

**APRENTATGE INTEGRAT DE LENGUA I
CONTINGUTS: PROGRAMACIÓ CONJUNTA DE LENGUA ANGLESA I DE
CONEIXEMENT DEL MEDI EN L'EDUCACIÓ PRIMÀRIA.**

Rosamaria Felip Falcó.

Curs 2006/07

INDEX

1	PRESENTACIÓ DEL PROJECTE.	4
2	MARC REFERENCIAL EN EL QUAL S'HA FONAMENTAT LA RECERCA.	5
3	TREBALL DUT A TERME.	8
3.1	DOCUMENTACIÓ I RECERCA BIBLIOGRÀFICA.	8
3.2	VISITA AL CEP INTXAURRONDO-HEGOA.	9
3.3	RECOLLIDA DE RECURSOS I MATERIALS DIVERSOS.	9
3.4	DISSENY DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.	9
4	RESULTATS OBTINGUTS.	10
4.1	CARACTERÍSTIQUES DE L'APRENENTAGE INTEGRAT DE CONTINGUTS I LLENGUA ESTRANGERA (AICLE)	10
4.1.1	Com planificar la instrucció	10
4.1.1.1	Seqüenciar objectius de l'àrea curricular no lingüística.	10
4.1.1.2	Planificar sessions que continguin objectius lingüístics.	11
4.1.1.3	Dissenyar les activitats d'aprenentatge.	12
4.1.2	L'ensenyament en llengua estrangera a l'aula.	13
4.1.2.1	Negociació de significats.	13
4.1.2.2	Fer accessibles la llengua i els continguts per l'alumnat.	13
4.1.2.3	Ajudar l'alumnat a comunicar-se.	14
4.1.2.4	Expandir i perfeccionar els coneixements lingüístics de l'alumnat.	14
4.1.3	El paper del professorat.	15
4.1.3.1	El professorat com a model de llengua.	16
4.1.3.2	L'organització de l'entorn d'aprenentatge.	16
4.1.3.3	Diferents formes d'interacció a l'aula.	17
4.1.3.3.1	Característiques de les estratègies d'interacció a l'aula.	17
4.1.3.3.2	Principis que regeixen la planificació de les estructures de participació per promoure el desenvolupament acadèmic i de la llengua estrangera en l'alumnat.	17
4.1.3.3.3	Estructures participatives.	20
4.1.3.4	L'avaluació.	24
4.1.3.4.1	Mètodes d'avaluació a l'aula.	26
4.1.3.4.2	El Portafolis de l'Alumnat com a mètode per a la recollida d'informació	29
4.2	EL CEP INTXAURRONDO-HEGOA DE DONOSTI.	30
4.2.1	Un model de projecte integrat de llengües.	30
4.2.2	El treball per projectes en tres llengües.	32
4.2.3	Organització del centre i metodologia.	33
4.3	L'ENSENYAMENT DEL CONEIXEMENT DEL MEDI.	34
4.3.1	Característiques de l'aprenentatge de la geografia.	34
4.3.2	La relació de la geografia i la llengua	36
4.3.3	L'avaluació dels continguts de geografia.	37
4.3.3.1	Observació a l'aula:	37
4.3.3.2	Activitats i tests elaborats pel professorat.	37
4.3.3.3	Mostres de treballs, projectes i portafolis de l'alumnat.	38
4.3.4	Les dimensions fonamentals de la geografia en l'ensenyament primari, en el currículum anglès.	39
4.3.4.1	L'entorn natural i humà.	39
4.3.4.2	Lloc.	40
4.3.4.3	L'espai geogràfic.	40

