

L'ensenyament de l'espai geogràfic en una aula d'anglès de primària

Carles Anguera Cerarols, Universitat Autònoma de Barcelona
Barcelona, Espanya

Article rebut el 19 de setembre de 2013, acceptat 14 d'octubre de 2013, versió final 18 de desembre 2013

El treball per competències posa l'èmfasi en què l'aprenentatge ha de suposar que l'alumnat sigui capaç dominar els recursos que el permetin actuar d'una forma eficaç i raonada en la societat actual. L'assoliment i adquisició d'aquestes competències implica conèixer, a nivell oral i escrit, aquelles llengües, que són imprescindibles per poder resoldre les situacions amb què les persones ens podem trobar en el desenvolupament de les nostres activitats socials com a ciutadans. El projecte PADS parteix d'aquestes premisses i presenta un treball que ha permès, entre d'altres coses, una aproximació a l'aprenentatge l'espai geogràfic en una aula d'anglès a primer curs de primària. Per fer-ho possible, s'ha recolzat en metodologies com el treball per projectes i la telecol·laboració, fet que ha permès que l'aprenentatge hagi estat significatiu, funcional, transdisciplinar i competencial.

Introducció

En aquest articleⁱ que presento s'analitzaran les dades del projecte de recerca "La competència plurilingüe, audiovisual i digital com a vehicle per a la construcció de sabers en comunitats de pràctica multilingües i multiculturals" (PADS)ⁱⁱ. Aquest projecte, de tres anys de durada, el porten a terme membres del grup de recerca GREIP (Grup de Recerca en Ensenyament i Interacció Plurilingües) de la Universitat Autònoma de Barcelona, juntament amb professors i mestres col·laboradors. El projecte PADS parteix des de les últimes lleis educatives aprovades en el marc espanyol (LOE) i català (LEC), les quals han comportat una renovació del currículum. Un dels eixos principals d'aquesta renovació ha estat plantejar l'aprenentatge com un procés per al desenvolupament de competències d'ordre divers. Per tant, posa l'èmfasi en què l'aprenentatge ha de suposar que l'alumnat sigui capaç dominar els recursos que li permetin actuar d'una forma eficaç i raonada en la societat actual.

El projecte PADS ha desenvolupat tres propostes didàctiques: *Travelling through arts*; *Healthy habits*; i *Pastiche Literario*. Les dades que analitzarem formen part de la primera proposta, *Travelling through arts*, duta a terme al curs 2011-2012. Aquest projecte es va realitzar en dues classes del primer any de primària a Catalunya, 48 alumnes en total, i una altra de segon any al

Canadà, esdevenint així un projecte telecol·laboratiu. La proposta didàctica duta a terme en una escola de la ciutat de Mollet del Vallès va ser articulada des de l'àrea d'anglès però hi van participar també els professors encarregats d'impartir docència en les àrees de llengua catalana, ciències socials, art visual i plàstica i informàtica.

Es partia dels enfocaments socioconstructivistes sobre l'aprenentatge. Això obligava a situar l'aprenent en el centre del procés, ja que l'aprenentatge és un procés de construcció del coneixement, no de transmissió (Duffy i Cunningham, 1996) i és també un procés situat (Mondada i Pekarek Doehler, 2004). El projecte es centrava en apropar als estudiants a l'apreciació artística a través de l'obra d'un pintor local, Joan Abelló. Alhora, aquest procés també contemplava el desenvolupament de les seves habilitats de lecto-escritura, de competències digitals i l'ampliació dels seus coneixements del seu entorn local immediat. La participació dels alumnes de segon grau de l'Escola del Canadà va introduir als nens i nenes catalans a un altre artista, el canadenc Rob Gonçalves, la qual cosa va permetre comparar els dos estils artístics, a més de crear el context per a la combinació d'aprenentatge basat en projectes amb la web 2.0. A banda de treballar aquests continguts, en el projecte *Travelling through Arts* es desenvolupaven les competències comunicatives i les de conèixer i habitar en el món, així com també l'aprendre a aprendre. Entenem per competències comunicatives la possessió de la capacitat de saber-se comunicar de manera oral, escrita i audiovisual, utilitzant l'escritura, la parla i els recursos TIC. Pel que fa a les competències de conèixer i habitar el món entenem l'aplicació dels coneixements, habilitats i actituds a la resolució de problemes en contextos diferents, com ara situar-se en l'espai, orientar-s'hi i desplaçar-s'hi utilitzant mapes i plànols. La competència d'aprendre a aprendre permet disposar d'habilitats per conduir el propi aprenentatge i, per tant, ésser capaç de continuar aprenent cada vegada de manera més eficaç i autònoma d'acord amb els propis objectius i necessitats. L'assoliment i adquisició d'aquestes competències implica conèixer diverses llengües a nivell oral i escrit i són imprescindibles per poder ser socialment competents en el context de superdiversitat en què vivim (Thorne, 2013) i per resoldre situacions amb què les persones ens podem trobar en el desenvolupament de les nostres activitats socials com a ciutadans, en aquest cas, en com poder participar en un projecte col·laboratiu.

Per qüestions d'espai, no podem abarcar l'estudi de totes aquestes competències, per tant, ens centrarem només en estudiar com l'alumnat construeix alguns aspectes bàsics de l'espai geogràfic tot participant de les activitats que es desenvolupen a l'aula d'anglès i que, com hem dit, ténen a veure amb apropar-se a dos artistes i les seves obres.

Aproximació al treball per projectes

Com hem assenyalat en l'apartat anterior, la proposta didàctica *Travelling through Arts*, d'on surten les dades del nostre estudi, es desenvolupa a partir de l'enfocament per projectes (*Project Based Language Learning*, PBL) Segons Beckett (2002), els projectes solen ser considerats com una activitat de llarga durada que permet el treball integrat de les diferents competències. Per Beckett i Slater (2005), en el moment en què el treball per projectes s'aplica a l'aprenentatge de llengües ens permet promoure simultàniament l'adquisició del llenguatge, de continguts i de competències. Per aquest motiu, és una proposta centrada en l'aprenent, tal Dooly i Masats (2008:2) apunten:

The basic concept hinges on the idea that the language learning should be designed in such a way that it engages students and empowers them with the responsibility of their own learning.

El treball per projectes parteix de les premisses socioconstructivistes, que consideren que l'aprenentatge es realitza a través de la interacció durant la participació en activitats socials que es duen a terme en contextos concrets (Mercer, 1995). Així doncs, el projecte PADS parteix de la premissa que l'aprenentatge és situat i que el llenguatge s'usa per un propòsit comunicatiu real (Dooly, 2013a). A banda, la majoria d'activitats afavoreixen el desenvolupament d'habilitats cognitives, una altra de les característiques de l'enfocament per projectes (Masats i Dooly, en procés).

