumentar les accions dutes a terme: la creació del grup de treball, les diferents observacions realitzades, les posades en comú en petit grup, la reflexió, les noves estratègies, la valoració,...

Aquestes són:

El bilingüisme, on presento la hipòtesi d'interdependència de Cummins, les opinions sobre bilingüisme additiu, sostractiu i els factors que hi intervenen en base a les múltiples investigacions realitzades per Cummins i els seus col·laboradors. També presento el concepte de bilingüisme de les escoles berlineses *Europaschule* de Berlín, elaborat pels pioners del projecte.

L'enfocament comunicatiu en l'aprenentatge d'una L 2., on parlo del concepte de competència comunicativa i de la importància d'actuar com a mestres oferint les ajudes pertinents en l'ensenyament aprenentatge d'una segona llengua.

En aquest apartat també faig referència als criteris per a dissenyar activitats de llengua oral comunicatives i les possibilitats que ofereix el treball a partir de les tasques o projectes en les classes d'idioma.



El Disseny curricular, on exposo el document marc que estableix el *Senat* de Berlín per a desenvolupar l'activitat docent en l'assignatura de L 2 espanyol i una proposta per a treballar el castellà com a segona llengua, elaborada per un grup d'investigació:

Enseñanza temprana de las lenguas extranjeras de la Universitat de Múrcia, coordinat per Pilar Candela.

En el darrer punt del marc teòric explico **el paper de la psicopedagoga**, les característiques de la intervenció que he realitzat i les funcions que com a psicopedagoga he desenvolupat en el projecte.

Finalment em centro en la **realització del projecte** en sí, on exposo l'ajustament al pla de treball que m'havia proposat, es encerts i les mancances que hem anat trobant en les sessions de treball realitzades, la valoració del grup de treball, ... és a dir, el desenvolupament del projecte.

Per acabar amb les **conclusions i prospectiva**, on es pot llegir la meva opinió personal i les conclusions en referència al Centre i al grup de treball. En la prospectiva faig referència a les possibilitats que tenim de seguir treballant en el tema iniciat.

Hi ha també la **bibliografia** consultada i un **glossari** en el que he traduït, o en molts casos explicat l'equivalent al català, dels termes utilitzats en alemany, ja que m'ha semblat que podia ser una ajuda per a la lectura de la memòria.

En els **annexos** es poden llegir els diferents instruments utilitzats per a dur a terme les observacions, valoracions i discussions del grup de treball.



2. MARC TEÒRIC.

2.1. La investigació–acció

Em va semblar que el projecte que volia realitzar necessitava una investigació qualitativa per arribar a comprendre la realitat, l'abast i la complexitat del Centre i els seus professionals. I que es podia emmarcar dins una investigació acció, ja que la pretensió era entrar en l'espiral introspectiva que proposa la investigació–acció.

Les característiques més significatives de les investigacions qualitatives, en general són les següents:

- a) Qüestionen que el comportament dels subjectes sigui governat per lleis generals i caracteritzat per regularitats subjacents.
- b) Posen més èmfasi en la descripció i la comprensió d'allò que és únic i particular que en les coses generalitzables.
- c) Aborden una realitat dinàmica, múltiple i holística, alhora que qüestionen l'existència d'una realitat externa i valuosa per a ser analitzada.
- d) Procedeixen a comprendre i interpretar la realitat educativa des del significat i les intencions de les persones implicades.
- e) En contraposició amb l'observador extern, objectiu i independent, la realitat educativa l'analitza l'investigador, que comparteix el mateix marc de referència que les persones investigades.

A l'investigador li caldrà tenir present:

- El context: l'àmbit sociocultural i educatiu on realitza la investigació.
- El problema i els objectius: punts de partida, perquè la investigació li aportï informació.
- La metodologia: investigació que segueix un procés cíclic en forma d'espiral.
- L'obtenció de la informació: estratègies combinades i anàlisi de documents entrevistes i observacions.
- L'anàlisi de la informació i les conclusions.



El tipus d'investigació **investigació-acció** és un procés reflexiu que vincula dinàmicament la investigació, l'acció i la formació, realitzat per professionals de l'educació, pel que fa a la seva pròpia pràctica. Pretén el desenvolupament professional permanent, la millora de la pràctica social i educativa i una comprensió més gran dels processos socials i educatius.

El seu objectiu és la transformació/canvi de la pràctica educativa i/o social, intentant alhora comprendre-la millor i aprendre a partir de les conseqüències dels canvis.

Segueix una espiral introspectiva de planificació → acció → observació → reflexió, és a dir, discurs-pràctica-discurs.

L'existència d'un grup és important perquè:

- El grup sosté el nivell de motivació.
- Els valors i significacions només es canvien en comunitat.
- Permet fer millor la funció autocrítica.
- La dinàmica grupal tendeix a provocar canvis en els qui la viuen.



2.2. El bilingüisme

2.2.1. L'educació bilingüe

El fenomen del bilingüisme que en molts casos s'hauria d'anomenar plurilingüisme afecta a molts camps alhora. El sociolingüístic, sociopolític, psicolingüístic i, naturalment, el camp educatiu, ja que cal prendre mesures específiques que són competència de la pedagogia lingüística.

L'ensenyament bilingüe o plurilingüe, doncs, implica models d'organització escolar que tenen com a objectiu possibilitar el domini d'una o més llengües a les que l'escolar no té accés en el seu medi social i familiar.

L'educació bilingüe no consisteix a ensenyar llengües dins del sistema educatiu sinó a ensenyar mitjançant una llengua que no es coneix. La llengua o les llengües objecte d'aprenentatge esdevenen instruments d'ensenyament. És a dir, l'ensenyament es duu a terme mitjançant una llengua diferent a la pròpia de l'estudiant.

Les discussions de sociòlegs, lingüistes, pedagogs i psicòlegs respecte a l'educació bilingüe, han anat variant al llarg d'aquest darrer segle. En un inici (Conferència de Luxemburg) es pensava que per a no minvar el desenvolupament acadèmic i personal de les persones que es trobaven en una situació de bilingüisme, els primers aprenentatges s'havien de fer en la llengua materna dels infants. La UNESCO va propiciar que aquesta tesi s'escampés amb força encara que no tingués massa fonament científic.

Va ser a partir dels anys 60, quan Penfield i Lambert que ja s'havien qüestionat els efectes negatius del bilingüisme, van animar a un grup de pares canadencs, interessats en que els seus fills adquirissin bons coneixements en la llengua francesa, a fer un programa de canvi de llengua llar-escola.

Els resultats d'aquelles investigacions i altres posteriors van revelar que els efectes del bilingüisme no solament no eren sempre negatius, sinó que de vegades podien ser beneficiosos per al desenvolupament personal i acadèmic dels escolars. Per tant, no es podia parlar de bilingüisme en general, sinó de dos tipus de bilingüisme:



El bilingüisme additiu, que comportava beneficis, i el bilingüisme sostractiu, que determinava efectes negatius.

La idea de bilingüisme additiu i sostractiu s'alimentava de la creença que hi havia relacions estretes entre les competències lingüístiques de les persones que eren capaces de fer servir dues o més llengües.

Cummins(1979) va desenvolupar la idea i va proposar la hipòtesi d'interdependència lingüística, que defensa l'existència d'una competència subjacent comuna a les competències específiques que té el bilingüe. Aquesta competència subjacent comuna fa referència a la competència que cada parlant-oient té en l'ús del llenguatge, és a dir fa referència als procediments, a les capacitats d'ús desenvolupades des de l'aprenentatge de la pròpia llengua que es transfereixen a una segona llengua.

Els resultats de pràcticament tots els programes bilingües i d'immersió que s'han avaluat són coherents amb les previsions derivades de la hipòtesi de la interdependència lingüística. Aquesta hipòtesi proclama que el desenvolupament de les llengües del bilingüe és interdependent. Això vol dir que hi ha una competència subjacent comuna -relativa al domini de les habilitats implicades en l'ús del llenguatge- que es desenvolupa a partir del domini d'una llengua determinada. És a dir, les habilitats implicades en l'ús del llenguatge no depenen de llengües determinades, sinó que formen part de l'ús del llenguatge com a capacitat exclusivament humana i que es manifesta en l'ús de llengües concretes.

En conseqüència, tal competència subjacent comuna es pot desenvolupar a partir de qualsevol llengua: quan una persona desenvolupa aquesta competència a partir d'una llengua determinada, no li cal tornar-ho a fer quan s'enfronta a una nova llengua, sinó que hi transfereix les habilitats ja desenvolupades.

Si el desenvolupament de les llengües és interdependent, de manera que les habilitats que es desenvolupen en una llengua es poden transferir a l'altra si hom si exposa adequadament, el bilingüisme en els primers anys no hauria d'implicar conseqüències negatives, sempre que el nen o nena desenvolupi el coneixement de les dues llengües.



La hipòtesi d'interdependència lingüística té conseqüències importants en el disseny de l'educació bilingüe. Des d'aquesta hipòtesi, qualsevol llengua pot garantir el desenvolupament de la competència lingüística. Però cal que des de els primers cursos es desenvolupin les dues llengües oferint la possibilitat als alumnes d'adquirir coneixements i procediments acadèmics en els dos idiomes.

El que **no** aclareix la hipòtesi d'interdependència és:

- Si en un programa bilingüe la llengua inicial per a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura ha de ser en L 1 o L 2.
- La quantitat de temps que cal dedicar en els primers cursos a cada llengua.
- Quan cal introduir l'aprenentatge d'un idioma estranger en un programa bilingüe.
- Si hi ha algun nivell llindar de domini oral que els alumnes hagin d'assolir en una de les llengües per a començar l'ensenyament formal de la lectoescriptura en aquesta llengua.

Segons Cummins aquestes qüestions corresponen a una «estructura superficial» i són menys importants que les que es corresponen a «l'estructura profunda». Aquesta inclou els següents aspectes: en quina mesura l'escola fa un intent seriós de promoure la lectoescriptura en la L 1 dels alumnes y el desenvolupament de la consciència lingüística en general; quin és el grau de compromís dels implicats per desenvolupar una bilingüisme real dels alumnes; en quin grau en que les interaccions entre el mestre i els alumnes afirmen les identitats culturals dels alumnes i procuren establir una autèntica col·laboració amb els pares de cultures diverses. Dit en altres paraules, depèn de si el centre es qüestiona les relacions coercitives de poder que pot arribar exercir una llengua sobre l'altra.



2.2.2. Concepte de bilingüisme a les *Europaschule* de Berlín

Les escoles públiques europees de Berlín *Staatlichen Europaschulen Berlin (SESB)* sorgeixen d'una iniciativa de pares i associacions de pares, conjuntament amb *Europa-Union Berlin*. Ja en els anys setanta aquestes associacions intenten crear escoles bilingües per als seus fills.

Gràcies a l'esforç d'aquests pares i associacions, l'any escolar 1992/93 comencen a funcionar les primeres escoles europees en tres combinacions idiomàtiques: alemany-anglès, alemany-francès i alemany-rus. Mica en mica s'hi van afegint més combinacions idiomàtiques per aquest ordre: alemany-espanyol, alemany-italià, alemany-turc, alemany-grec, alemany-portuguès, alemany-polonès.

Les escoles europees de Berlín ofereixen una formació bilingüe des del parvulari fins a l'escola secundària obligatòria. Per als alumnes que segueixen el batxillerat fins la titulació de l'*Abitur*, que equival al nostre batxillerat més la selectivitat, aquest és reconegut per la Unió Europea i per cada un dels països de l'idioma corresponent.