4.3.5	Introducció, desenvolupament i ampliació dels continguts de geografia en l'educació primària.	42
4.4	UNITATS DIDÀCTIQUES.	44
4.4.1	THE LOCAL AREA AROUND OUR SCHOOL	45
4.4.1.1	Where are we? Where is the school?	46
4.4.1.2	Where do I live? Where do my classmates live?	47
4.4.1.3	How do I get to school? How do my classmates get to school?	48
4.4.1.4	What are the school surroundings like?	49
4.4.1.5	People at work. What do people do in our local area?	50
4.4.1.6	How do people spend their free time?	51
4.4.1.7	Are there any changes taking place in our local area?	51
4.4.1.8	Assessment	52
4.4.1.9	Extra activities and useful links:	53
4.4.2	THE WEATHER AROUND THE WORLD	54
4.4.2.1	Where have we been on holiday?	55
4.4.2.2	Where can we go on holiday? How will we get there?	56
4.4.2.3	What is the place like?	57
4.4.2.4	What do we need to take with us?	58
4.4.2.5	What can we do if the weather is poor?	59
4.4.2.6	Which places have we visited?	60
4.4.2.7	Assessment	60
4.4.2.8	Extra activities and useful links:	60
4.4.3	A CONTRASTING LOCALITY IN CATALONIA: FIGUERES	61
4.4.3.1	Where is Figueres?	63
4.4.3.2	What do we expect Figueres to be like?	64
4.4.3.3	What is Figueres actually like?	64
4.4.3.4	Why is Figueres like this?	65
4.4.3.5	What are the main similarities and differences between our locality and Figueres? Why are the places like they are?	66
4.4.3.6	Assessment	66
4.4.3.7	Extra activities and useful links	67
4.4.4	A EUROPEAN COUNTRY: IRELAND	68
4.4.4.1	Where is Ireland? How can we get there?	70
4.4.4.2	What is Ireland like?	70
4.4.4.3	What is the climate in Ireland like?	72
4.4.4.4	What do people eat in Ireland?	73
4.4.4.5	Other facts about Ireland.	75
4.4.4.6	An Irish legend: The Giants' Causeway.	76
4.4.4.7	Assessment	77
4.4.4.8	Extra activities and useful links	77
4.5	LLISTAT DE RECURSOS PER A TREBALLAR EL CONEIXEMENT DEL MEDI EN ANGLÈS.	78
4.6	LLISTAT DE RECURSOS PER A TREBALLAR LA LLENGUA ANGLESA.	80
5	CONCLUSIONS	82
6	ANNEXOS.	84
6.1	ELS CINC TEMES DE LA GEOGRAFIA.	84
7	BIBLIOGRAFIA.	92
8	AGRAÏMENTS	95

1 PRESENTACIÓ DEL PROJECTE.

Amb aquest treball s'ha pretès realitzar una recerca sobre com integrar la llengua anglesa i continguts curriculars de l'àrea de coneixement del medi en l'etapa de l'educació primària, amb l'objectiu de contribuir a innovar en l'ensenyament de la llengua anglesa, creant unes unitats didàctiques que permetin l'ensenyament de l'àrea de coneixement del medi en anglès.

Amb la recerca realitzada s'ha volgut donar resposta a les següents qüestions:

- Com crear un context significatiu per a l'aprenentatge dels continguts curriculars de coneixement del medi i de la llengua anglesa, centrat en l'activitat dels alumnes.
- Com realitzar una programació sobre el coneixement de l'entorn en anglès que es pugui desenvolupar al llarg dels tres cicles de primària, integrada tant dins la programació general de l'àrea de coneixement del medi social i natural com dins la programació general de l'àrea de llengua anglesa.
- Com seqüenciar els objectius conceptuals en relació als objectius lingüístics. Com planificar les sessions diferenciant entre els objectius lingüístics obligats pel contingut i els objectius lingüístics compatibles amb el contingut.
- Com dur a terme les activitats dins l'aula tenint en compte aquesta diferenciació entre objectius lingüístics obligats o compatibles
- Com realitzar l'avaluació de les dues àrees que s'integren: què, quan i com avaluar.

En general, doncs, podríem dir que s'ha tractat d'investigar com presentar un enfocament de la didàctica de la llengua anglesa (L2) basat en la integració de llenguatge i continguts, fonamentat en les teories d'adquisició de la llengua, amb els següents objectius:

- Preparar materials que permetin una didàctica de la llengua anglesa en connexió amb l'àrea curricular de coneixement del medi social i natural, centrat en el seu eix vertebrador: el coneixement de l'entorn més immediat.
- Aportar realisme, a través d'aquesta connexió, a l'ús de la llengua anglesa, amb la consegüent millora tant comunicativa com d'actitud cap a la llengua i el seu aprenentatge.