El fet que ens crida l'atenció en aquest projecte, és que l'aproximació a l'aprenentatge de la construcció i representació de l'espai es faci mitjançant l'anglès. És a dir, es fa ús explícit d'una llengua d'instrucció diferent a la llengua vehicular de l'escola. Segons Mercer (1995) en aquests contextos, els professors, a través del llenguatge, intenten construir una versió conjunta i compartida del coneixement. El rol del professor esdevé un element clau, per Walsh (2006) el docent ha de tenir el què anomena la Competència Interaccional a l'Aula (*Classroom Interactional Competence*) que li permeti utilitzar el llenguatge més adequat per a l'intercanvi i convergència amb l'alumnat. El domini de la Competència Interaccional a l'Aula és el que permet al docent controlar l'activitat i guiar-la; respondre a les preguntes dels estudiants, oferir-los-hi un *feedback* real i incorporar les seves preguntes en un discurs comprensible per a ells en la llengua meta i descriure experiències de classe que es comparteixen amb els estudiants.

Un altre aspecte a destacar en aquest projecte és que s'inscrivía en un context de telecol·laboració, fet que donava autenticitat a les activitats que es duen a terme. Les dades que analitzarem no són extretes de l'episodi telecol·laboratiu, però és important tenir en compte que aquest és un element clau en el context del projecte. La tel·lecol·laboració no es basa tan sols en

realitzar una activitat a distància, fent ús d'eines digitals. Aquesta implica un canvi en el paradigma de l'ensenyament, començant pel professorat. Dooly (2010) i Sadler i Dooly (2013) exposen la necessitat que els docents canviïn la forma de pensar els recursos, cal que animin hi promoguin les habilitats de l'alumnat, cal que combinin l'estil d'ensenyament i les orientacions curriculars en un ús integrat de la tecnologia, i finalment cal que comprenguin i entenguin les expectatives de l'alumnat. És en aquest moment quan esdevenen el que Dooly (2010) anomena professors 2.0. D'altra banda, els docents també han de tenir clar que el treball telecol·laboratiu no es basa només en l'aprenentatge lingüístic sino que ha d'afavorir també el desenvolupament de la competència intercultural (Dooly i O'Dowd, 2012) i ha de permetre a l'alumnat satisfer les seves expectatives i esdevenir el centre de l'aprenentatge (Dooly, 2010).

L'ensenyament i aprenentatge de l'espai geogràfic

L'espai, igual que la llengua, també és un operador cognitiu. L'estructura conceptual de l'espai geogràfic no és un contingut que s'hagi d'ensenyar, sino que és un coneixement instrumental necessari per comprendre la geografia. Audigier (1993) i Rodríguez Lestegás (2006) consideren els conceptes geogràfics com uns instruments intel·lectuals que no han de ser ensenyats per sí mateixos, sino que han de ser utilitzats per poder donar resposta als problemes i reptes que planteja la societat. Segons Clary (1993), l'alumnat en els primers anys de l'escolaritat només pot observar i descriure els elements que veu, es per això que l'autor considera que a l'escola cal crear situacions que permetin als aprenents establir relacions, sistematitzar, crear models, jugar amb escales i construir xarxes conceptuais, elements que, segons Giorda (2004), són essencials per a l'aprenentatge de la geografia.

Per tal que l'alumnat pugui enfrontar-se a la realitat complexa que l'envolta, les estructures espacials que se li presentin hauran de ser basades en instruments cognitius que l'ajudin a comprendre el territori i a utilitzar signes per representar l'espai. Per Thémines (2006) l'espai és una dimensió social que implica nocions de distància, de direcció, de límit i de situació. Retaillé (2000) considera que la construcció de les estructures espacials es produeix a partir d'una successió del coneixement, en la qual la primera etapa es basa en la descripció dels fets, dels materials i dels recursos. Seguidament es passa al llunyà, en aquest moment es defineixen les relacions entre els grups i les cultures. Finalment, l'individu és capaç de comprendre i percebre les necessitats i d'elaborar projectes d'intervenció. Consolidar el llenguatge relacionat amb la posició espacial i les capacitats per desplaçar-s'hi, n'és també un element clau (Hernández, 2002).

Per construir la idea d'espai geogràfic cal recórrer a les habilitats espacials a les quals Gardner (1998) feia referència en el seu treball sobre les intel·ligències múltiples. Per a l'autor construir l'espai geogràfic és una capacitat que tenen algunes persones que els permet maniobrar i operar utilitzant aquest model. Tot i així, per a la majoria de persones, aquesta habilitat s'ha de construir acompanyant-se d'altres habilitats, ja sigui la lingüística, la matemàtica, la interpersonal o la intrapersonal (Batllori, 2011). Totes aquestes capacitats són les que els alumnes van treballant i desenvolupant a partir de l'ensenyament escolar. Batllori (2011) també ens proposa que per tal de treballar l'espai geogràfic és essencial partir de l'experiència. La geografia personal recull l'experiència dels entorns viscuts, els espais explorats en els jocs, les imatges, els contes, etcètera. És a partir d'aquest coneixement previ que els alumnes poden desenvolupar les seves idees sobre l'espai, discutir amb els altres i aconseguir que l'espai esdevingui un objecte de coneixement escolar i d'una nova experiència quotidiana. En el cicle inicial de l'ensenyament primari sembla que el més indicat és treballar els espais immediats perquè aporten majors possibilitats d'exploració directa, però també es poden treballar experiències de viatge i d'exploració d'altres ambients i llocs a través d'investigacions. L'objectiu no és progressar de forma lineal en el coneixement de l'espai, si no establir una xarxa de coneixements que permeti als aprenents descriure llocs, comprendre'ls i establir relacions entre ells i les seves situacions.

Enfocament metodològic en l'anàlisi de les dades

El marc interpretatiu del nostre treball es sustentará en la teoria fonamentada de Glasser i Strauss (1967). El seu enfocament és el d'un mètode per construir teories, conceptes, hipòtesis i proposicions, partint directament de les dades. Seguint les indicacions d'Stake (1998) interpretarem de forma directa els exemples individuals, i a partir de la suma d'aquests exemples arribarem a una conclusió sobre el conjunt. En aquest treball s'utilitzen els enregistraments de vídeo que es van realitzar en el projecte PADS, els mateixos investigadors involucrats en el projecte van dur a terme la tasca. Com Dufon (2002) assenyala, les gravacions de vídeo permeten als investigadors identificar amb precisió els parlants i el què diuen, així com els gestos, les expressions facials, el llenguatge corporal i altres aspectes de la interacció que poden ser claus en la investigació. Atès que el propòsit d'aquest estudi se centra en fer-se una idea dels coneixements que adquireixen els estudiants en el projecte, i com que aquest element es pot detectar en el discurs dels participants s'ha optat per a la transcripció àmplia (*broad*). Això significa que s'han transcrit principalment les paraules de les converses, mentre que les pauses, les interrupcions, els gestos i altres observacions

estan indicats només quan s'han considerat significatives per a la interacció. Cal dir que per tal de protegir la identitat dels participants, el nom que es reflecteix en les transcripcions no és l'original.