L'objectiu de les *Staatlichen Europaschulen Berlin (SESB)* és que els alumnes de diferents nacionalitats rebin un ensenyament bilingüe que els permeti fer l'aprenentatge de la lectoescriptura en la llengua familiar o L 1 i l'ensenyament d'algunes matèries en aquesta llengua, alhora que també aprenguin una segona llengua per mitjà de l'ensenyament d'algunes matèries en la llengua *Partner* o L 2 a més a més de l'aprenentatge de l'anomenada llengua.

Els alumnes no tan sols aprenen en dues llengües sinó que també coneixen diferents cultures, maneres de pensar, festes, ... dels diferents països representats per les diferents llengües.

A la primera i segona classe els alumnes aprenen a llegir i escriure en la seva llengua materna i en la *Partnersprache* o L 2 es treballa sobretot la comprensió i l'expressió oral.

Les matemàtiques s'ensenyen durant tots els cursos escolars en alemany. La Música, l'Art, l'Esport i l'Ètica o la Religió, s'ensenyen en alemany o en la llengua no alemanya de cada escola, depenent de la disponibilitat del professorat.



Des de la primera fins a la quarta classe les ciències s'ensenyen també en la llengua no alemanya de cada escola. A partir de la cinquena classe la geografia, història i biologia s'ensenyen també en la llengua no alemanya de cada escola.

A partir de la tercera classe, com a molt tard, els alumnes aprenen a llegir i escriure en la seva llengua *Partner*.

A partir de la cinquena classe, també com a molt tard, es comencen les classes d'un idioma estranger que sol ser l'anglès per a totes les escoles europees, llevat de l'escola anglesa, on s'estudia el francès com a idioma estranger.

A partir de la novena classe i en el marc de *Wahlpflichtangebots* equivalent als crèdits de lliure elecció, els alumnes tenen l'opció d'escollir un nou idioma.

Al finalitzar l'escola secundària obligatòria s'espera que els alumnes hagin assolit la mateixa competència lingüística en les dues llengües en què han realitzat l'escolaritat.

Cada grup-classe es compon d'un 50% d'alumnes germanoparlants i un 50% d'alumnes no germanoparlants. De manera que quan es fa classe de llengua el grup classe se separa i fa la classe de llengua en la seva llengua materna quan és hora de L 1, o en la llengua *partner* quan és hora de fer L 2.

El professorat de les escoles europees ensenyen en la seva llengua materna, llevat dels professors/res d'idioma estranger. Els professors de llengua materna no alemanya són contractats pel *Senat* de Berlín expressament per a aquesta feina.

2.3. L'enfocament comunicatiu en l'aprenentatge d'una L 2.

2.3.1. La competència comunicativa.

El concepte de competència comunicativa es deu a Dell Hymes i es defineix com a "la capacitat d'usar el llenguatge apropiadament en les diverses situacions socials en què ens trobem cada dia". Hymes el va proposar per a explicar que, a més a més de la gramàtica, cal considerar altres coneixements que contribueixen a usar el llenguatge com instrument comunicatiu. Cal saber quin registre convé utilitzar, què s'ha de dir, quan s'ha de dir, quins són els interlocutors adequats, ... Aquests coneixements el van portar a definir altres competències com: competència lingüística, competència sociocultural, pragmàtica



i estratègica. Així doncs, la competència comunicativa resulta d'adquirir el conjunt de competències anomenades anteriorment.

Segons Hymes (1972) el concepte de competència comunicativa fa referència al conjunt d'habilitats i coneixements de que hom disposa per a saber quan parlar, quan no parlar, de què parlar, amb qui parlar, on parlar, de quina manera, ...

Segons ell en tots els tipus d'interaccions comunicatives es donen vuit components: en anglès SPEAKING (és l'acròstic de les inicials de cada un dels components) que traduïdes al català serien:

- **Situació:** es refereix a la localització espacial y temporal.
- **Participants:** és a dir els actors que intervenen en la comunicació.
- **Finalitats:** es tenen en compte tant els objectius com el producte.
- **Seqüència:** es refereix a la organització i estructura de la comunicació..
- **Clau:** grau de formalitat i/o informalitat que dependrà: del tipus de relació que tenen els participants, del tema, dels objectius que es persegueixin, ...
- **Instruments:** tot el que està envoltant el fet de la parla dels participants: gestos, materials, ...
- **Normes:** tant d'interacció (demandar la paraula, intervenir espontàniament, ...,) com d'interpretació (marcs de referència compartits que permeten al participant realitzar processos d'inferència per a interpretar les informacions dels altres.)
- **Gènere:** Es refereix al tipus d'interacció (classe magistral, conversa, treball en grup, entrevista, etc.) i també a les diferents seqüències discursives (expositiva, discursiva, dialogal, etc.)

Així doncs l'ús correcte de la llengua oral implica comprendre i expressar-se bé, amb un propòsit i tenint en compte l'interlocutor. És per això que cal començar a pensar l'aula com un lloc on es parla i on la competència comunicativa s'adquireix per mitjà de la participació en diferents situacions de comunicació, amb persones diverses i parlant de temes diversos.

Si tenim en compte que una gran part del procés d'ensenyament-aprenentatge es produeix per mitjà dels intercanvis verbals entre el professor i els alumnes, el o la docent



ha de vigilar l'estil comunicatiu que té ja que aquest té a veure, per una banda, amb la seva competència: saber escoltar, ser un bon comunicador, ... i per l'altre, en les estratègies o procediments que fa servir per a donar forma a les seves classes.

M. José del Río (1993) a la seva obra "*Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*" argumenta per què cal centrar-se en els aspectes comunicatius de la llengua, els seus arguments es podrien resumir en aquests punts:

- Per la enorme tradició que té l'escola de prioritzar el treball escrit. Per tant cal potenciar la llengua oral perquè s'arribi a un equilibri.
- Perquè en cas de que es treballi la llengua oral hi ha més tendència a posar l'èmfasi, sobretot en els últims cursos, en els aspectes normatius més que en els comunicatius.
- Per la importància que els professors s'adonin de la necessitat i la possibilitat d'ensenyar els aspectes comunicatius de la llengua oral.

Del Rio també assenyala la importància d'atribuir la responsabilitat de l'ensenyança de la llengua oral a totes les classes professors i activitats, però alhora cal que el professor de llengua sigui el responsable de programar i avaluar les activitats de llengua oral.

2.3.2. L'ensenyament-aprenentatge d'una L 2.

El llenguatge té com a primera funció la comunicació, ja que neix en la comunicació i per a la comunicació. La necessitat social de comunicar-nos fa que es creï i es comparteixi un sistema de símbols i signes dotats de significat. Aquest fet es dona a través d'un procés de mediació entre qui domina el sistema i qui l'ha d'aprendre, entre l'adult i l'infant.

L'adquisició del llenguatge s'inicia quan mare i nen creen un format d'interacció per comunicar una realitat compartida. L'adult utilitza de manera estratègica adaptacions del llenguatge per comunicar-se millor amb l'infant: enunciats breus, estructura senzilla, entonació càlida, ..



El fet de treballar l'expressió oral a les classes de L 2 requereix que les activitats d'ensenyament-aprenentatge siguin funcionals i comunicatives. Els alumnes les han de poder relacionar fàcilment amb la seva L 1. Ja que el llenguatge actua sobre el medi social, i aquest no, és independent del context en què es produeix.

En aquest doble procés d'ensenyar i aprendre, Vigotski parla del paper de mediació que exerceix l'adult atribuint significat a gestos i accions que en un principi no tenen significació per al nen o nena. Aquesta significació la va adquirint a mida que crea vincles entre el gest i el seu significat. En l'enfoc constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge el paper de mediació del que parla Vigotski es fa palès en la metàfora de la Zona de Desenvolupament Proper, és a dir, l'espai social i personal en el qual té lloc l'ajut entre els ensenyants i els aprenents. Aquesta pren molta importància en l'enfoc constructivista, ja que és una de les explicacions de que es serveix per argumentar com cal incidir com a mestre en els processos d'ensenyament-aprenentatge.

També Bruner compara el sistema d'ajudes per a l'adquisició dels aprenentatges i del llenguatge a les bastides que aixequen els constructors d'edificis per a sostenir els murs mentre són febles, és a dir, donar suport als aprenentatges en procés i retirar aquesta estructura quan la instrucció ja és sòlida.

En l'enfoc constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge, el o la mestra ha d'actuar com a model i anar passant, mica en mica, la responsabilitat de l'aprenentatge als alumnes. Aquest aspecte em sembla clau en l'ensenyament d'una L2. D'aquí ve la importància de les interaccions que es duen a terme a l'aula de L2 i el disseny d'activitats comunicatives funcionals i significatives per els nostres alumnes.



2.3.3. Criteris per a dissenyar activitats de llengua oral comunicatives en una classe de L2.

Per al disseny de les activitats d'ensenyament-aprenentatge de llengua oral segons (Del Rio, 1998) cal considerar els criteris següents:

- Criteri d'oralitat: potenciar l'ús de la llengua oral per sobre d'altres formes d'expressió.
- Criteri d'activitat / productivitat: afavorir la participació activa dels alumnes, tant en el paper d'emissor com el de receptor.
- Criteri d'interactivitat: necessitat que els alumnes interactuïn entre ells.
- Criteri de funcionalitat / significació: les activitats han d'estar relacionades amb la vida quotidiana dels alumnes.
- Criteri de sistematització: cal atorgar importància a la planificació i sistematització de les classes de llengua oral.

Per altra banda, els mestres i professors com ensenyants explícits de llengua oral, han de posar en pràctica i mobilitzar una sèrie de recursos generals que serien:

- Tenir el propòsit deliberat d'ensenyar llengua oral i el convenciment que aquesta tasca és útil i possible.
- Fer una avaluació inicial, com més explícita millor de les habilitats de llengua oral dels alumnes; també dels interessos i preferències.
- Adaptar les experiències i els coneixements previs cada aprenent o grup d'aprenents.
- Planificar i posar en marxa activitats educatives que permetin a l'alumne fer ús del llenguatge en situacions d'interacció.
- Guiar i ajudar els alumnes a participar en les activitats proposades i triar els ajuts més convenients per cadascun dels aprenents o grup d'aprenents.
- Saber retirar els ajuts de manera que l'alumne arribi a ser autònom en el desenvolupament de l'activitat.
- Planificar l'avaluació encaminada a comprovar si s'han produït canvis estables i generalitzables en les habilitats de llengua oral dels aprenents.



Pel que fa als destinataris, és important considerar que els alumnes, al llarg de tota l'escolaritat, se situen en diferents moments evolutius on l'adquisició de les llengües es va desenvolupant progressivament. De la mateixa manera cal considerar essencial la formació dels ensenyants, la seva motivació i actitud davant l'ensenyament de la llengua oral.

Segons (Sánchez Cano i Del Rio 1995), es poden implementar diferents estratègies per part dels mestres encaminades a afavorir la comunicació i la interacció dels alumnes:

1. Planificació i modificació de l'entorn:

- Crear un clima adequat per a la comunicació
- Distribuir espais, mobiliari, ...
- Negociar els continguts comunicatius de les sessions, de manera que els alumnes sentin que hi tenen alguna cosa a dir i no les visquin com imposades

2. Crear un context comunicatiu on s'afavoreixi el desenvolupament del llenguatge.

Mitjançant la interacció rutinària i repetida en que la mestra i els alumnes fan coses entre sí, es creen rols reversibles, actuacions contingents i estructuració de torns:

- Exemples de rutines són: saludar, acomiadar-se, agrair, començar o acabar una tasca, l'esmorzar, ...