2 MARC REFERENCIAL EN EL QUAL S'HA FONAMENTAT LA RECERCA.

El treball de recerca s'ha fonamentat en les teories d'adquisició de la llengua en el marc de la immersió lingüística.

La teoria de Krashen (1982) sobre l'adquisició d'una segona llengua té una gran influència en el desenvolupament de programes que integren llenguatge i continguts.

Krashen suggereix que s'adquireix una segona llengua de forma més efectiva quan les condicions d'aprenentatge són similars a les condicions presents en l'adquisició de la llengua materna. És a dir, quan l'aprenentatge es fixa més en el significat que en la forma; quan l'input de llengua que es rep està al nivell o just per sobre del nivell de competència que té assolit l'aprenent; i, quan hi ha prou oportunitats per utilitzar la llengua de forma significativa en contextos comunicatius reals, plens de significat.

La teoria de Krashen suggereix que l'ensenyament d'una segona llengua s'ha de centrar en continguts significatius, com per exemple els continguts de les àrees curriculars.

Suggereix, a més, que adaptar el llenguatge segons el nivell de competència dels alumnes facilitarà l'adquisició de la llengua per part d'aquests i farà que els continguts acadèmics els siguin accessibles.

La investigació s'ha centrat en com aplicar la metodologia AICLE com a mètode que integra l'ensenyament d'una llengua estrangera amb l'ensenyament dels continguts curriculars d'altres àrees. En aquest enfocament, la llengua estrangera és el mitjà o vehicle utilitzat per ensenyar continguts de matèries com les matemàtiques o les ciències socials.

Aquest mètode permet combinar els objectius del currículum de llengua estrangera amb els objectius d'altres àrees.

“ El llenguatge no és només un mitjà de comunicació sinó un mitjà per aprendre a través del currículum. L'objectiu d'integrar és tant aprendre llengua com continguts. Les classes on s'ensenyen llengua i continguts de forma integrada no

són merament llocs on els alumnes aprenen una segona llengua; són llocs on l'alumne rep una educació" (Mohan, 1986, p.8)

Les classes de llengua on s'integren els continguts d'altres àrees no són només un complement de la programació general, sinó que n'esdevenen una part integral. L'èxit d'alguns programes d'immersió lingüística (on les matèries s'ensenyen totalment en la llengua estrangera) ha estimulat l'interès per utilitzar l'ensenyament integrat en altres tipus de programes d'aprenentatge d'una segona llengua.

Incorporar continguts d'altres àrees en programes de llengua situa el llenguatge en un context més ampli, més significatiu i proporciona situacions comunicatives reals que requereixen l'ús de la llengua.

Genesse (1995) cita les següents raons per integrar llenguatge i continguts:

En primer lloc, l'adquisició d'una llengua es realitza de forma més efectiva quan es pot utilitzar en situacions comunicatives socialment significatives. Els continguts curriculars de les àrees poden proporcionar una base significativa per aprendre una segona llengua, sempre que aquests continguts tinguin interès per als alumnes.

En segon lloc, la integració de llenguatge i continguts proporciona una base substantiva per aprendre llengua. Uns continguts interessants i importants proporcionen als alumnes una base significativa per entendre i adquirir noves estructures lingüístiques. A més, possibilitar comunicació autèntica dins la classe proporciona un context motivador i amb un objectiu clar per aprendre les funcions comunicatives de la nova llengua.

La tercera raó que cita Genesee és la relació entre el llenguatge i altres aspectes del desenvolupament. La llengua, la cognició i les habilitats socials es desenvolupen de forma simultània en els infants. L'ensenyament integrat de llenguatge i continguts curriculars pretén mantenir units aquests tres components del desenvolupament de manera que aprendre una segona llengua sigui una part integral del desenvolupament social i cognitiu.