Anàlisi de les dades

Ubiquem els països

El projecte PADS feia ús de la telecol·laboració per tal de treballar conceptes de l'àrea de plàstica conjuntament amb una escola del Canadà. És per aquest motiu que una de les primeres activitats que es va dur a terme, amb els alumnes fou la ubicació de les escoles que participarien en el projecte. Aquest aspecte permetia acomplir una de les consideracions que Batllori (2011) proposa per a l'ensenyament de l'espai geogràfic, que els alumnes puguin establir relacions amb les seves situacions, i que a la vegada és el que dóna autèntic propòsit a la tasca en si, element fonamental per a l'aplicació eficaç de PBL (Dooly i Masats, 2008; Dooly, 2013a).

L'activitat es va realitzar fent ús d'una pantalla amb projector i l'eina digital google maps. Cal recordar que la tasca es desenvolupava en l'aula d'anglès i, per tant, les instruccions es donaven sempre en la llengua meta. Així, des del principi, les activitats constituïen l'aplicació de varies competències, en diversos àmbits, a la vegada.

Fragment 1. Participants: M (mestra), I (investigadora), AA (alumnes tots a l'hora), J (Joan), E (Ernest) / Cinta 1: 12.06-14.49

- 1 M: This is Canada (assenyala la imatge). What about Catalonia? Is it here? (la mestra assenyala un punt del mapa). Where? Can you point?
- 2 AA: (parlen alhora) Jo, jo.
- 3 I: Don't say "Jo, jo". If you say jo you won't be my volunteers.
- 4 J: (L'alumne assenyala un punt en el mapa)
- 5 I: Greenland?
- 6 M: Mec, mec, mec (la mestra fa un soroll imitant al de les errades dels concursos televisius). Thank you very much, bye (l'alumne torna a seure).
- 7 M: Ernest, your time. Spain, where is Spain? (es dirigeix a la resta de la classe) We can play a game, you can say hot if Ernest is close, or cold if she is so far away.
- 8 I: London is here (assenyala el punt de la pissarra i a la vegada a un mapa de la paret). How far are you from London, where is Spain?
- 9 AA: (pensen en silenci)
- 10 I: Can you read Barcelona? Down there? Barcelona?

Fragment 1. Participants: M (mestra), I (investigadora), AA (alumnes tots a l'hora), J (Joan), E (Ernest) / Cinta 1: 12.06-14.49

11 E: (L'alumne troba Barcelona i la professora amplia la imatge).

12 M: Where is Barcelona?

13 E: (assenyala Barcelona)

14 M: (la mestra fa petit el mapa) And where is Canada A2?

15 E: (assenyala Canada)

16 M: Good!!!! Thank you very much! Sit down. Boys and girls: What is this? (assenyala un punt del mapa)

17 AA: Barcelona

18 M: And Barcelona is in Catalonia Good. What's this? (assenyala un punt del mapa).

19 AA: Canada.

Observem en el fragment que la professora mostra com a exemple en el mapa on és Canadà i posteriorment demana als dos alumnes que estan drets davant la pissarra que assenyalin on es troba Catalunya (torn 1). Per tal d'ajudar-los, la mestra estableix un vincle més proper i concreta anomenant la ciutat de Barcelona. L'estudiant 1 no encerta el lloc (torns 4-6). Seguidament la professora demana a l'altre estudiant que encara està d'empeus que ubiqui on és Espanya. La mestra ha optat aquí per canviar d'ubicació, ja no demana a on és Catalunya si no on és Espanya, possiblement per intentar veure si d'aquesta manera l'alumnat sap reconèixer la ubicació en el mapa. Aquest recurs també li permet saber quines són les representacions geogràfiques de l'alumnat. La mestra, per tal de facilitar l'activitat i que la resta d'alumnes puguin participar, proposa un joc, el fred i calent. Com més a prop del lloc, han de dir *hot* i com més lluny *cold* (torn 7). En aquest moment els alumnes no participen, es queden en silenci, no es pot saber si és degut a què no han entès els conceptes lluny i a prop, o perquè no saben ubicar en el mapa on és Espanya. Finalment la investigadora opta per ajudar als alumnes a llegir el mapa, assenyalant on es troben escrites les paraules London i Barcelona (torns 8 i 10). La intervenció de la investigadora s'ajusta a les propostes de Clary (1993), qui considera que els alumnes han de saber observar i descriure. Gràcies a la intervenció de la investigadora, els alumnes s'adonen que en el mapa hi ha escrit el nom de Barcelona, i quan la mestra li demana l'Ernest que ubiqui Barcelona i Canadà en el mapa és capaç de fer-ho (torns 12-15). Posteriorment, quan es demana a tota la classe els alumnes també ho identifiquen (torns 16-19).

Com veurem en el següent fragment, l'activitat que realitzen els alumnes és un pas més enllà en la construcció de l'espai geogràfic. D'acord amb les consideracions de Thémines (2006) aprendre què és l'espai implica comprendre, entre d'altres aspectes, la distància. En el projecte *Travelling through Arts* aquest aspecte es duu a terme d'una forma molt senzilla, demanant a l'alumnat com poden arribar al Canadà (fet que també lliga amb els aprenentatges que han fet a l'aula de medi sobre els mitjans de transport).

Fragment 2. Participants: M (mestra), I (investigadora), AA (alumnes tots a l'hora), L (Laura), A (Albert), C (Cristina) / Cinta 1: 15.14-16.00

- 1 M: So, Can I go on foot to Canada? Yes or no? Juan, how can you get from Barcelona to Canada? Which transport? By bike?
- 2 L: No, amb avió.
- 3 M: No! Hands up! (mira qui té la mà aixecada) Albert!
- 4 A: Amb avió.
- 5 I: He knows it in English, he says.
- 6 C: Plane
- 7 M: Plane! By plane! Very good. It is far, far away! How many hours to go?
- 8 I: Twelve hours by plane
- 9 M: Twelve hours, is quite a lot.

En el fragment 2 podem observar com els alumnes comprenen la distància que hi ha entre els països ja que de seguida entenen que no es pot anar a Canadà a peu ni amb bicicleta, fa falta un avió (torns 1-4). La investigadora i la professora complementen aquesta construcció amb les hores de vol que es necessiten (torns 7-9). Pel què fa a l'instrucció en la llengua meta, observem també com la mestra, malgrat que un alumne ofereix la resposta correcta (avió, torns 2-3), no accepta la resposta perquè l'alumne no ha respectat les normes d'assignació de torns de paraula a l'aula, en aquest cas aixecar la mà abans de contestar. També comprovem que quan la investigadora s'adona de que un alumne sap la resposta en llengua meta li dona el protagonisme corresponent perquè pugui compartir-ho amb la resta de companys de classe (torns 5-6).