3. Estratègies educatives implícites, on es persegueix que en la resposta a l'alumne, el professor incorpori elements de correcció del discurs de l'alumne, suggereixi noves expressions, termes i amplii frases massa senzilles:

- El *feedback* positiu
- Expressions de confirmació i elogi
- Correccions implícites



2.3.4. Les tasques.

Hi ha diferents tècniques que les i els mestres poden utilitzar per a dissenyar activitats de llengua oral: Jocs de rol, dramatitzacions, debats, entrevistes, exposicions orals d'un tema, inversió de papers, i en general totes les situacions interactives (distribució de càrrecs, resolució de conflictes, converses espontànies,) que es donen cada dia a l'escola, totes elles es poden utilitzar per a millorar les habilitats comunicatives.

Per als alumnes que s'inicien en l'aprenentatge de la L 2 és molt recomanable fer us de dramatitzacions de contes senzills que els agradin, on cada un d'ells pot agafar el rol d'un dels personatges del conte, ja que implica menys dificultat que agafar un rol i desenvolupar-lo.

El joc simbòlic pautat en petits racons de treball on la mestra pugui intervenir en el petit grup, per exemple el racó del metge, seria una altra manera de treballa *el Role-playing*.

Però si el que es vol es oferir un marc metodològic que doni als alumnes l'oportunitat de vivenciar processos de producció i de negociació compartida de significats propis de la llengua i la cultura de la L 2 motiu d'aprenentatge, cal plantejar-se l'ensenyament-aprenentatge per tasques o projectes.

Les tasques, segons Atienza (2002), "són una pràctica didàctica que consisteix a reconstruir a l'aula, en part o en la seva totalitat, qualsevol fenomen de la vida social, lúdic o seriós. En una seqüència progressiva, es desenvolupen el conjunt d'accions físiques i mentals necessàries per aconseguir i practicar una competència lingüística cultural que permeti als aprenents produir i negociar de manera compartida significats en interaccions pròpies de la llengua i cultura objecte d'aprenentatge L 2."

Dins aquest marc, tant es pot considerar una tasca recitar un poema o escoltar una cançó com la simulació d'anar a comprar un gelat o escriure una carta a un destinatari real o fictici.



Tal i com s'observa en el MER (Marc Europeu de Referència) les tasques poden tenir un caràcter molt variat i poden comprendre activitats de llengua de major o menor grau, per exemple: activitats creatives: (pintar, escriure històries ...) activitats basades en desenvolupar destreses (retallar, enganxar, ...) resoldre problemes (trencaclosques, mots encreuats,) interaccions habituals o quotidianes, interpretar una obra de teatre, etc. Segons la seva complexitat les tasques es podran o no dividir o estructurar-se internament en el que s'anomena tasques intermèdies o facilitadores.

El que és característic en les tasques és que sempre són activitats comunicatives i que per tant, se centren en el significat i en la manera en com aquest es negocia. Aquest fet fa que en l'alumne es mobilitzin una sèrie de competències diferents:

- coneixements pràctics de la vida quotidiana,
- destreses interculturals i d'aprenentatge social,
- coneixement i experiència del món,
- coneixement sociocultural,
- coneixements lingüístic-discursius, etc.

Ara bé la dificultat d'una tasca no depèn exclusivament del major o menor domini que els aprenents tenen d'aquestes competències, sinó també, i de manera molt important, del que el MER (Marc Europeu de Referència) anomena les competències i característiques de l'alumne i les condicions i les restriccions en que les tasques li són proposades.

És a dir, hi ha diferents factors que facilitaran o dificultaran l'aprenentatge dels alumnes com:

- Els factors cognitius: familiaritat que l'alumne té amb la tasca i les operacions mentals que li calen per a dur-la a terme.
- Els factors afectius: nivell d'autoestima, implicació i motivació; estat físic i emotiu; actitud de l'aprenent cap a la diferència i el canvi.



- I, naturalment, factors lingüístics de domini del lèxic i la gramàtica o la fluïdesa i flexibilitat de la producció verbal de l'alumne.

Els nivells de dificultat variaran també en funció de les ajudes contextuals i o lingüístiques que s'ofereixin, del temps que es concedeixi per a la preparació i execució de la tasca i de la major o menor adequació de les condicions físiques i, finalment de la cooperació dels components del grup, si la tasca és col·lectiva.

2.4. El Disseny curricular.

2.4.1. El currículum que estableix el senat de Berlín² per a la L 2.

En el marc curricular *Staatliche Europa- Schule Berlin. SESB Vorläufiger Unterrichtsplan für die Klassen 1 bis 6 Partnersprachen Deutsch und Spanisch. Senatsverwaltung für Schules, Jugend und Sport (2000) Berlin*, queda clar que l'objectiu bàsic per els alumnes del Cicle Inicial és:

Entendre i adquirir la capacitat de participar en espanyol, tant en el marc de la classe d'espanyol com en les situacions quotidianes.

També s'especifica que la prioritat està en les diferents situacions que es presentin i ens permetin practicar L'ESCOLTAR i el PARLAR.

La *Partnersprache Spanisch*, a partir d'ara anomenada L 2, l'espanyol s'ha de veure en relació amb la L 1 dels alumnes, és a dir, l'alemany.

Per evitar les interferències, es important que el professor/a conegui les dificultats que la llengua espanyola presenta als alumnes germanoparlants.

Tant en la parla, el lèxic com en la gramàtica, existeixen diferències en els diferents països de parla espanyola. Totes elles s'han de considerar com a variants legítimes. Les normes, en tot cas, són les que regeixen per el castellà que estableix la *Real Academia de la Lengua*.

² Orig. alemany. Trad. de la autora



Les diferències de l'espanyol en relació l'alemany, en la parla, en la formació de les paraules i frases, són moltes. La llista que es presenta en *Vorläufiger Unterrichtsplan für die Klassen 1 bis 6* serveix de base i pot ajudar a tenir en compte les dificultats que presenten els alumnes alemanys i alhora fer-nos conscients de les particularitats de la llengua castellana. En cap cas s'han de veure com objectius a aconseguir.

LA LLENGUA ORAL EN LA L2 D'ESPANYOL

En la llengua oral, al finalitzar el primer cicle, s'han d'haver adquirit les següents capacitats:

ESCOLTAR

- Reconèixer i diferenciar diferents sons o grups de sons, així com le diferents entonacions de la L 2.
- Entendre frases senzilles que tinguin paraules conegudes.
- Entendre les informacions més importants en una conversa i reaccionar segons el contingut.
- Comprendre i reaccionar segons l'entonació i el sentiment implícit en determinades expressions.
- Entendre el significat d'un text senzill ajudant-se del context.
- Entendre globalment petits textos, rimes, poesies, històries, jocs, textos o descripcions de l'assignatura de ciències, ...

PARLAR

- Dir de manera comprensible tant les paraules conegudes com les noves adquirides a la classe .
- Utilitzar les paraules més usuals i les adquirides del vocabulari treballat en oracions que s'utilitzen normalment.
- Trobar l'expressió i la intenció adequada per a les diferents situacions comunicatives com: saludar o acomiadar-se



- Explicar, descriure o aclarir, en relació a l'edat, fets relacionats amb el medi i la natura.
- Participar espontàniament amb preguntes o expressions fetes sobre el tema que s'està treballant.
- Expressar-se amb claredat (volum) adequada en els jocs lingüístics i de rol ajudant-se de la mímica i els gestos.

EXPRESSIONS ADEQUADES EN DIFERENTS SITUACIONS COMUNICATIVES

- Saludar i acomiadar-se (en diferents moments del dia)
- Presentar-se i presentar als altres.
- Demanar i donar les gràcies per alguna cosa.
- Disculpar-se.
- Preguntar per l'estat de les persones o les coses.
- Fer propostes.
- Expressar sentiments.
- Preguntar i retornar una pregunta.
- Transmetre una notícia.
- Expressar que no s'ha entès.
- Demanar ajuda per fer un exercici.
- Saber convidar i ser convidat.
- Parlar per telèfon.
- Expressar sospites.
- Contradir.



La capacitat de resoldre situacions comunicatives està subjecta tant al nivell de comprensió com a les necessitats comunicatives dels alumnes.

La construcció del nou idioma ve donada per les diferents experiències lingüístiques.

Ve precedida per una fase recepció, que serà de diferent durada en cada alumne/a, per arribar a una fase de producció en tots els camps del llenguatge: fonètic, lèxic i sintàctic.

Les paraules i conceptes han d'anar lligades a context concret, amb temes literaris, creatius, estètics i amb diferents mitjans que facilitin i potenciïn la creativitat.

La utilització de manera regular de rodolins, cançons, poesies, etc. facilita la repetició dels sons i ritmes adequats de l'espanyol, alhora que motiva els alumnes i els capacita en l'aprenentatge de l'idioma espanyol.

Materials reals, fotografies, gestos y mímica ajuden a escoltar, entendre i a fer parlar els alumnes.

De la utilització del llenguatge sorgirà la necessitat de treballar diferents estructures de manera aïllada, aquestes hauran de treballar-se per mitjà de jocs lingüístics.

3.4.2. Proposta per a treballar el castellà com segona llengua.

Donat que el MEC no contempla la possibilitat d'aprendre l'espanyol com a segona llengua en el seu currículum m'he basat en la diferent bibliografia que he trobat sobre el tema. En concret la comunitat de Navarra té una proposta a la xarxa electrònica on desenvolupa i aclareix diferents termes i estratègies per a l'ensenyament aprenentatge de l'espanyol com a L 2 a l'escola primària.

L'Institut Cervantes sí que té desenvolupat un Pla Curricular per l'ensenyament-aprenentatge de l'espanyol com a L 2, però no està dirigit a alumnes de primària.



La proposta que presento està dirigida als nens i nenes d'entre vuit i dotze anys i l'han elaborat i experimentat un grup d'investigació: "Enseñanza temprana de lenguas extranjeras" de la Universitat de Múrcia, coordinats per Pilar Candela, professora de Didàctica de la llengua de la Facultat d'Educació. S'anomena: "Una Rayuela".

Els objectius i continguts s'han elaborat a partir del nivell inicial de espanyol del Pla Curricular de l'Institut Cervantes i de la proposta d'ensenyament de les llengües estrangeres a la primària del Ministeri d'Educació i Ciència espanyol.

Objectius generals:

- Capacitar els alumnes per a fer un ús efectiu de l'espanyol com a vehicle de comunicació.
- Aconseguir que els alumnes desenvolupin un control del propi procés d'aprenentatge i que siguin capaços de continuar-lo de manera autònoma.
- Promoure l'apropament entre les cultures dels països hispanoparlants.
- Col·laborar en el desenvolupament d'actituds i valors de respecte a la societat internacional, com el pluralisme cultural i lingüístic, l'acceptació i la valoració positiva de la diversitat i la diferència, el reconeixement i el respecte mutu.