Finalment, la integració de llengua i continguts ve avalada pel Principi d'Interdependència Lingüística de Cummins (1981), segons el qual les habilitats en L1 i L2 són interdependents:

“Si la instrucció en Lx és efectiva promocionant la competència en Lx, tindrà lloc una transferència d'aquesta competència a la Ly, sempre i quan hi hagi una exposició adequada a la Ly i prou motivació per aprendre la Ly”

Aquest principi suggereix que, tot i que els aspectes més superficials de dues llengües són clarament diferents, hi ha unes competències essencials (cognitives i acadèmiques) que són comunes. Aquestes competències fonamentals són les que fan possible la transferència d'habilitats cognitives, acadèmiques o relacionades amb l'alfabetització entre llengües diferents.

Krashen també es refereix a la interdependència de les llengües:

“Quan l'escola proporciona una educació de qualitat en la primera llengua (L1) de l'alumnat, els dona dues coses: alfabetització i coneixements. Els coneixements que els alumnes adquireixen en la L1 els ajuda a fer més comprensible el que senten o llegeixen en la L2 i l'alfabetització desenvolupada en la L1 es transfereix a la segona llengua”.

Krashen afirma per demostrar la transferència d'habilitats entre llengües que un cop se sap llegir en una llengua, se sap llegir en general.

Krashen explica també quines característiques han de tenir els programes d'immersió lingüística per a ser efectius.

Els millors programes d'immersió lingüística inclouen les següents característiques: instrucció de la segona llengua, ensenyament “protegit” de continguts (sheltered subject matter teaching), i instrucció en la primera llengua. En aquest context, les classes “sheltered” funcionen com a pont entre les classes impartides exclusivament en la primera llengua i les realitzades únicament en la segona llengua.

Les unitats didàctiques que s'han elaborat amb aquesta llicència d'estudis pretenen realitzar aquesta funció de pont de la qual parla Krashen, ja que la seva

posada en pràctica implicarà que els alumnes rebran classes de coneixement del medi en la L1, classes de coneixement del medi en la L2 i classes de L2.

El fet d'haver triat l'àrea de coneixement del medi per dissenyar unitats didàctiques en llengua anglesa es deu al fet que es considera que a l'educació primària l'aprenentatge d'una llengua estrangera es vertebrava sobre aquesta àrea del currículum (Snow, Met, Genessee, 1989).

L'àrea de coneixement del medi dóna significativitat a la llengua, i com a conseqüència, unim la comunicació i la cognició (Arnau, 1994).

3 TREBALL DUT A TERME.

3.1 DOCUMENTACIÓ I RECERCA BIBLIOGRÀFICA.

S'ha realitzat una recerca bibliogràfica i un treball de documentació per a elaborar el marc teòric en el qual s'ha fonamentat el disseny de les unitats didàctiques.

El treball de documentació ha abraçat diversos camps, com les teories d'adquisició de llengües i les metodologies que cada una proposa, els programes d'immersió lingüística a Canadà, Estats Units i Europa, la didàctica de les ciències socials tant a Catalunya com al Regne Unit i a Irlanda, i l'estat de l'ensenyament integrat de continguts i llengua a l'estat espanyol, i més concretament al País Basc, el País Valencià i a Andalusia.

Com a part del treball de documentació hi ha l'assistència a jornades sobre programes d'immersió com el V Simposi: llengua, educació i immigració organitzat per l' ICE de la UdG, l'ICE de la UB i Obra Social Fundació "La Caixa", on vaig tenir l'oportunitat d'assistir a la conferència de la professora Elisabeth Coelho, entre d'altres.