El fet d'ubicar els països ha ajudat als alumnes a construir la seva concepció de l'espai geogràfic. Els ha permès observar, interioritzar nocions topològiques com la distància i establir relacions amb les seves situacions i experiències a la vegada que, a través de l'ús de l'anglès, han estat capaços de relacionar conceptes amb paraules i noms en la llengua meta. L'activitat, dins d'una seqüència de tasques relacionades per poder desenvolupar un projecte, permet a l'alumnat

una millor assimilació i aplicació dels seus coneixements geogràfics, mentre que fan servir la llengua com una eina comunicativa, resultant en un aprenentatge significatiu, funcional, transdisciplinari i competencial.



Fig. 1 Els dos alumnes amb la investigadora i la mestra (4.39 - cinta 2)

Després del treball realitzat sobre l'ubicació dels països i ciutats, en la tercera sessió del projecte es va voler recuperar el treball fet en les sessions prèvies. De forma molt breu i oralment ambdós grups van repassar les diferents escales geogràfiques que havien pogut observar.

Fragment 3. Participants: M (mestra), AA (alumnes tots a l'hora) / Cinta 5: 46.42-48.12

- 1 M: Mollet is in the province of Barcelona. Barcelona is in...
- 2 AA: Catalonia
- 3 M: Catalonia is in...
- 4 AA: (diuen coses que no s'entenen) Spain
- 5 M: Spain. Repeat Spain.
- 6 AA: Spain.
- 7 M: Spain is in?
- 8 AA: Europe (pronunciat tal i com s'escriu).

Podem veure en aquest petit fragment com l'alumnat és capaç d'identificar que Barcelona està dins de Catalunya (torns 1 i 2), que aquesta pertany a Espanya (torns 3 i 4), i com aquesta és part d'Europa (torns 7 i 8). Pel què fa a l'aprenentatge de la llengua comprovem com totes les respostes

de l'alumnat són en llengua meta tal i com se'ls hi havia ensenyat i explicat, constatem, doncs, com l'alumnat és capaç d'ubicar els espais del món en la que seria la seva tercera llengua.

Les topologies

Hernández (2002) considera que és essencial el treball del llenguatge per tal de què els alumnes interioritzin bé les nocions topològiques. També en Guth i Helm (2010) i Dooly (2013b) comprovem com les eines telecol·laboratives i els recursos que ofereix la web 2.0 són uns elements molt bons per poder adquirir i desenvolupar les diferents competències bàsiques. En les sessions de la segona setmana del projecte PADS es va dur a terme una tasca per tal de què l'alumnat pogués adquirir i consolidar uns conceptes bàsics per a la orientació en l'espai geogràfic i la seva construcció. La tasca es basava en l'ús de la plataforma telecol·laborativa i d'oci *Second Life*. Aquesta estava ambientada en una galeria de quadres en la qual hi havia les obres més emblemàtiques dels dos autors que havien treballat els alumnes, Joan Abelló i Rob Gonçalves. Els alumnes havien de donar instruccions a l'avatar (Snoopy) per tal de què es mogués i pogués arribar a la pintura que ells volien. Les investigadores llegien la descripció d'una imatge i l'alumnat l'havia de cercar per tota la galeria fins a localitzar-la. Eren les mateixes investigadores qui movien l'avatar a partir de les indicacions dels alumnes: *Snoopy go left*, *Snoopy go right*, *Snoopy go straight on*, *Snoopy stop*. Aquestes orientacions bàsiques permetien donar a l'alumnat les eines necessàries perquè poguessin orientar-se en l'espai i moure-s'hi.



Fig. 2. Captura d'un moment de la tasca (1.36 - MVI_0874)

La tasca es va repetir durant dues sessions per cada grup. S'iniciava amb alguns exemples i recordant quines eren les instruccions. Posteriorment els alumnes, a mode de competició, havien d'escoltar la descripció de la imatge, i cercar-la utilitzant les indicacions espacials adequades. Aquest fet va permetre que l'alumnat pogués treballar pautada i repetidament les diferents topografies, i aprendre a comunicar-se a través de les indicacions, en llengua meta. Vegem alguns exemples de com es va desenvolupar l'activitat.

Fragment 4. Participants: M (mestra), AA (alumnes tots a l'hora) / Cinta 6 - 7.03 / 8.20

- 1 M: Do you want Snoopy to walk? Let's practice. Snoopy left.
Repeat.
- 2 AA: Snoopy left.
- 3 M: One more time. Snoopy go left.
- 4 AA: Snoopy go left (Snoopy es mou i els alumnes es mostren
sorpresos).
- 5 M: And now, to the right. Snoopy go right. Listen and repeat.
Snoopy go right.
- 6 AA: Snoopy go right. (Snoopy es mou i els alumnes es mostren
sorpresos).
- 7 M: Stop Snoopy. What can we do to walk? Snoopy walk. But we
should be saying straight on. To walk we have to say: Snoopy go
straight on (ho diu molt a poc a poc). So, Snoopy go straight on.
Repeat.
- 8 AA: Go straight on, go straight on (ho repeteixen).

En aquesta transcripció observem com la mestra ensenya als alumnes com es mou l'avatar i quines són les indicacions que s'han d'aprendre, òbviament, aquestes les aprenen en llengua meta (torns 1-3, 5 i 7). També podem comprovar com quan s'adonen que a partir de les seves indicacions l'avatar de l'Snoopy es mou es queden molt sorpresos (torn 4 i 6). En aquest moment prenen consciència de la importància de les indicacions que ells donaran, per tant, evidencien que l'acte comunicatiu que realitzen és real, i que l'aprenentatge que estan realitzant és significatiu.