Objectius específics:

L'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera té com a objectiu contribuir a desenvolupar en els i les alumnes les capacitats següents:

- Comprendre textos orals senzills relatius a objectes, situacions i esdeveniments coneguts.
- Utilitzar la L2 per a comunicar-se amb el professor/a i els companys i companyes de la classe, en les activitats i situacions creades a l'aula per aquest fi.
- Produir textos breus i senzills sobre temes familiars per als alumnes.
- Llegir de manera comprensiva textos breus i senzills relacionats amb les activitats de l'aula.
- Reconèixer i apreciar el valor comunicatiu de les llengües estrangeres.
- Mostrar una actitud positiva de comprensió i respecte cap a altres llengües, els seus parlants i les seves cultures.



- Comprendre i utilitzar les convencions lingüístiques i no lingüístiques utilitzades pels parlants de la llengua estrangera en situacions habituals d'interacció social (saludar, acomiadar-se, felicitar, etc.)
- Utilitzar, en l'aprenentatge d l'espanyol, els coneixements i experiències prèvies, desenvolupant progressivament les estratègies d'aprenentatge autònom.
- Establir relacions entre el significat, la pronunciació i la representació gràfica d'algunes paraules i frases senzilles de la L 2, així com reconèixer els aspectes sonors, rítmics i d'entonació característics d'aquesta.
- Utilitzar els recursos expressius no lingüístics (gestos, postura corporal, sons, etc.) amb la finalitat de comprendre i fer-se entendre per mitjà de la L 2.

Els continguts estan agrupats en les diferents tasques que es plantegen i fan referència als conceptes, procediments i actituds.

La proposta contempla també l'avaluació per mitjà de graelles d'observació amb criteris referits als conceptes, als procediments i a les actituds. Hi ha fitxes d'autoavaluació per a l'alumne al final de cada unitat. Així com un diari del professor/a on s'especifiquen els criteris que cal tenir en compte per a la valoració del grau d'interès i del funcionament acompliment de les tasques programades. Criteris que exposo tot seguit:

- Grau d'interès i motivació dels alumnes:
 - Participació.
 - Tornen a demanar una tasca concreta.
 - Porten informacions de casa.
 - Treballen de manera espontània.
- Grau de funcionament de les activitats:
 - Comprenen i realitzen les activitats amb facilitat.
 - Aquestes estan adaptades als diferents ritmes de l'alumne.
 - Tenen en compte els coneixements previs.
- Grau d'acompliment del que s'ha programat:
 - La unitat o activitat ha ocupat més o menys temps del previst.
 - S'ha respectat l'ordre i si no s'ha respectat per quin motiu.



- Hi ha activitats que no s'han realitzat i per quins motius.
- Grau de compliment dels objectius:
 - L'organització de la classe ha estat l'adequada.
 - Ha estat correcta la planificació temporal.
 - Els alumnes han pogut interactuar
 - Els materials i els recursos eren adequats
 - En quin grau s'han acomplert els objectius
 - Cal introduir activitats de reforç.

2.5. El paper de la psicopedagoga en la intervenció.

2.5.1. Característiques de la intervenció.

La intervenció psicopedagògica que he dut a terme en el desenvolupament del projecte ha estat la d'assessorar. Tal i com afirma Huguet (1993) « la finalitat bàsica de tota intervenció psicopedagògica és la de col·laborar amb els centres educatius per a contribuir en la millora de la qualitat de l'ensenyament i dels processos i factors educatius que hi tenen lloc ».

Des d'aquesta perspectiva he enfocat el meu treball com psicopedagoga en aquest projecte. No com experta sinó com a professional que col·labora aportant uns coneixements específics i unes competències per a crear un espai de reflexió que ens permetés:

- Identificar les situacions que considerem problemàtiques,
- explicar y analitzar la feina que fan/fem,
- establir uns objectius en els que s'especifiqui què es pretén aconseguir,
- concretar els diferents acords presos: responsabilitats, disponibilitat, compromisos individuals i de grup, calendari de treball, ...
- preveure una possible avaluació o valoració dels canvis introduïts en la pràctica educativa.



D'acord amb la concepció constructivista la intervenció psicopedagògica es caracteritza per ser:

- Preventiva, ja que pretén col·laborar amb el centre per aconseguir els seus objectius.
- Col·laborativa, ja que l'assessor és un professional més que col·labora per aconseguir els objectius proposats.
- Sistèmica, ja que té en compte els diferents àmbits i contextos que intervenen en qualsevol actuació.

Suposa l'origen contextual de les dificultats i atribueix gran importància a la relació de l'assessora amb els assessorats, ja que aquesta haurà de ser pertinent i haurà de tenir en compte els coneixements previs de l'equip per a decidir les actuacions més adequades per tal d'aconseguir els objectius proposats. Segons Monereo (1998) la missió de l'assessor és aconseguir que el centre educatiu desenvolupi al màxim les seves potencialitats, d'aquí el paral·lelisme amb el concepte de ZDP. « La institució educativa, amb l'ajuda de l'assessor, ha de millorar el servei educatiu en major mesura del que ho faria sense aquesta ajuda”.

2.5.2.Funcions de la psicopedagoga en el context on es desenvolupa el projecte

Coincideixo amb Huguet (1993) que la finalitat bàsica de tota intervenció psicopedagògica és la de col·laborar amb els centres educatius per a contribuir en la millora de la qualitat de l'ensenyament i dels processos i factors educatius que hi tenen lloc.



Les funcions específiques que com a assessora m'he marcat en el projecte han estat:

- Afavorir un clima d'acceptació i confiança entre l'assessora i les professores.
- Atribuir sentit a la tasca de col·laboració.
- Definir les tasques de cadascú.
- Reformular els objectius quan ha estat necessari,.
- Preveure com s'avaluarà la tasca.
- Estimular i recolzar l'autonomia de l'equip de treball creat.
- Crear un context de col·laboració que ens facilités el treball i que repercutís en totes les interrelacions que s'han anat establint.



4. DESCRIPCIÓ DE L'ÀMBIT DE LA INTERVENCIÓ.

L'escola on he dut a terme el projecte és l'escola pública Joan Miró *Grundschule* que està situada al barri de Charlottenburg de la ciutat de Berlín, Alemanya. L'escola està formada per dos grups que tenen característiques molt diferents:

- La *Regelschule* o *VHG* que fa l'ensenyament en alemany
- L'Escola Europea o *SESB* que fa l'ensenyament bilingüe alemany – espanyol.

Els dos grups comparteixen la direcció, l'edifici, el claustre o *Gesamtkonferenz*, les reunions de departaments, diferents activitats, ... Però alhora cada una de les parts segueix la seva pròpia dinàmica i té també el que anomenem *Standortsitzung* que seria la reunió del claustre propi de cada una de les parts que componen l'escola.

El centre, doncs, és molt gran. Tenim més de 900 alumnes repartits en cinc aules per nivell més els pre-escolars. D'aquestes, tres pertanyen a l'*Europaschule* i dues a la *Regelschule*.

L'escola és pública i depèn del *Senat* de Berlín (govern del *Land* o regió de Berlín).

S'emmarca dins un projecte d'educació bilingüe del Senat de Berlín que inclou a nou llengües europees. En el cas de la llengua espanyola hi ha dues escoles primàries, en barris força allunyats l'un de l'altre, i una escola secundària que prenen part en el projecte d'escoles europees.

L'Escola Europea és bilingüe, tal i com he explicat abans, això vol dir que a més a més d'ensenyar llengua espanyola hi ha també algunes matèries curriculars que s'ensenyen en espanyol com ara: Coneixement del Medi, en els cicles inicial i mitjà, i Geografia, Història i Biologia, en el cicle superior. També la Música, l'Art o l'Esport s'imparteixen en castellà depenent de la disposició del professorat.

L'alumnat de l'Escola Europea es compon d'un 50% d'alumnes que té com a llengua materna l'idioma alemany i són alfabetitzats en aquesta llengua, aquests alumnes tenen el castellà com a segona llengua. L'altre 50% té, teòricament, la llengua castellana com a llengua materna i són alfabetitzats en castellà, l'alemany el reben com a segona llengua.



Dic teòricament, perquè moltes vegades per entrar a l'escola (hi ha molta demanda), els pares apunten el seu fill en el costat de llengua materna espanyola, on hi ha més places, sense que aquest fet sigui totalment cert, degut a que, a vegades, la llengua familiar és l'alemany encara que el pare o la mare tingui com a origen un país hispanoparlant. Aquest fet ha obligat a que abans de matricular un alumne a la part de llengua espanyola, aquest passi una prova d'idioma espanyol per esbrinar si l'alumne podrà seguir un aprenentatge inicial de la lectoescriptura en castellà.

Els alumnes de parla hispana provenen en la seva major part de l'Amèrica llatina i en alguns casos de les diferents comunitats de l'Estat Espanyol. Tenen diferent nivell sociocultural. Acostumen a viure en barris força allunyats de l'escola, ja que el fet que ha portat als pares a decidir-se per la nostra escola és el de seguir en contacte amb la llengua i la cultura del país d'origen.

Els alumnes d'origen alemany acostumen a viure en el barri de l'escola i a tenir un nivell sociocultural benestant. La motivació dels pares per portar els fills a la nostra escola ha estat, en la majoria dels casos, l'opció d'oferir als fills un ensenyament bilingüe.

El personal docent de l'escola està format per:

- a. Professors i professores alemanyes. Funcionàries i funcionaris de l'administració alemanya.
- b. Professors i professores de llengua hispana de diferents països de l'Amèrica llatina i de les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol. Contractades i contractats per l'administració de Berlín.
- c. Educadores alemanyes contractades per l'administració de Berlín.
- d. Educadores i educadors hispanoparlants, procedents de diferents països de l'Amèrica llatina i de les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol, contractats per una associació de mares i pares que hi ha a l'escola, s'anomena Escándalo eV.

Entre tots som unes 90 professionals de l'ensenyament.



A l'escola també hi treballen:

- e. una secretària i dues practicants que col·laboren amb ella, les tres de parla alemanya.
- f. Un conserge i la seva senyora, que treballa mitja jornada en el centre, també de parla alemanya.
- g. Tres encarregades de la cuina, contractades per una empresa de *catering*, les tres de parla alemanya.
- h. Personal de neteja, contractat per l'administració de Berlín, parlen alemany tot i que per a alguns d'ells no és la seva llengua. Tenen molt poc contacte amb els alumnes ja que treballen quan ells ja no hi són.

L'equip de direcció està format per la directora, Frau Blau, i dos sots-directors Hern Wagner, responsable de la VHG o *Regelschule* i el Senyor Balan, responsable de la SESB o Escola Europea.

L'escola disposa d'una *Schulkonferenz*, l'equivalent al nostre Consell Escolar, formada per l'equip directiu, representants dels docents, dels pares i dels alumnes. És l'òrgan on es prenen les decisions que afecten al Centre. En aquests moments i, en el marc de la reforma que he anomenat en la introducció, s'està dotant de més competències a l'escola, fet que respon a una política de descentralització dels centres docents, per tant la *Schulkonferenz* cada vegada decideix sobre més aspectes.

Els pares tenen dos representants per classe que participen a la *GEV*, assemblea de mares i pares; on es discuteixen els aspectes que afecten als pares i mares dels alumnes, la *GEV* escull els representants que aniran a la *Schulkonferenz*.

Els alumnes estan organitzats en el que s'anomena *Schülerparlament*, és una organització similar als delegats de classe, on es troben dos representats dels alumnes de cada classe, a partir de la tercera classe, amb dos mestres escollits pels alumnes, per a discutir els temes que els afecten. El *Schülerparlament* escull un representant per anar a la *Schulkonferenz* a defensar els interessos dels alumnes.