Al llarg de tot el curs 2006/07, he participat també en el programa de formació per a l'ensenyament de l'anglès a educació infantil i primària, organitzat pel Departament d'Educació. Aquest fet m'ha permès assistir a una sèrie de conferències sobre teories d'aprenentatge i adquisició de llengües, sobre metodologia de la llengua estrangera, sobre la pràctica reflexiva, sobre la situació de les llengües a nivell europeu, i sobre molts d'altres temes que també

estan relacionats amb l'objecte d'estudi d'aquesta llicència. Aquest programa de formació també m'ha permès conèixer la realitat del Ceip Vil.la Olímpica i entrar en contacte amb diverses persones que ensenyen continguts d'àrees com l'educació visual i plàstica o les ciències naturals en anglès.

3.2 VISITA AL CEP INTXAURRONDO-HEGOA.

El mes d'octubre de 2006 vaig realitzar una visita d'una setmana al CEP Intxaurreondo-Hegoa de Donosti on des de la seva creació el curs 99/00 es duu a terme un projecte integrat de llengües (euskera, castellà i anglès).

Amb aquesta visita es va poder observar directament tots els aspectes pràctics de la implementació d'un projecte d'aquestes característiques: organització del centre i metodologia de treball; es va poder recollir també la valoració que en fan el professorat, l'alumnat i les famílies.

3.3 RECOLLIDA DE RECURSOS I MATERIALS DIVERSOS.

La recollida d'un ampli ventall de materials ha estat essencial per poder dissenyar les unitats didàctiques, ja que m'han permès aprendre alguns dels aspectes fonamentals de l'ensenyament de les ciències socials i les diferències metodològiques i de currículum entre el nostre país i alguns països de parla anglesa.

S'han compilat una sèrie de llibres editats per la Geographical Association sobre l'estudi i l'ensenyament de les ciències socials, així com llibres de text que s'empren a les escoles d'educació primària d'Irlanda.

S'ha realitzat un llistat de pàgines web amb recursos didàctics disponibles per a treballar el coneixement del medi, i sobretot la geografia, en anglès.

També s'han recollit documents relacionats amb l'àrea de coneixement del medi, com els currículums oficials del Regne Unit i Irlanda.

3.4 DISSENY DE LES UNITATS DIDÀCTIQUES.

S'han seleccionat els següents temes per a les unitats didàctiques:

Cicle inicial / Cicle mitjà: The local area around our school.

Cicle mitjà: The weather around the world.

Cicle superior: A contrasting locality: Figueres.

Cicle superior: Study of a European country: Ireland.

4 RESULTATS OBTINGUTS.

A continuació es presenten tant el marc teòric que s'ha elaborat com les unitats didàctiques dissenyades. S'inclou també una breu descripció del projecte integrat de llengües que es duu a terme al Cep Intxaurreondo-Hegoa i un llistat de recursos per a treballar el coneixement del medi en anglès.

4.1 CARACTERÍSTIQUES DE L'APRENTATGE INTEGRAT DE CONTINGUTS I LLENGUA ESTRANGERA (AICLE)

Per definir alguns conceptes clau de com dur a terme l'ensenyament integrat de continguts i llengua estrangera, ens basarem en les aportacions que Mimi Met fa al respecte a Teaching content through a second language. Ens centrarem bàsicament en tres aspectes:

- La planificació de la instrucció.
- L'ensenyament en llengua estrangera a l'aula.
- El paper del professorat.

4.1.1 Com planificar la instrucció

Costa i Garmston (1985) suggereixen que una bona instrucció depèn d'una bona planificació. Cal planificar les sessions en termes d'objectius a llarg i curt termini, amb precisió i identificant el que es vol que l'alumnat faci en cada part de la sessió, anticipant aquells punts que poden comportar dificultats i assegurant-se que es disposarà del temps i els materials necessaris per al bon desenvolupament de la sessió.

A continuació es detallen les tasques bàsiques de planificació del professorat que ensenya en una llengua estrangera :

4.1.1.1 Seqüenciar objectius de l'àrea curricular no lingüística.

En l'ensenyament de continguts d'àrees curriculars en una llengua estrangera, cal una planificació a llarg termini tenint en consideració les demandes lingüístiques dels objectius acadèmics de l'àrea que s'imparteix.