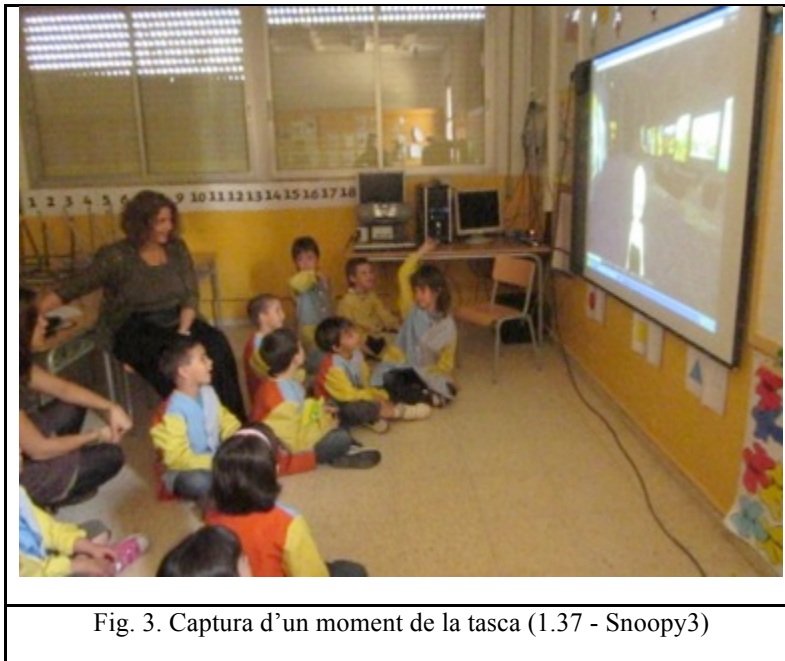


Fig. 3. Captura d'un moment de la tasca (1.37 - Snoopy3)

En el fragment que plantejarem seguidament es mostra un altre element característic de la tasca. La investigadora descriu una imatge, els alumnes han de comprendre quina és i un d'ells esdevé l'encarregat de donar les indicacions.

Fragment 5. Participants: I (investigadora), M (mestra), AA (alumnes tots a l'hora), B (Berta) / Cinta 6 - 22.40 / 26.07

- 1 I: In this painting there is a woman, a woman, she is from Africa. She is wearing a dress. She has got black eyes. A small nose. And a big mouth. She is carrying a basket with fruit on her head.
- 2 M: Snoopy Stop. Berta, could you give directions to Snoopy to find the picture? Go right, go left, go straight on, or stop. Come on.
- 3 B: Left
- 4 AA: (parlen alhora)
- 5 B: Right... (després d'un silenci) Straight on.
- 6 M: Go left or right?
- 7 B: Right
- 8 AA: (parlen alhora)
- 9 M: Right?
- 10 B: Yes
- 11 M: Say, Snoopy go right?
- 12 AA: (parlen alhora i no se sent la resposta de la Berta)

Fragment 5. Participants: I (investigadora), M (mestra), AA (alumnes tots a l'hora), B (Berta) / Cinta 6 - 22.40 / 26.07

- 13 M: (a la investigadora) can you repeat it again?
- 14 I: In this painting there is a woman, a woman, she is from Africa. She is wearing a dress. She has got black eyes. A small nose. And a big mouth. She is carrying a basket with fruit on her head.
- 15 M: Berta, tell Snoopy, one, two, three or four.
- 16 B: One
- 17 M: Say Snoopy one! Repeat
- 18 B: Snoopy one!
- 19 I: Yes
- 20 M: Is it good?
- 21 I: It's right!

Aquí podem observar com la professora abans de què l'alumna procedeixi repassa ràpidament quines són les directrius que aquesta haurà de donar (torn 2). Aquest fet ajuda a l'alumna a recuperar les seves idees prèvies, a consolidar el llenguatge que li permetrà moure's en l'espai i comunicar-se en llengua meta. Després d'un inici sense dubtes (torn 3) veiem com l'alumne dóna una indicació, després d'una breu pausa la rectifica (torn 5). Per tal d'ajudar a l'alumna la mestra li proposa quines direccions pot emprendre ja sigui dreta o esquerra (torn 6), a més a més, també formula de forma completa la resposta de l'alumna i l'anima a repetir-la (torns 9-12). Veiem com després d'una estona es fa necessari, per tal de recordar quin és l'objectiu, que es repeteixi la descripció de la imatge. Per aquest motiu la mestra ho demana a la investigadora (torns 13-14). Observem també un altre element que es va repetir els altres cops que es va dur a terme la tasca: per tal de facilitar la identificació del quadre i aprofitant que l'avatar és a prop de la imatge, la mestra ofereix la possibilitat d'escollir entre les quatre pintures que es poden observar en el moment (torns 15-19). És en aquest moment quan es percep quina és la comprensió oral que tenen els alumnes i com són capaços d'identificar la descripció amb la seva corresponent imatge. Aquest és un altre aspecte de la competència comunicativa que es va poder treballar en el projecte, la comunicació era en ambdós sentits.

Podem doncs concloure que a partir d'aquesta tasca, que utilitzava els recursos que ofereix la web 2.0, els alumnes han estat capaços de familiaritzar-se amb les indicacions i d'interioritzar-les (tant per comprendre-les com per verbalitzar-les). Això els ha permès orientar-se en un espai, posicionar-se i moure-s'hi, els ha ajudat a posar nom a les seves ja preconcebudes representacions

de l'espai. Pel què fa a l'aprenentatge de la llengua meta, els alumnes han estat capaços d'aprendre un seguit d'indicacions que els han permès comunicar-se i moure's en un espai, a la vegada que demostren una comprensió oral molt bona de les descripcions i una posterior identificació d'aquestes amb les imatges.

Indiquem el camí en un mapa

L'últim episodi que analitzem permetia veure com l'alumnat havia interioritzat els conceptes topogràfics i les formes lingüístiques de comunicació en llengua meta apreses al llarg de les sessions, en especial amb la tasca de l'Snoopy i la galeria virtual. Aquesta vegada, de forma individual, els alumnes havien de guiar a l'Arlequíⁱⁱⁱ fins al museu Abelló. Per fer-ho disposaven d'un mapa imprès, ells havien de donar les instruccions a la investigadora, que amb un retolador plasmava en el mapa el camí que indicaven els alumnes.

Per tal de facilitar la tasca als alumnes i situar-los en l'activitat, es repassaven els tres conceptes bàsics, *go straight on*, *left* i *right*. Aquest fet permetia als alumnes repassar els noms topogràfics i les premisses comunicatives en llengua meta i realitzar l'activitat amb èxit. Seguidament exposem un exemple en el qual aquest repàs no es va dur a terme a l'inici. En el fragment 6 podem observar com l'alumne dubta de quines indicacions donar (torn 4). Té clar cap a on ha d'anar, però no li surten les paraules. Seguidament la investigadora para l'activitat i repassen els conceptes (torns 5-10). Immediatament després del repàs l'alumne té molt clar quina és la indicació que ha de donar (torns 11-12).