L'escola està organitzada per departaments, gremis i comissions de treball.



Cada mestre/a té l'obligació de participar en tres departaments que tinguin a veure amb les assignatures que imparteix, per exemple, el professor d'espanyol ha de participar en el departament d'espanyol, en el de ciències socials i naturals i en el de música, art o esport, depenent de les assignatures que imparteixi. La periodicitat d'aquests departaments acostuma a ser bimensual.

Els docents també estem obligats a assistir als cinc claustres o *Gesamtkonferenz* que s'organitzen durant el curs. Així com a les tres trobades del claustre de l'*Europaschule* o *Standortsitzung*.

Malauradament no hi ha hores obligatòries i pagades de permanència en el centre per a dur a terme les reunions de cicle, nivell etc.

A l'escola no hi ha massa tradició de treball en equip i l'estructura administrativa actual, al meu entendre, no l'afavoreix. Per a resoldre les diferents qüestions que planteja el dia dia escolar, per exemple el dia del llibre, es creen diferents grups de treball anomenades *AG Arbeitsgemeinschaft*. Aquests grups de treball funcionen gràcies a la voluntarietat del professorat i les educadores.

L'escola no disposa de psicopedagog, tot i que hi ha una psicòloga, que depèn del barri de *Charlottenburg*, que intervé quan se la sol·licita per a analitzar un cas determinat. La seva presència a l'escola és molt minsa. Fins el mes de novembre del 2004 vam tenir durant un any una psicòloga que depenia d'un projecte per a la integració dels migrants de parla hispana. Malauradament el projecte va acabar i hem perdut la psicòloga.

Des d'aquest curs funciona també un equip de mediadors/mediadores que es van formar a l'escola i que tenen com a missió mediar entre els conflictes, evitar l'espiral de violència i desfer els malentesos que es produeixen o es puguin donar entre els alumnes o entre mestres i alumnes.



A l'escola hi ha un moderador d'espanyol que s'encarrega de coordinar la tasca pedagògica de les dues escoles europees primàries bilingües espanyoles que hi ha a Berlín i, d'assessorar a la direcció de les dues escoles. Alhora es coordina amb els moderadors de les altres escoles europees que hi ha Berlín. L'organisme que els acull i els recolza s'anomena *LISUM (Landes Institut für Schule und Medien)* és un institut d'àmbit regional que vetlla, entre altres coses, per a la formació permanent del professorat.

Una altra tasca del moderador és la d'organitzar i impartir, si cal, cursos de formació que responguin a les necessitats dels professionals de les dues escoles. El moderador d'espanyol ha estat el tutor de projecte en el centre i qui m'ha facilitat informacions, documents i poder convocar les mestres.



4. INTERVENCIÓ.

4.1. Desenvolupament del projecte

El treball que he dut a terme ha estat guiat per l'objectiu que em vaig marcar a l'inici:

- Assessorar a un grup de treball per a millorar la competència oral en llengua espanyola dels alumnes de parla alemanya a partir de la observació i posterior reflexió del treball que s'està fent.

4.1.1. Objectius específics

Em va semblar molt important, donat la poca tradició de treball en grup que existeix a l'escola, iniciar la intervenció amb la creació d'un grup de treball que ens ajudés a la reflexió i posterior discussió de les tasques que realitzem a l'aula.

Els objectius específics que ens vam marcar són els següents :

1. Crear un espai de reflexió que ens permetés:

- Explicar y analitzar la feina que fem.

Les entrevistes realitzades, les observacions, els anàlisis de documents i les posteriors posades en comú, ens han servit per adonar-nos del que fem i que poques vegades tenim l'oportunitat d'aturar-nos a reflexionar.

- Expressar les expectatives per ambdues bandes.

El treball en petit grup ens va permetre obrir-nos a compartir i a expressar què en podíem treure o extreure de la tasca a realitzar que afavorís el nostre treball a l'aula.

2. Elaborar de manera consensuada un pla de treball

- Concretar els diferents acords presos: responsabilitats, disponibilitat, calendari de treball, compromisos individuals i de grup, ...
- Analitzar què ens diuen la normativa i els experts en matèria de L 2 que ens cal fer a l'aula.
- Adonar-nos dels encerts i dels errors en les nostres actuacions a les aules.



- Planificar activitats sota l'enfoc comunicatiu, significatives i funcionals per els alumnes
- Preveure una possible avaluació o valoració dels canvis introduïts en la pràctica educativa.

4.2. Disseny metodològic i temporalització.

4.2.1. Activitats realitzades.

Tal i com he comentat a l'inici, per a la consecució d'aquests objectius específics m'he servit de la investigació-acció com a mètode de treball, ja que el que intentava era que a partir de la reflexió i de la presa de consciència del que fem, trobem noves maneres d'actuar que ens portin a millorar la nostra pràctica docent.

Hem partit, doncs de l'observació i la reflexió per descriure i analitzar la feina que fem. Ens hem servit de la metàfora de la fotografia per intentar, també, mirar-nos des de fora. Ens hem repartit responsabilitats, calendari de treball, compromisos individuals i de grup...

Hem analitzat què ens cal ensenyar, quan i com ens cal ensenyar i avaluar segons el que estableix la normativa vigent i les aportacions de l'enfoc comunicatiu per a l'ensenyament i aprenentatge d'una L 2.

Fins a arribar a concretar diferents activitats i fer una valoració dels canvis introduïts en la pràctica educativa.

A l'inici em vaig marcar un pla de treball on vaig distribuir el temps, les accions i possibles instruments per dur-les a terme i, els objectius que amb aquestes pretenia aconseguir. Vaig consensuar el pla amb el tutor de les pràctiques. Aquest pla es va anar modificant a mida que avançava el projecte, em vaig trobar limitada en el temps, ja que en aquest segon semestre a Alemanya hi hagut moltes vacances, especialment en els mesos d'abril i maig en els que ha recaigut el pes del projecte.

Finalment les actuacions han estat les següents:



Diagnòstic i anàlisi

- Treball previ realitzat amb el tutor de pràctiques, on vaig analitzar els diferents documents que em va facilitar referents a les escoles europees i al centre.
- A diferència de les escoles de Catalunya el centre no disposa d'un PEC ni d'un PCC ni d'un PL elaborat pels professionals del centre, sinó que el que hi ha són normatives i decrets que regulen com ha de ser l'ensenyament en general a les escoles públiques de Berlín.

Actualment, i a partir de la reforma ja anomenada, els docents han d'elaborar la concreció dels currículums de les diferents assignatures que estableix la normativa. Seria l'equivalent al nostre PCC. També s'està iniciant un procés d'avaluació interna als centres, on dos professors de cada centre han de participar en un curs de formació i iniciar l'avaluació en el propi centre.

- Amb el tutor, vam parlar i valorar el context: professorat, alumnes i les famílies. Ens vam decidir a centrar el treball realitzat al cicle inicial per la motivació i la possible resposta per part de les mestres que ens va semblar que trobaríem. Vam convocar, doncs, tres mestres de primer, tres mestres de segon i una mestra de suport. En el grup de treball, finalment, hi van participar dues mestres de primer i les tres mestres de segon.
- Vam realitzar la primera trobada amb el grup de mestres interessades del cicle inicial. En la reunió els vaig exposar la meva intenció i la hipòtesi de treball.
- Vam parlar de les expectatives que cada una de nosaltres tenia al participar en el grup de treball. Per la meva banda els vaig proposar que em semblava interessant primer mirar el que ja estem fent, perquè normalment fem un munt de coses ben fetes que ni tan sols ens adonem que les fem. Vam parlar de fer-nos una fotografia, el més fidel possible, de com són les actuacions a les nostres aules.
- Vam omplir un qüestionari (es pot veure el model i les respostes en l'annex 1) i em vaig oferir a observar les aules de les mestres que hi estiguessin disposades.



Què fem i què ens cal fer segons la normativa

L'objectiu del qüestionari era ajudar-nos a reflexionar sobre què fem i com ho fem i per què fem activitats orals a la classe de L 2.

- ▶ Ens va servir per adonar-nos que la llengua oral a les nostres aules es treballava de manera força intuïtiva i lligada normalment a les classes de ciències naturals.
- ▶ Que no totes teníem un espai físic i temporal per al treball oral.
- ▶ Cap de nosaltres tenia en compte el marc curricular per dissenyar les activitats de llengua oral
- ▶ Que no hi havien uns objectius definits i que tampoc s'avaluaven. Tot i que si hi havia preguntes o activitats de control que ens demostraven el grau d'adquisició.
- ▶ Tot i que moltes de nosaltres havíem dit que treballàvem més la part oral a la classe de ciències, alhora de ressenyar les activitats que fèiem i quins materials utilitzàvem, van sortir moltes activitats pròpies de la classe de llengua. Aquest fet ens va fer adonar de la manera improvisada en que es treballa l'expressió oral.

Vam pactar dues observacions d'una activitat oral a la classe de L 2. (Es pot veure el model i els resultats en l'annex 2)

amb l'objectiu que ens ajudessin a mostrar la realitat de l'aula. Una, a la classe de primer i una altra, a la de segon.

Els grups de L 2 es componen d'uns 15 alumnes, la meitat de la classe, que tenen per llengua materna l'alemany, una tercera part, aproximadament, són bilingües.

Amb les observacions pretenia obtenir informació de l'espai i de la distribució del mateix. I de l'activitat en sí: què pretén la professora, com és el tipus de tasca, com es presenta, quins tipus d'interaccions i en quines llengües es donen, com es dona per acabada l'activitat, quins codis i convencions s'identifiquen.

Els resultats de les observacions ens van mostrar:

- Que la distribució de l'espai és diferent en cada una de les classes, hi ha una mestra que té un espai físic on els alumnes s'asseuen fent rotllana dedicat a les activitats orals i n'està contenta. Té el que anomenem *Teilungraum* que és una



segona aula que cada classe disposa, on hi ha taules i cadires per a la meitat del grup.classe. Té més espai.

- L'altra mestra té la classe que es dedica al gran grup, i la disposició actual de les taules i la manca d'espai, la condiona per poder fer les activitats distribuint als alumnes d'una altra manera, no està contenta amb l'espai que té.
- Ens servim de convencions, i suports tant textuals com contextuals per compartir els significats.
- Les activitats observades han estat participatives i els alumnes tenien ganes de dur-les a terme. Tenien l'oportunitat de parlar sovint. Tot i així ens vam adonar que eren magistrals, el control el tenia sempre la mestra. Amb lo qual no s'afavoria que els alumnes interactuessin entre ells fent us de diferents habilitats comunicatives lligades a situacions properes dels alumnes, amb vocabulari conegut.
- Vam constatar la necessitat d'un enregistrament per a captar a "posteriori" aspectes de les diferents interaccions que s'escapen i poder analitzar els "missatges" que es diuen en les diferents interaccions.

Una altra de les actuacions pactades dins aquesta fase, era la d'analitzar el marc curricular vigent a Berlín per l'ensenyament-aprenentatge de la L 2 d'espanyol. I les diferents propostes que es basen en l'enfoc comunicatiu de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres. Conèixer les diferents estratègies que afavoreixen la comunicació, les habilitats comunicatives i els seus exponents, i el nostre paper com mestres. Amb l'objectiu de fer-nos conscients dels encerts i les mancances de la nostra pràctica educativa, comprendre-la millor.

- ▶ Vaig facilitar els materials a les mestres, vam decidir fer una lectura individual i fer després una posada en comú dels documents llegits.