És necessari reordenar la seqüència d'objectius de forma que aquells que requereixin un major domini de la llengua es posposin fins que l'alumnat hagi augmentat la seva competència lingüística. Cal tenir en compte que alguns

objectius es poden ensenyar primordialment a través de l'experimentació o la manipulació mentre que d'altres són més abstractes o requereixen que l'alumnat tingui un major repertori d'habilitats orals o escrites.

4.1.1.2 Planificar sessions que continguin objectius lingüístics.

És bàsic que el professorat consideri cada lliçó de l'àrea curricular que es treballa com una lliçó de llengua.

Snow, Met i Genesee (1989) identifiquen dos tipus d'objectius lingüístics:

- Objectius obligats pel contingut.
- Objectius compatibles amb el contingut.

El llenguatge obligat pel contingut està tan estretament relacionat amb els continguts que s'ensenyen que l'alumnat no pot assolir els objectius de l'àrea si no coneix aquest llenguatge.

El llenguatge compatible amb el contingut es pot ensenyar fàcilment a través dels continguts de l'àrea, tot i que es tracta de vocabulari, gramàtica o funcions del llenguatge que no són indispensables per adquirir els continguts de l'àrea que s'ensenyava.

És molt important una bona coordinació entre el professorat que ensenya continguts a través d'una llengua estrangera i el professorat de llengua estrangera com a àrea curricular. Els objectius lingüístics obligats pel contingut poden esdevenir el centre de la classe de llengua estrangera, preparant així l'alumnat per a futures sessions de l'àrea que s'imparteix en aquesta llengua.

D'altra banda, els objectius lingüístics compatibles amb el contingut són una part molt important de la planificació de les sessions, ja que ajuden el professorat a centrar-se en com expandir i perfeccionar les habilitats lingüístiques de l'alumnat més enllà del seu nivell actual.

4.1.1.3 Dissenyar les activitats d'aprenentatge.

És important dissenyar activitats d'aprenentatge basades en l'experimentació i la manipulació, que siguin exigents a nivell cognitiu i que permetin a l'alumnat treballar de forma cooperativa.

Cummins (1981) defineix dos tipus de tasques d'aprenentatge, segons el context:

Tasques de context reduït: les que van acompanyades de cap o poc suport extern per a fer-les comprensibles. Per tant, el significat es fa accessible, primordialment mitjançant el llenguatge.

Tasques recolzades pel context (context embedded): les que utilitzen tota mena de suports externs (fotos, dibuixos, objectes reals, manipulació o context significatiu) per fer accessible el seu significat, de forma que tant el llenguatge com la tasca en si siguin comprensibles.

Segons Cummins, les activitats d'aprenentatge també es poden classificar en exigents o no exigents a nivell cognitiu.

L'alumnat que aprèn continguts en una llengua estrangera tindrà moltes dificultats amb tasques exigents cognitivament en situacions de context reduït.

L'objectiu del professorat serà, doncs, planificar activitats que siguin alhora exigents a nivell cognitiu i recolzades pel context.

Per poder transmetre conceptes abstractes a l'alumnat, per exemple, el docent haurà de dissenyar activitats que permetin convertir l'abstracte en concret.

Les activitats manipulatives i d'experimentació, l'ús de materials variats, de suports visuals i d'objectes reals proporcionen un context que permet que l'input sigui comprensible.

Quan l'alumnat pot relacionar el que sent o llegeix amb el que veu i experimenta, ens assegurem que tenen accés al significat.

Aquest procés de relacionar l'experiència amb la llengua és el que permet que l'alumnat aprengui llengua a través de l'ensenyament de continguts.

Un altre aspecte a tenir en compte quan es dissenyen les activitats és que aquestes han de permetre la comunicació entre l'alumnat.

L'alumnat necessita oportunitats per a produir llengua i les activitats en grups cooperatius són una bona manera de proporcionar ocasions en què podran verbalitzar els seus coneixements sobre els continguts treballats.

A més, el treball en parelles o petits grups heterogenis també els proporcionarà oportunitats per utilitzar la llengua en interaccions socials significatives amb els companys.