Fragment 6. Participants: I (investigadora), H (Hug) / Cinta DSFC1186 - 1.18 - 2.08

- 1 I: So the Harlequin is here. What does he do?
- 2 H: Snoopy, go straight on, go straight on (amb la cantarella de la mestra). Stop.
- 3 I: We are here
- 4 H: Snoopy go... (dubta, no li surten les indicacions).
- 5 I: Wait, one minute please. What's this hand? (li aixeca l'esquerra).
- 6 H: Right...
- 7 I: didididi, left!
- 8 H: Left
- 9 I: ...and (li aixeca la dreta)
- 10 H: Right.
- 11 I: Ok, so you are here (ho assenyala)

Fragment 6. Participants: I (investigadora), H (Hug) / Cinta DSFC1186 - 1.18 - 2.08

12 H: Snoopy go left

Podem comprovar com els alumnes havien après i interioritzat els conceptes topogràfics i sabien moure's en l'espai, només els faltava recordar el nom d'aquests. En el moment en què es feia de seguida es mostraven capaços d'oferir la resposta i donar les indicacions corresponents i adequades, demostrant així que els alumnes havien adquirit habilitats i recursos comunicatius que els permetien expressar-se de forma totalment satisfactòria en llengua meta.

Tot i que tots els alumnes van aconseguir l'objectiu, guiar a l'arlequí fins al museu Abelló, la tasca no va estar exempta d'errors o imprecisions, que els mateixos alumnes de seguida van arreglar, sovint amb una petita ajuda de la investigadora

Fragment 7. Participants: I (investigadora), M (Miquel) / Cinta DSCF2 - 1.10 - 1.31

- 1 I: Now you are here. What does he do?
- 2 M: Left (la investigadora marca la línia molt a poc a poc...)
Right.
- 3 I: Turn right...?
- 4 M: (es posa la mà a la cara reconeixent l'error) Right (i assenyala el carrer correcte)

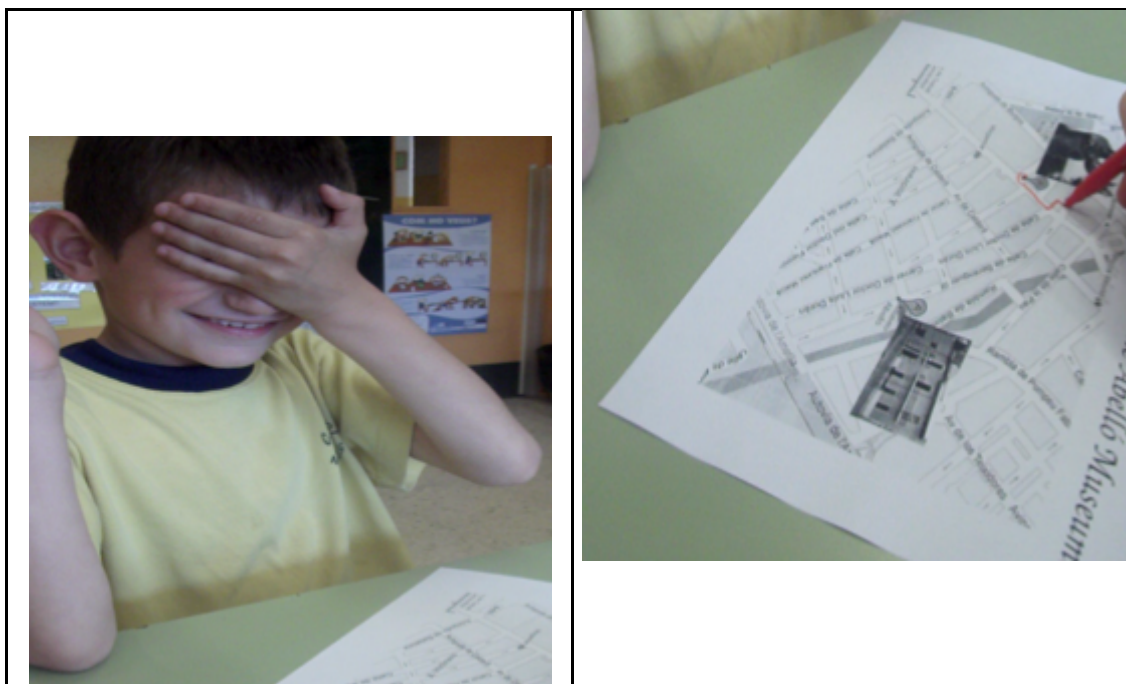


Fig. 4. Captura d'un moment de la tasca (1.31 - DSCF2)

En el fragment 7 acompanyat de la captura d'imatge, observem com l'alumne dona una indicació que va en sentit contrari a l'objectiu (torn 2 i captura d'imatge). Com que la investigadora marca molt lentament la línia (torn 2) això fa que l'alumne reaccioni ràpidament i corregeixi la seva indicació (torn 2). Llavors la investigadora reafirma la correcció (torn 3) i l'alumne es posa la mà a la cara com a símbol que s'ha adonat del seu error (torn 4 i captura d'imatge).

Seguidament exposem un últim tipus de dubte que mostraven alguns alumnes. L'alumna del fragment 8 es troba que, tal i com està orientat el mapa, vol anar cap a una direcció que no coneix. Per ella és anar a dalt (torn 1). La investigadora l'ajuda a comprendre que amb les indicacions que ella coneix, dreta i esquerra, es pot moure perfectament per l'espai, comunicar-se i acomplir el seu objectiu (torn 2). L'alumna immediatament dona la indicació (torn 3). Aquest fet ens demostra que l'estudiant ha comprès com els coneixements que té li permeten moure's per l'espai i comunicar-se fent ús de la llengua meta de forma correcta sense necessitat de més.

Fragment 8. Participants: I (investigadora), R (Roser) / Cinta DSFC1190 - 1.40 - 2.00

- 1 R: Per anar cap a dalt, com es diu?
- 2 I: Well, it's just right or left, if he is here, he is going that way (ho assenyala) what does he do?
- 3 R: Go left.

Podem considerar després de l'anàlisi dels diferents elements que els alumnes tenen clars i apresos els conceptes per indicar, comunicar-se en llengua meta i moure's en l'espai. Aquest fet es comprova en el moment en què l'alumnat pren consciència de forma ràpida dels seus errors i els corregeix sense dificultats, així com també pren consciència de què amb els conceptes que té interioritzats es pot moure correctament per tot l'espai.

Tots els alumnes foren capaços d'aconseguir l'objectiu, guiar a l'arlequí fins al museu Abelló. En cap moment van rebre un ajut directe de la investigadora, tan sols alguna pregunta o reafirmació de la decisió que havia pres l'alumnat. És per aquest motiu que cada alumne va escollir el camí que més li interessava o que pensava que podia ser més efectiu. Veiem en el fragment 9 un exemple complet de la tasca que va dur a terme l'alumnat.