- ▶ Ens vam adonar que les activitats que feiem estaven força en consonància amb els objectius que es ressenyen en el marc curricular de Berlin.
- ▶ Que s'aconsellaven maneres d'actuar però aquest no indicava de manera estructurada la metodologia a utilitzar i que no feia esment del què, com i quan ens cal a avaluar.
- ▶ Se'ns va fer pal·lès que les activitats que dissenyem normalment a les aules són poc comunicatives i estan més dirigides a aprendre conceptes que a fer un ús real d'aquests.
- ▶ Va sorgir la necessitat de saber com crear situacions reals a l'aula que ens ajudin a utilitzar la llengua oral de manera significativa i funcional.

Portar a terme les accions decidides

En aquest moment el grup de treball sentia la necessitat de dissenyar activitats diferents que incorporessin els aspectes més funcionals i comunicatius de la llengua. De diversificar els tipus d'interaccions que duem a terme a l'aula ja que, normalment, les activitats que preparem són magistrals i tenen per protagonista a la mestra.

Hi va haver una aportació per part d'una mestra del grup que va explicar la creació d'una situació real de comunicació, en concret el muntatge dins l'aula de diferents botigues i un banc on els alumnes podien buscar diners i després comprar en les diferents botigues que havien muntat. La mestra va fer una valoració molt positiva del que havia fet i va posar a disposició de totes les companyes del grup els materials que havia utilitzat. També va avisar que li havia suposat molta feina de preparació. Aquest fet va alertar una mica les companyes. Es van presentar i discutir diferents propostes.

- ▶ Totes decidim portar a terme una activitat "La caixa sorpresa" de manera significativa i funcional que no ens suposi massa feina de preparació i que faciliti que tots els alumnes puguin parlar.
- ▶ Vam analitzar l'activitat a la llum del que es demanava el currículum de de la L 2 de Berlin.



- ▶ Ens vam adonar que l'activitat s'emmarcava de ple en la prioritat que ens senyala el currículum: emfasitzar les situacions que ens permetin practicar L'ESCOLTAR i el PARLAR per tal d'apropar-nos a l'objectiu principal: Entendre i adquirir la capacitat de participar en espanyol tant en el marc de la classe de espanyol com en situacions quotidianes.
- ▶ Degut a l'expectativa que genera la "sorpresa" que hi ha dins la caixa l'activitat s'adiu molt als interessos dels alumnes del cicle inicial i per tant fa que l'activitat sigui significativa i funcional.
- ▶ L'activitat ens permetia desenvolupar les diferents capacitats dins les habilitats d'escoltar i parlar que ens indica el Marc Curricular de Berlín.
- ▶ Vam quedar que ens observaríem i pendríem algunes notes per a valorar després l'activitat. Per a facilitar l'observació vaig proposar una pauta que ens ajudés a prendre notes de l'activitat (es pot veure el model i les respostes en l'annex 3)
- ▶ El resultat va ser que cada mestra es va marcar un objectiu diferent per fer servir "la caixa sorpresa"
- ▶ la realització de l'activitat va possibilitar treballar més d'una estructura lingüística i mecanitzar-ne alguna d'elles, van sorgir adjectius per a definir característiques, verbs per expressar possibilitat com: creure, pensar, semblar, ..."
- ▶ El clima d'expectació que es va crear a l'aula i que l'activitat havia agradat a tots els alumnes, va ser molt valorat per les mestres.
- ▶ Les mestres veuen la possibilitat d'anar passant el protagonisme als alumnes de manera que cada vegada un d'ells pugui ser el que inicia la "caixa".
- ▶ Van valorar positivament el fet que tots els alumnes tinguessin la possibilitat d'expressar-se i de preguntar.



4.2.2. Valoració del grup de treball

Malgrat no tenir massa temps, vaig considerar important dedicar una part de la darrera trobada amb el grup a avaluar la tasca que havíem dut a terme fins el moment.

Vam utilitzar un instrument de valoració per ajudar-nos a fer l'avaluació més participativa (es pot veure el model i les respostes en l'annex 4)

- Cada ú havia d'omplir el seu full d'autoavaluació de manera individual, després ho va comparar amb el company i finalment ho vam posar en comú amb tot el grup.

Hi havia tres apartats a valorar:

1. Aspectes positius negatius o indiferents que ens ha aportat o descobert el participar en el grup de treball.
2. Grau d'assoliment dels objectius que ens havíem proposat:
3. Una valoració del meu rol com a assessora en aquest grup de treball bàsicament en dos aspectes: l'actitud o disposició per la feina i en quin grau havia facilitat la creació d'una dinàmica participativa.

Totes van estar d'acord en que l'experiència havia estat interessant però que ens havia quedat curta. Principalment per dos motius, per una banda aquest segon semestre s'ha fet molt curt a Berlín degut a les repetides vacances, colònies amb els alumnes, etc. Per l'altra, l'intent de dur a terme un tipus de treball com el que els havia proposat els va semblar que requeria més temps per tal de poder observar algun resultat.

En l'assoliment dels objectius ens va quedar clar que de l'objectiu general ens havíem quedat en l'observació i reflexió de la tasca que duem a les aules. El fet d'haver iniciat un espai per a fer-ho els va semblar molt positiu.

En quan a l'assoliment dels objectius específics va quedar reflectit que sí que els havíem iniciat i s'havia creat la necessitat de seguir treballant.

En quan al meu paper d'assessora em van valorar la disposició per la feina i el fet de complir amb els acords, es van sentir molt acompanyades. En l'aspecte de facilitadora d'una dinàmica participativa van comentar que duia massa planificat el que volia obtenir i poder no vaig deixar massa espai per a la intervenció de les companyes, com si tingués pressa o por de deixar espais buits en les reunions.



5 CONCLUSIONS I PROSPECTIVA.

5.1. Conclusions

Valoro positivament el fet d'haver aconseguit crear i mantenir un grup de treball que ha tingut interès per observar-se, reflexionar i provar noves maneres de fer el treball oral en la L 2 que a les seves aules.

L'haver recollit diferents informacions teòriques com el paper del mestre i el disseny d'activitats sota l'enfoc constructivista de l'ensenyament aprenentatge, l'enfoc comunicatiu per l'aprenentatge de les llengües estrangeres, diferents propostes curriculars per a l'ensenyament bilingüe, ... Ha permès generar la discussió en el grup de mestres amb una mirada més tècnica.

A nivell personal penso que si bé l'objectiu que m'havia marcat no s'ha acomplert en la seva totalitat, ja que en dos mesos no és possible millorar el nivell de competència comunicativa dels alumnes de parla alemanya, sí que he aconseguit dur a terme l'assessorament a un grup de treball i els objectius específics que amb aquest ens hem anat proposant.

En quan al context de la intervenció:

- La importància de que l'ensenyament bilingüe es doni dins el marc d'un bilingüisme additiu. Per aconseguir-ho cal que en el centre hi hagi un desig conscient per part de tots els implicats per aconseguir que els alumnes parlin les dues llengües d'aprenentatge presents, independentment de la seva llengua familiar.

Aquest fet, sota el meu punt de vista, implica:

- Un equilibri de les dues llengües, vigilar el poder que exerceix la llengua alemanya.
- Donar a l'inici de l'escolaritat més protagonisme a la llengua amb menys possibilitats de desenvolupar-se.



- Que el personal docent i no docent del centre hauria de conèixer, en diferent grau, les dues llengües que són objecte d'ensenyament-aprenentatge a l'escola.
- Que el personal docent prengui consciència del seu rol de mestre/a que ensenya llengua i posi atenció en la competència comunicativa: saber escoltar, ser bon comunicador, ... i, en les estratègies o procediments que fa servir per a donar forma a les seves classes.
- Reforçar la presència de la llengua espanyola en el centre per mitjà de: personal no docent amb domini oral de l'espanyol, referents escrits, incorporació d'activitats culturals desenvolupades per la comunitat hispanoparlant, diferents esdeveniments, ...

En relació al treball realitzat amb el grup de mestres:

- La llengua oral a les nostres aules es treballa de manera força intuïtiva i lligada normalment a les classes de ciències naturals. Tot i que es realitzen exercicis orals a les classes de llengua, no s'atenen a una programació pròpia de la llengua oral, sinó que tenen més a veure amb les diferents activitats pròpies de l'expressió oral que es treballen normalment a les aules.
- El marc curricular vigent a Berlín no estableix uns criteris que ens orientin en què, com i quan cal avaluar.
- Ens cal emfasitzar el treball oral.
- La llengua oral implica activitats d'ensenyament-aprenentatge que siguin funcionals i comunicatives.
- Ens cal donar importància a les interaccions que es duen a terme a l'aula de L2. Aquestes han de ser variades i han de tenir en compte el triangle interactiu alumne-mestre-contingut.



5.2. Prospectiva

Ja indicava en la introducció que una de les raons que em va animar a la realització d'aquest projecte va ser la necessitat, per part d'algunes i alguns mestres de l'escola, de reflexionar, revisar i discutir sobre l'actual manera de fer a l'aula, degut a que pensem que ens cal millorar-la. Aquest fet fa que el projecte iniciat compti amb l'interès d'alguns de nosaltres per a continuar el treball iniciat.

Per el curs vinent preveiem doncs:

- Seguir reflexionant en grup sobre el treball que desenvolupem a nivell oral en la L 2 i mirar d'ampliar-lo a les altres habilitats de la llengua.
- Seguir treballant en petit grup per introduir i valorar els diferents canvis que aniran sorgint en la nostra pràctica educativa.
- Contemplem la possibilitat d'enregistrar una sessió de llengua oral en una classe de L 2 i transcriure-la posteriorment per a poder analitzar els missatges i les interaccions de manera més adequada.

A nivell de centre dir que l'equip directiu està interessat en el treball que he realitzat i hi ha la disposició de conèixer i valorar els diferents aspectes treballats.



6. BIBLIOGRAFIA.

Arnau, J. Comet, M.C.; Serra, J.M.; Vila, I. (1992). *La educación bilingüe.*

Barcelona. ICE/Horsori.

Candela, P. Banegas, G. (2004) *Una rayuela. Español lengua viva. Guía didáctica.*

Madrid. Ed. SGEL.

Casado Ll. (1999) 12 Qüestions clau sobre avaluació de la formació Barcelona pàg. 52

Cassany, D. Luna, M. Sanz, G.(1993) *Ensenyar llengua.* Barcelona Ed. Graó .

Cummins, J. (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos.* Madrid. Ediciones Morata, S.L. MEC

Del Río, M. J.(1998) *Psicopedagogía de la Lengua Oral: Un enfoque comunicativo.*

Barcelona ICE-HORSORI

Lomas, C. (2000) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística.* Barcelona. Ed. Paidós

Marc comú europeu de referència per a les llengües: aprenentatge, ensenyança, avaluació
(*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001*)

Monereo, C. Solé, I. (Coords) (1996) *El asesoramiento psicologico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid. Alianza Editorial Psicología.

Propuestas de secuencia. Lengua castellana y literatura.(1992) Madrid MEC Ed. Escuela Española S.A

Staatliche Europa - Schule Berlin. Vorläufiger Unterrichtsplan für die Klassen 1 bis 6 Partnersprachen Deutsch und Spanisch.* (2000) Berlin *Senatsverwaltung für Schules, Jugend und Spor .*

Del Río, M.J. (1.997) *Psicopedagogía de la llengua oral.* Barcelona,. Universitat Oberta de Catalunya.