4.1.2 L' ensenyament en llengua estrangera a l'aula.

El professorat que ensenya continguts d'una àrea curricular en llengua estrangera ha de realitzar una sèrie de tasques i papers que assegurin que l'alumnat adquirirà unes habilitats i uns coneixements comparables als de l'alumnat que aprèn aquella àrea en la seva primera llengua.

Per aconseguir aquest objectiu, el professorat haurà de realitzar les següents tasques:

- Negociar significats
- Fer que tant la llengua com els continguts siguin accessibles.
- Ajudar l'alumnat a comunicar-se
- Expandir i perfeccionar la llengua de l'alumnat.

4.1.2.1 Negociació de significats.

La negociació de significats és un aspecte crític en l'ensenyament de continguts en llengua estrangera. El professor o la professora ha d'estar constantment en un procés de negociació de significats. Tant el professorat com l'alumnat han de procurar entendre's entre si. Es tracta, doncs, d'un procés col.laboratiu en el qual cada participant treballa per enviar i rebre missatges comprensibles per als altres.

4.1.2.2 Fer accessibles la llengua i els continguts per l'alumnat.

Quan el nivell de competència lingüística en llengua estrangera de l'alumnat és molt limitat, pren major importància el paper del professorat a l'hora de negociar significats i d'interpretar les respostes de l'alumnat com a indicador que hi ha una comunicació efectiva. Com que la comprensió és essencial per a l'adquisició de continguts, el professorat s'ha d'assegurar que els seus missatges són correctament compresos. Així, el professorat acompanya els missatges verbals d'altres pistes contextuais que atorguin significat al que diu.

Una altra forma de fer que el llenguatge sigui més comprensible és modificant la manera de parlar. Es pot parlar més a poc a poc, emfasitzant paraules clau; es pot simplificar el llenguatge usant vocabulari més comú o més senzill i emprant

estructures gramaticals molt freqüents. La redundància aporta suport addicional al significat. El llenguatge corporal també contribueix a relacionar llenguatge i significat.

Finalment, una altra forma d'ajudar l'alumnat a adquirir nous conceptes és relacionant el que estan aprenent amb els coneixements previs.

4.1.2.3 Ajudar l'alumnat a comunicar-se.

De la mateixa forma que el professorat emprava recursos no lingüístics per ajudar a transmetre missatges que siguin comprensibles per a l'alumnat, s'hauria d'animar a aquests a utilitzar també materials, ajudes visuals i llenguatge corporal quan s'expressa en la llengua estrangera.

Cal, però, que utilitzin aquests recursos no verbals com a suport de la comunicació verbal, no en comptes d'aquesta.

Una manera que té el professorat per facilitar que l'alumnat s'expressi verbalment en la llengua estrangera és respondre als seus intents per comunicar-se interpretant-ne la resposta i repetint-la amb un llenguatge més adequat i fins i tot ampliant-la, si cal. Es pot demanar també a un alumne amb una competència lingüística més elevada que realitzi aquesta funció d'interpretació i ampliació, demanant-los si poden explicar què ha volgut dir el primer alumne amb la seva resposta, per exemple; o es pot preguntar si algú sabria dir alguna cosa més sobre el que el primer alumne ha respost. D'aquesta forma es mantenen els canals de comunicació oberts.

4.1.2.4 Expandir i perfeccionar els coneixements lingüístics de l'alumnat.

A mesura que l'alumnat va esdevenint més competent en la llengua estrangera, el professorat ha de procurar que el seu llenguatge es vagi expandint alhora que van perfeccionant els coneixements ja adquirits.

És important que el professorat observi les habilitats comunicatives de l'alumnat, tant quan aquests responen al professor directament com quan parlen entre ells. Les observacions realitzades serviran per identificar objectius lingüístics compatibles amb el contingut que es podran introduir en futures sessions.

Que l'alumnat pugui expandir el seu llenguatge depèn que els proporcionem prou oportunitats per comunicar-se significativament; per tant, el professorat haurà de procurar que sovint es realitzin activitats d'aprenentatge col·laboratiu i

que l'alumnat tingui sobrades ocasions per comprovar el creixement del seu repertori lingüístic en situacions reals de comunicació.