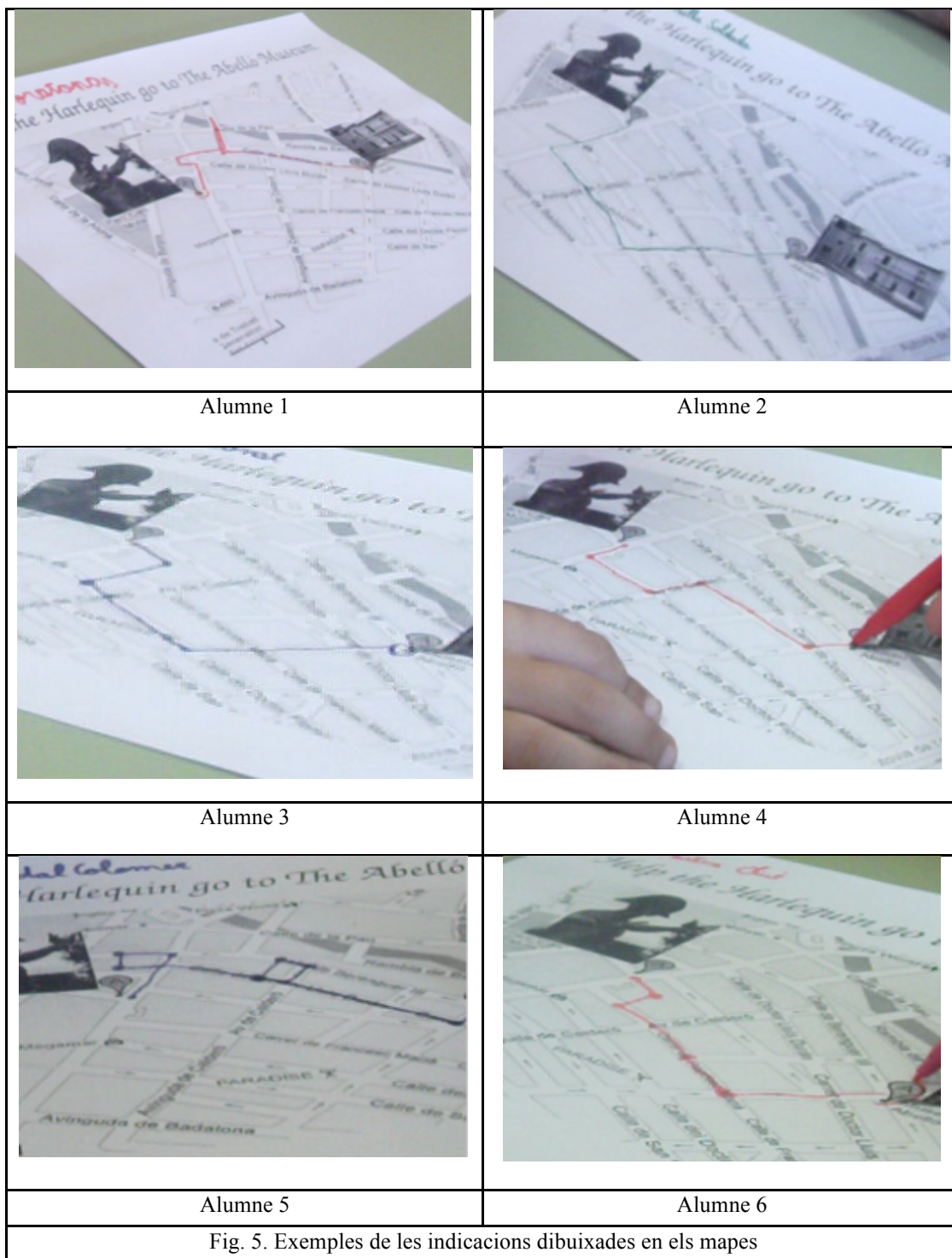
Fragment 9. Participants: I (investigadora), X (Xavier) / Cinta DSCF1 - 0.54 - 2.15

Fragment 9. Participants: I (investigadora), X (Xavier) / Cinta DSCF1 - 0.54 - 2.15

- 1 I: What does the Harlequin do?
- 2 X: Right
- 3 I: Turn right, ok, tell when to stop. Straight on?
- 4 X: (l'estudiant assenteix) Straight on.
- 5 I: Straight on?
- 6 X: Straight on, Straight on, Straight on,
- 7 I: Ok
- 8 X: Straight on, straight on, Stop!
- 9 I: Ok, now you are here, ok? (gira el mapa)
- 10 X: Left
- 11 I: Turn left...
- 12 X: Straight on, Straight on, Straight on, straight on, stop!
- 13 I: Ok. Very good, now you are here...
- 14 X: Left, left, left... (la investigadora marca la ralla molt a poc a poc...) Ai! Straight on, straight on, straight on, straight on, Stop!
- 15 I: Perfect!

Un cop la investigadora dóna el tret de sortida l'alumne realitza la primera direcció (torn 2). La investigadora li recorda que li ha de dir quan parar, l'estudiant n'és conscient i segueix amb la indicació (torns 3 i 4). Veient que la investigadora li demana si segueix per aquell camí (torn 5), l'estudiant opta per anar-li repetint seguidament la indicació (torns 6-8). En els torns 13-14 observem com l'estudiant dóna una indicació que no seria l'adequada, això fa que la investigadora li marqui la línia molt lentament, tal i com hem vist amb d'altres exemples. Ll'estudiant llavors corregeix la seva indicació i arriba seguidament al museu. Aquest cas ens permet exemplificar com s'ha desenvolupat aquesta tasca amb els diferents alumnes.

Hem de tenir en compte que cada alumne optava pel camí que a ell li semblava més adequat o adient. Els alumnes amb els conceptes que havien interioritzat al llarg de les sessions escollien la opció que més els convenia. No es demanava ni la més ràpida, curta o llarga, l'objectiu era arribar. És per aquest motiu que són molt poques les rutes que acaben coincidint. Seguidament n'exposo alguns exemples:



Conclusions

Després de l'anàlisi dels resultats i a través dels marcs teòrics exposats, podem extreure diferents conclusions. L'aplicació de la metodologia del treball per projectes va afavorir el desenvolupament d'habilitats cognitives, socials i comunicatives. Els alumnes es van involucrar activament en les tasques. Aquest fet els va ajudar a construir col·laborativament els coneixements

de l'espai, com desplaçar-s'hi, la distància, i a la vegada a comunicar-se en llengua meta. D'aquesta manera, de forma simultània, els alumnes desenvolupaven les competències bàsiques, a la vegada que aprenien a comprendre i comunicar-se a través de la llengua meta.

L'ús de la telecol·laboració ha permès constatar, tal i com Sadler i Dooly (2013) han indicat, que amb plans curosament configurats es pot utilitzar la telecol·laboració i els seus recursos de forma beneficiosa amb un perfil d'alumnat molt jove i amb un nivell de competència comunicativa baix.