Solé, I. (1991) *Se puede enseñar lo que se ha de construir? Cuadernos de Pedagogia* 188, pp.33-35.



Vila, I. (1985). Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar versus llengua d'instrucció. Barcelona: SEDEC.

Pàgines web :

<http://www.joan-miro-grundschule.de>

<http://www.ugr.es/~ftsaez/lect2almeria.pdf>

http://www.pnte.cfnavarra.es/profesorado/recursos/multiculti/cd_espanol/taller.htm

<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

<http://www.berlin.de/home/BildWiss/Schulen/>

http://www.senbjs.berlin.de/schule/uberblick_schule.asp

* Partnersprache: „llengua acompanyant“ Neologisme del alemany que es correspon a la L 2



7. GLOSSARI

<i>Abitur:</i>	Es correspon al final del nostre batxillerat
<i>Arbeitsgemeinschaft AG:</i>	Grups de treball
<i>Charlottenburg:</i>	Barri de la ciutat de Berlín on està situada l'escola
<i>Europaschule:</i>	Escola europea
<i>EV.:</i>	Associació
<i>Gesamtkonferenz:</i>	Es correspon al nostre claustre
<i>GEV:</i>	Assemblea de representants de les mares i pares
<i>Grundschule:</i>	Escola primària
<i>LISUM (Landes Institut für Schule und Medien):</i>	Inicials que es corresponen a un institut que vetlla, entre altres coses, per a la formació permanent del professorat.
<i>Partnersprache:</i>	Neologisme de l'alemany per indicar la L 2
<i>Regelschule o VHG:</i>	Escola primària pública a alemanya
<i>Schülerparlament:</i>	Organització similar als delegats de classe
<i>Schulkonferenz:</i>	L'equivalent al nostre Consell Escolar
<i>Standortsitzung:</i>	Reunió de claustre de cada una de les parts que componen l'escola La VHG per una banda i l'Europa per l'altra.
<i>SESB (Staatlichen Europaschulen Berlin)</i>	Inicials que es corresponen a les Escoles Públiques Europees de Berlín
<i>Teilungsraum</i>	És una altra aula que disposa cada una de les classes, normalment si fa la classe de castellà.
<i>Wahlpflichtangebots:</i>	Equivalent als crèdits de lliure elecció



Vorläufiger Unterrichtsplan

El pla curricular vigent

die Klassen 1 bis 6

De la primera classe fins a la sisena

Senatsverwaltung für Schules, Jugend und Sport

L'equivalent al departament d'ensenyament.



8. ANNEXOS.

Annex 1

ENTREVISTA A LOS PROFESORES

1. ¿Trabajáis la lengua oral en clase?
2. ¿Dedicáis un espacio y tiempo propio para la lengua oral?
3. ¿La trabajáis de forma intuitiva? O os planteáis, objetivos, actividades,...?
4. ¿El trabajo oral que planificáis está reflejado en el Marco curricular?
5. ¿El trabajo de lengua oral se realiza a lo largo de distintas materias o en el marco de la clase de lengua?
6. ¿Podrías describir el tipo de actividades orales que realizas en la clase?
7. ¿Usas algún tipo de material para apoyarte en las sesiones de expresión oral?

RESUMEN DE LAS RESPUESTAS A LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES REALIZADA

1. ¿Trabajáis la lengua oral en clase?

- Sí
- Hay una parte de la clase que se dedica a hablar.

Se habló de la habilidad de escuchar que se utiliza mucho pero de forma no consciente

2. ¿Dedicáis un espacio y tiempo propio para la lengua oral?

- Sí, en rondas los lunes o al comienzo de cada clase.
- Rituales.
- Asamblea los viernes para reflexionar sobre la semana.
- Sí, en cada tema o actividad que se introduce.
- No sistemáticamente, procura que a la semana haya una actividad específicamente de lengua oral.
- Sí, aunque no siempre resulta

3. ¿La trabajáis de forma intuitiva? O os planteáis, objetivos, actividades,...?

- En L2 se plantean objetivos concretos, también actividades. Pero la parte intuitiva está siempre presente.
- Casi siempre se plantean objetivos pero también intuitivamente.



- Mayormente en forma intuitiva, los objetivos quedan incluidos dentro de la unidad o tema.
 - Cuando planifico integralmente, entonces está incluido en los objetivos.
4. ¿El trabajo oral que planificáis está reflejado en el Marco curricular?
- No siempre, tomando en cuenta que la secuencia temática no siempre se apoya en el marco curricular.
 - Según, en el marco de ciencias sí.
 - No sé qué propone el marco curricular de la L2 para mi ciclo.
 - Sí, no todo
5. ¿El trabajo de lengua oral se realiza a lo largo de distintas materias o en el marco de la clase de lengua?
- Más en la clase de ciencias.
 - En todas las asignaturas o temas.
 - Normalmente en las distintas materias que se imparten en español.
6. ¿Podrías describir el tipo de actividades orales que realizas en la clase?
- Preguntas directas.
 - Diálogos.
 - Entrevistas.
 - Juegos de rol.
 - Lecturas y diálogos dramatizados.
 - La ronda del lunes.
 - Descripciones de imágenes.
 - Descripciones de actividades
 - Trabalenguas
 - Contar situaciones
 - Repetir palabras y frases
 - Preguntas y respuestas necesarias con ritmo
 - Adivinanzas
 - Poesías
 - Canciones



7. ¿Usas algún tipo de material para apoyarte en las sesiones de expresión oral?

- Música
- Material que traen los niños
- Bingo
- Proyector
- Auriculares para realizar sus propios dictados
- Láminas
- Juegos
- Materiales relacionados con un tema determinado
- Poco



Annex 2

OBSERVACIÒ CLASSE 1 C L2 L EXPRESSIÒ ORAL 13.04.05
PAUTA DE OBSERVACIÒN DE UNA ACTIVIDAD DE EXPRESIÒN ORAL

1. En relaci3n con el espacio d3nde tiene lugar la actividad de expresi3n oral.

1.1. Distribuci3n espacial

	muebles	profesora	alumnos
inicio	Las mesas de los alumnos estan dispuestas en grupos. Igual que cuando se utilizan en el gran grupo.	Se situa enfrente de los alumnos, entre la pizarra y las mesas.	Se quedan en el mismo lugar que ocupan cuando est3n en el gran grupo.
durante	Igual	Se mueve por la clase seg3n las necesidades: atender a alg3n alumno, controlar alguna de las tareas, anotar en la pizarra, ...	Est3n en sus lugares excepto cuando la profesora les pide que salgan a la pizarra para se1alar el casillero correspondiente.
al finalizar	Igual	Reparte materiales y se situa enfrente de los alumnos, entre la pizarra y las mesas.	Se sientan voluntariamente por parejas para realizar el juego del Bingo

Observaciones: El espacio dificulta la actividad en opini3n de la profesora

1.2. Condiciones f3sicas de la clase:

Luminosidad: Correcta

Espacio suficiente para el n3mero de alumnos:

La actividad se realiz3 con la mitad de los alumnos, por eso hab3a espacio suficiente



Referentes escritos: Había letras, sílabas, palabras y frases relacionadas con las tareas que en ella se desarrollan

Imágenes: Sí

Trabajos de los alumnos: Sí, relacionados con el trabajo de plástica

Observaciones: El ambiente de la clase es agradable.

2. Con relación a la actividad

2.1. Por qué de la actividad: Objetivos que persigue la profesora, metas:

- Repasar vocabulario. La actividad forma parte de una actividad más grande que es la creación de un diccionario.
- Jugar al bingo con las palabras que se han trabajado durante la actividad.

2.1.1. Productos que se consiguen al final de la interacción, (puede que coincida con las metas a conseguir o que no)

- Se consiguen los objetivos propuestos

Observaciones: Se trabaja muchas más cosas que no se contemplan como objetivos en la actividad:

Regular las acciones: dar palabras, confirmar, rectificar,

Repasar los colores

Mejorar la expresión de frases: posesivos, ...

2.2. El qué de la actividad

2.2.1. Cómo se presenta el tema o la sesión:

- Usa una campanilla para llamar la atención de los alumnos y pregunta a quién va a felicitar. Todos saben que hay que hacer silencio y escuchar.
- La maestra les indica el objetivo de la actividad, todos saben de qué se trata porque han hecho actividades parecidas.
- La maestra reparte una hoja y los alumnos se levantan a buscar su archivador "diccionario" para archivar la hoja y trabajar en ella.
- Uso de Materiales



1. Cada alumno/a dispone de una hoja con doce casillas: En cada casilla hay un dibujo y una palabra del vocabulario que van a trabajar.
2. En la pizarra la maestra dibuja una grilla, como la de los alumnos, en blanco con las coordenadas. (Va explicando lo que hace)

- **Recursos expresivos: gestos**

Hace uso de gestos para apoyar el significado de las palabras que van leyendo o identificando por el dibujo.

- Tipo de tarea: Muy o poco pautada

La tarea és muy pautada, las instrucciones son muy claras y comprendidas por todos los alumnos.

- Se identifica una tipología textual o género:

Conversación espontánea	
Clase magistral	X
Trabajo en grupos	
Entrevista	

Normas de interacción:

Espontáneamente,	Hay un par de alumnos que intervienen espontáneamente y sus aportaciones son bien recibidas por la maestra
Pidiendo la palabra	En su mayor parte los alumnos levantan la mano para intervenir. La maestra les recuerda que deben levantar la mano para responder.
Se puede interrumpir	Sí. Hay un par de interrupciones: Un alumno no tiene el material preparado. Una alumna tiene dolor de barriga.



2.2.2. Desarrollo de la actividad. Interacciones.

Qué tipo de clima se crea en el aula?

Los alumnos están atentos, la clase es dinámica y a la vez tranquila, sólo un alumno se muestra un poquito más inquieto.

Quién habla?

La maestra: habla, da instrucciones y pregunta

Los alumnos y alumnas: responden, aclaran, corrigen, ...

- Qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar

	Qué lengua o lenguas utiliza	Qué hace?	¿Cómo se corrigen los errores?	Otros
Maestra	Esp. Esp. Esp. Esp.	Centra la atención Da instrucciones Pregunta Corrige	Pregunta si es correcto. Inicia la palabra. Devuelve una frase de forma correcta y pregunta a otro alumno	
Alumnos	Esp.	Preguntar		
	Esp.	Responder		
	Esp.	Interrumpir:	no encuentra el estuche	
	Ale.	Responder		
	Esp.	Corregir	Da la forma correcta	
	Ale.	Aclarar		

Observaciones: Entre ellos hablan alemán, en el momento de iniciar el juego, cuando tienen que levantarse para repartir los materiales, hablan en alemán.



2.3. Final:

2.3.1. Cómo termina la actividad?

La actividad termina con el juego del Bingo de las palabras trabajadas. La maestra avisa a los niños/as que les queda poco tiempo y que solamente jugaran una vez. Los alumnos desearían seguir jugando.

Quién da por acabada?

La maestra da por acabada la actividad

Cómo la da por acabada?

Se recoge el material entre todos. La maestra utiliza la misma estrategia que al inicio. Al tocar la campanilla los alumnos se sientan y la maestra pregunta a quine va a felicitar. Va llamando a los niños/as que estan en silencio para que recojan y salgan del aula porque terminó el trabajo de la mañana.

2.3.2. ¿Se han realizado preguntas de control?

Durante la actividad. Por ejemplo ¿de color es tu jabón? Para asegurarse por un lado los colores y por otro la palabra.