El projecte PADS mostra com es poden aprendre continguts en una llengua estrangera encara que el nivell de competència de l'alumnat no sigui molt elevat. En tots els apartats observem com la mestra dona les instruccions en tot moment en llengua meta, adequant sempre el vocabulari al nivell de l'alumnat i facilitant en tot moment la comprensió. Al llarg de l'anàlisi hem pogut comprovar com els alumnes són capaços de comprendre les instruccions que se'ls dona i a la vegada realitzar la tasca en llengua meta. També, hem vist que si tenien algun dubte el sabien resoldre, mostrant així que havien estat capaços de comprendre les instruccions, adquirir els diferents continguts, i comunicar-se amb la llengua meta.

Pel què fa a l'aprenentatge de l'espai geogràfic hem constatat com es treballaven tots els elements que anteriorment hem considerat essencials per a l'aprenentatge de la geografia. En les primeres sessions els alumnes van aprendre a ubicar països connectant sempre allò que aprenien amb la realitat. En les següents sessions van adquirir recursos comunicatius i teòrics que els permetien ubicar-se en l'espai i desplaçar-s'hi.

Podem concloure doncs que el projecte va permetre a l'alumnat una millor assimilació, ampliació i aplicació dels seus coneixements geogràfics, mentre que van aprendre a utilitzar la llengua com una eina comunicativa. El resultat és un aprenentatge significatiu, funcional, transdisciplinar i competencial. S'acompleix així el repte d'ensenyar "competències" en un món cada vegada més interconnectat alhora que es construeix de manera integradora una educació geogràfica, social i lingüística més significativa i propera a la realitat de l'alumnat.

Referències

- Audigier, F. (1993). Pensar la geografia escolar. Un repte per a la didàctica. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, 15-33.
- Batllori, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. A T. Santisteban i J. Pagès. (Coords). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 249-268). Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar. Madrid: Editorial Síntesis..
- Beckett, G. (2002). Teacher and student evaluations of project-based instruction. *TESL Canada Journal*, 19(2), 52 -66.

- Beckett, G., i Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT Journal*, 59(2), 108-116.
- Clary, M. (1993). La Geografía en la escuela, ¿para la repetición o para la acción? *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 (4), 27-33.
- Dooly, M. (2010). Teacher 2.0. A S. Guth i F. Helm (Eds.) *Telecollaboration 2.0: Language and Intercultural Learning in the 21st Century* (pp. 277-304). Bern: Peter Lang.
- Dooly, M. (2013a). Promoting competency-based language teaching through project-based language learning. A M.L. Pérez Cañado (Ed.) *Competency-based language teaching in higher education* (pp.77-92). Dordrecht / London: Springer.
- Dooly, M. (2013b). Speaking like a 'glocal': Using computer-mediated communication in language teacher education to promote network learning. A S. Ben Said i L. Jun Zhang (Eds.) *Language teachers & teaching: Global perspective, local initiatives* (pp. 237-255). New York & London: Routledge.
- Dooly, M., i Masats, D. (2008) Russian dolls: Using projects to learn about projects. *GRETA Journal*, 16, 27-35.
- Dooly, M., i O'Dowd, R. (2012). *Researching online Foreign Language Interaction and Exchange. Theories, Methods and Challenges*. Bern: Peter Lang.
- Duffy, T.D., i Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. A D.H. Jonassen (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology: A project of the association for educational communications and technology* (pp. 55-85). New York: Macmillan.
- Dufon, M. (2002). Video recording in ethnographic SLA research: Some issues of validity in data collection. *Language learning and technology*, 6 (1), 40-59.
- Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Giorda, C. (2004). Gli obiettivi della didattica geografica nella scuola primaria. A M. L. Sturani (Ed.). *La didattica della geografia. Obiettivi, strumenti, modelli* (pp. 7-17). Torino: Edizione dell'Orso.
- Glasser, B., i Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Guth, S., i Helm, F. (2010) *Telecollaboration 2.0. Language, Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*. Bern: Peter Lang.
- Hernández, F.X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó.
- Masats, D., i Dooly, M. (-en procés). El tratamiento integrado de competencias y saberes.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners*. Multilingual Matters: California.
- Mondada, L., i Pekarek Doehler, S. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88 (4), 501-518.
- Retaillé, D. (2000). Penser le monde. A J. Lévy. i M. Lussault. *Logiques de l'espace et esprit des lieux. Géographes à Ceristy* (pp. 273-286). Paris: Belin.
- Rodríguez Lestegás, F. (2006). Cultura escolar, ideología y geografía: De la «identidad nacional» a la «identidad europea», o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza. *Revista de Educación*, 339, 837-858.
- Sadler, R., i Dooly, M. (2013). Language learning in virtual environments: Research and practice. A M. Thomas, H. Reinders, i M. Warschauer (Eds.) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning* (pp. 159-182). Continuum: London & New York.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie: Un métier qui s'apprend*. Paris: Hachette.

- Thorne, S.L. (2013). Language Learning, Ecological Validity, and Innovation under Conditions of Superdiversity. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (2), 1-27.
- Walsh, S. (2006). *Investigation Classroom Discourse*. New York: Routledge.

ⁱ Aquest article és la síntesi del Treball Final del Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura dirigit per la Dra. Melinda Dooly. El Màster i el treball es varen realitzar durant el curs acadèmic 2012-2013, gràcies al suport i ajut econòmic de la Fundació Escola Santa Maria de Navarres (FESMANA).

ⁱⁱ Aquest projecte de recerca està finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència del govern d'Espanya (EDU2010-17859). La investigadora principal és la Dra. Dolors Masats del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials de la Universitat de Barcelona. El disseny del projecte del primer any va anar a càrrec de: M. Dooly, D. Masats i M. Mont. Consultable a: <<<http://pagines.uab.cat/pads/>>>.

ⁱⁱⁱ L'arlequí representa una figura familiar per a ells, ja que va ser pintada i esculpida per Abellò. Tant l'estatua com el museu Abellò es troben en el mateix poble on s'ubica l'escola i el mapa era el del poble.

Referències de l'autor:

Carles Anguera Cerarols és professor d'educació secundària en les àrees d'anglès i Ciències Socials. És també professor associat a la Universitat Autònoma de Barcelona en la unitat de Didàctica de les Ciències Socials. Màster en Formació inicial del Professorat de Secundària, Doctor en Didàctica de les Ciències Socials i Màster de Recerca en Didàctica de la Llengua i la Literatura. Els seus interessos de recerca estan relacionats amb el treball interdisciplinari entre les àrees d'anglès i ciències socials, i l'ensenyament del futur en l'educació secundària. Ha presentat diferents articles i comunicacions en actes organitzats per l'Associació Universitària de Professors en Didàctica de les Ciències Socials, i per la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Email: carles.anguera@uab.cat

Per citar aquest article:

Anguera Cerarols, C. (2013). L'ensenyament de l'espai geogràfic en una aula d'anglès de primària. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(4), 33-53.