Por turno los alumnos marcaban el casillero de la pizarra para controlar por donde iban.

La actividad final del juego está pensada como control de la adquisición del vocabulario.

Observaciones: Las convenciones que existen en la clase hace que se sobrentiendan muchas de las actitudes o intervenciones de la maestra.



1 OBSERVACIÓ CLASSE Segon

DATA 15.04.05

2 PAUTA DE OBSERVACIÓN DE UNA ACTIVIDAD DE EXPRESIÓN ORAL

PREPARACIÒN DICTADO

2. En relación con el espacio dónde tiene lugar la actividad de expresión oral.

1.1. Distribución espacial

3	4 muebles	5 profesora	6 alumnos
7 inicio	8 Las mesas estan dispuestas en forma de U y miran a un sofá que está situado en la parte posterior del aula. Alrededor de la clase hay unas cuatro mesas que sirven para hacer trabajo individual cuando la actividad lo requiere o un alumno lo pide.	9 La profesora se coloca en un principio, detrás de los alumnos en la parte delantera y cerrada de la letra U, entre los alumnos y la pizarra. Para situarse en el sofa cuando los alumnos están preparados para empezar la actividad	10 Están sentados en sus mesas. A medida que la maestra los nombra se sentarán algunos, al lado de la maestra, en el sofá, y el resto alrededor formando un semicírculo.
11 durante	12 Las mesas siguen igual.	13 La profesora se mantiene en el sofá.	14 Permanecen en el semicírculo.
15 al finalizar	16 Las mesas siguen igual.	17 La profesora se desplaza hacia la parte delantera.	18 Los alumnos regresan a sus mesas.

19

Observaciones: El espacio del sofá lo llaman "El jardín de la luna". Es un espacio para actividades orales en castellano. Está decorado con un cartel que tiene una luna y un cielo que va cambiando la decoración según las estaciones del año. En este momento habían sacado la decoración del invierno y faltaba decorar con la primavera.



1.2. Condiciones físicas de la clase:

Luminosidad:

Adecuada

Espacio suficiente para el número de alumnos:

sí

Referentes escritos:

Había cuadros de doble entrada con los libros u otras tareas que los alumnos realizan autonomamente.

Imágenes

Había algunos posters de animales

Trabajos de los alumnos

En el centro de la clase tenían un “parque” con dinosaurios, arena, etc. Que está relacionado con el tema que están trabajando.

2. Con relación a la actividad

2.1. Por qué de la actividad: Objetivos que persigue la profesora, metas:

- Preparar el próximo dictado: Lectura y comprensión del texto del próximo dictado.
- La idea principal a partir del título

2.1.1. Productos que se consiguen al final de la interacción, (puede que coincida con las metas a conseguir o que no)

- Es el inicio de la preparación del dictado. La maestra tiene más actividades preparadas para la consecución del objetivo.
- La comprensión del texto se trabaja de tal manera que todos pueden llegar a comprender el significado global del dictado.



Observaciones:

Se trabajan muchas más cosas que no se contemplan como objetivos en la actividad:

- Regular las acciones: respetar turnos de palabras, confirmar, rectificar, ...
- Comprender el significado global de la lectura
- Comprender las palabras desconocidas
- Introducir el próximo tema de la clase de Conocimiento del Medio.

2.2. El qué de la actividad. Descripción

.La sesión empieza con una convención para conseguir que todos los alumnos centren su atención en la próxima actividad.

La maestra utiliza un instrumento de percusión y dice: “Ahora voy a hacer magia y ustedes van a guardar todas sus cosas y se van a sentar a sus sitios” con el pequeño “gong” cuenta hasta tres y los alumnos recogen sus materiales y se sientan en silencio en sus puestos.

Siguen con otra convención que usan para las actividades orales:

La maestra se sienta en el sofá y va llamando a los niños y niñas que están más silenciosos para que se sienten a su alrededor en semicírculo.

Les explica su objetivo y les cuenta como va a desarrollar la actividad. Antes de la primera lectura les explica que esta vez el dictado no tiene título porque lo van a decidir ellos mismos.

Lee una vez la lectura, despacio. Lee una segunda vez y les pide que levanten la mano cuando oigan una palabra que no comprenden. La maestra se para después de cada frase y mira quienes tienen la mano levantada, pide a un alumno/a que cuente que es lo que no entiende y pregunta a los compañeros/ as si alguien puede responder. Se extiende con la palabra “gemelos” y la relaciona con el nuevo tema de naturales que van a trabajar.

Hay una tercera lectura.

La maestra finaliza la actividad oral explicando que cerrará los ojos y todos se irán a sus puestos y se prepararán para leer individualmente 3 veces la lectura que ella les leyó. Los alumnos regresan a sus puestos y la maestra cuenta hasta tres muy despacio para dar



tiempo a que regresen a sus sitios. En tonces les reparte una hoja con el texto del dictado.

2.2.1. Cómo se presenta el tema o la sesión:

Les explica su objetivo y les cuenta como va a desarrollar la actividad.

- Uso de Materiales

La lectura, unos gráficos que le servirán para explicar el significado de la palabra “gemelos” Un dibujo en la pizarra que refuerza el gráfico. Hojas con la lectura para cada alumno/a

- **Recursos expresivos: gestos**
- Tipo de tarea: Muy o poco pautada

La tarea es pautada y se aclara en todo momento que hay que hacer y cual es el paso siguiente.

- Se identifica una tipología textual o género:

Conversación espontánea	
Clase magistral	X
Trabajo en grupos	
Entrevista	
Conversación dirigida	X



Normas de interacción:

Espontáneamente,	No se permite que los alumnos hablen espontáneamente
Pidiendo la palabra	Todos piden la palabra y el que no lo hace no es escuchado y se le recuerda que en clase hay que pedir la palabra
Se puede interrumpir	No es bien recibido por la profesora que los alumnos interrumpan.

2.2.2. Desarrollo de la actividad. Interacciones.

- Qué tipo de clima se crea en el aula

Se notan muchas ganas de participar por parte de los alumnos, están atentos en su mayoría. Hay un par de alumnos más inquietos que les cuesta estar escuchando relajados, prefieren intervenir, moverse, ...

- Quién habla y qué hace cada participante cada vez que tiene la oportunidad de hablar

	Qué lengua o lenguas utiliza	Qué hace?	¿Cómo se corrigen los errores?	Otros
Maestra	Siempre en español.	Dirige la actividad Lee Plantea las preguntas Da la palabra Avisa cómo deben comportarse	Escucha la respuesta y plantea la duda: ¿será así como dice o alguien lo puede explicar de otra manera? Elevando el tono de voz cuando quiere señalar un falta de comportamiento.	



Alumnos	En español.	Responder preguntas Preguntar Hablar entre ellos Dar explicaciones		
	En alemán	Dar una explicación Una pregunta Hablar entre ellos		

2.3. Final:

2.3.1. Cómo termina la actividad? Cómo la da por acabada?

La maestra finaliza la actividad oral explicando que cerrará los ojos y todos se irán a sus puestos y se prepararán para leer individualmente 3 veces la lectura que ella les leyó. Los alumnos regresan a sus puestos y la maestra cuenta hasta tres muy despacio para dar tiempo a que regresen a sus sitios. Entonces les reparte una hoja con el texto del dictado.

2.3.2. ¿Se han realizado preguntas de control?

Durante la charla hay alguna pregunta de comprensión que a la maestra le indica si se comprende el texto que ha leído.



Annex 3

ACTIVIDAD: LA CAJA SORPRESA

OBSERVACIÓN

➤ OBJETIVO

Para qué?

➤ REALIZACIÓN

Qué estructuras o expresiones trabajé?

Mecanicé alguna de las estructuras ?

Qué vocabulario surgió ?

➤ VALORACIÓN

Me llevó mucho tiempo preparar la actividad?

Me resultó como me había imaginado?



Qué me gustaría cambiar?

Qué piensan los alumnos:

Les gustó ?

Quieren volver a hacer la actividad aportando
ellos el material secretamente ?

El objetivo que cada maestra se marcó fue distinto, por ejemplo hubo quien utilizó la “Caja” para:

- Introducir de manera indirecta un nuevo tema de ciencias
- Trabajar una estructura lingüística como “ qué hay...” “para qué usas ...”
- Introducir vocabulario

El **qué** permitió la realización de la actividad, también fue variado y rico, ya que permitió trabajar más de una estructura lingüística y mecanizar alguna de ellas, surgieron adjetivos para definir características, verbos para expresar posibilidad como: “ creer, pensar, parecer, ...”

Cómo reaccionaron los alumnos, todas coincidieron en que a los alumnos les había gustado la actividad y se imaginaban que era posible hacerla de nuevo. En algunos casos introduciendo algún cambio. También se vio la posibilidad de pasar el protagonismo a los alumnos de manera que en el futuro pudieran ser ellos los que iniciaran la “Caja”.

El hecho de que todos los alumnos tuvieran la posibilidad de preguntar y a la vez expresar que hay dentro de la caja se valoró positivamente, así como la expectación que creo entre los alumnos el posible contenido.

Otro aspecto que contemplaba la pauta que utilizamos, era **el tiempo de preparación** que había supuesto la actividad. Todas coincidieron en que no fue demasiado y en general los resultados se atendieron a las expectativas que se tenían de la actividad.



Annex 4

EVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO

1. Aspectos positivos negativos o indiferentes que nos ha aportado el haber participado en el grupo de trabajo.

Hubo un acuerdo general en que la experiencia había sido interesante, pero que se tenía la sensación de haberse quedado en un inicio. Por un lado el semestre se hizo muy corto debido a las vacaciones y por el otro se vio que el proyecto era quizás demasiado ambicioso para el tiempo de que disponía.

2. Hasta que punto crees que se han conseguido los objetivos propuestos:

Objetivo General:

- Mejorar la competencia en la lengua española de los alumnos germano hablantes a partir de la observación y posterior reflexión del trabajo que estamos llevando a cabo en las aulas.

En cuanto a la consecución del objetivo general nos quedo claro que nos habíamos quedado en la observación y posterior reflexión. Pero el hecho de haber iniciado este espacio nos pareció muy positivo.

Objetivos específicos:

- Crear un grupo que ayude a la reflexionar y discutir el trabajo que realizamos en el aula.
- Analizar que nos dice la normativa y los expertos en materia de L 2 que debemos hacer en el aula.
- Realizar nuestros aciertos y nuestras fallos las actuaciones que realizamos.
- Discutir diferentes maneras de continuar trabajando.
- Planificar actividades cercanas a los intereses de los alumnos, es a decir, significativas y funcionales. Intentar que en la clase de L 2 se trabaje bajo el enfoque comunicativo.

En cuanto a los distintos objetivos específicos, creemos que hemos empezado y que se fue avanzando en esta dirección pero que nos falta seguir trabajando en esta



dirección para llegar a lograr un enfoque comunicativo en la clase de español como segunda lengua.

3. Actitud de la asesora :

- Disposición hacia el trabajo,
- Propicia una dinámica participativa.

En cuanto a mi papel como asesora se valoró positivamente mi disposición hacia el trabajo y el hecho de haber cumplido con los acuerdos. Se sintieron acompañadas Como crítica comentaron que llevaba demasiado planificado lo que quería hacer o decir, como si tuviera miedo a los silencios o tuviera prisa. Este hecho no facilitó , a veces, el que las reuniones fueran más participativas. Les faltó espacio para intervenir