Interaccions freqüents, continuades i significatives proporcionen tant input com output.

Cada vegada que els alumnes es comuniquen, posen a prova les hipòtesis que han realitzat sobre com funciona la llengua. La resposta que obtenen del professorat o dels companys els serveix per validar o refutar aquestes hipòtesis.

Els companys i companyes de classe són clau per a poder practicar la llengua, mentre que el professorat és clau per a perfeccionar-la.

L'ensenyament de continguts en una llengua estrangera permet al professorat ampliar el vocabulari de l'alumnat, exposar-lo a formes més sofisticades del discurs acadèmic i ajudar-lo a desenvolupar les habilitats lingüístiques.

4.1.3 El paper del professorat.

Si l'objectiu central de l'escola és educar l'alumnat, tot el professorat ha de contribuir que l'alumnat assoleixi els objectius curriculars. La llengua no pot quedar al marge dels continguts de les àrees no lingüístiques: s'aprèn llengua a través de continguts i s'aprenen continguts a través de la llengua.

El professorat en general (tutors, ensenyants de llengua estrangera i ensenyants d'àrees no lingüístiques en llengua estrangera) seran responsables del desenvolupament lingüístic de l'alumnat.

La idea exposada implica que la programació de totes les àrees ha d'incloure també objectius lingüístics, de forma que es tingui en compte el llenguatge acadèmic necessari per a l'assoliment dels objectius de l'àrea que es treballa (llenguatge obligat pel contingut) i el llenguatge que podem anticipar que necessitarà l'alumnat en les pròximes sessions (llenguatge compatible amb el contingut).

Cal ,doncs, una verdadera coordinació entre tot el professorat.

En aquest apartat, ens centrarem en tres aspectes bàsics del paper del professorat:

- El professorat com a model de llengua.
- L'organització de l'entorn d'aprenentatge
- Possibilitar diferents formes d'interacció a l'aula.

- L'avaluació.

4.1.3.1 El professorat com a model de llengua.

Quan ensenyem continguts en llengua estrangera el professorat actua com a model lingüístic i com a model de conductes culturalment apropiades. Es modela tant el llenguatge acadèmic com el llenguatge d'ús social.

A través de l'ensenyament de continguts l'alumnat adquireix coneixements i les habilitats necessàries per parlar sobre aquests coneixements; per tant, el professorat actua com a model de llenguatge acadèmic.

Alhora, però, al llarg del dia es presenten diverses ocasions per modelar el llenguatge d'ús social: saludar l'alumnat, parlar de les activitats de classe i de fora de l'escola, dur a terme certes rutines d'aula, etc. Totes aquestes activitats proporcionen oportunitats per a la interacció no-instruccional.

4.1.3.2 L'organització de l'entorn d'aprenentatge.

Un entorn d'aprenentatge ben estructurat contribueix que l'alumnat adquireixi continguts en una llengua que els és nova.

Sobretot al principi, quan encara no estan familiaritzats amb la llengua estrangera, la implementació de rutines facilita la comprensió del llenguatge i els ajuda a relacionar la llengua amb l'experiència.

Per tal que comencin a relacionar el vocabulari oral que s'empra a la classe amb el llenguatge escrit, es poden penjar a l'aula cartells escrits que identifiquin aquest vocabulari.

Els recursos visuals a les parets de l'aula serveixen com a suport dels continguts que s'ensenyen i, quan aquests van acompanyats de rètols impresos també com a suport per a l'aprenentatge de la llengua.

És molt important que l'alumnat se senti recolzat en el seu entorn d'aprenentatge; cal tenir en compte que els alumnes poden sentir certa ansietat afegida pel fet d'haver d'aprendre continguts en una llengua que no és la pròpia.

4.1.3.3 Diferents formes d'interacció a l'aula.

4.1.3.3.1 Característiques de les estratègies d'interacció a l'aula.

Donna M. Johnson a *Grouping strategies for second language learners* (1994) ens mostra com es poden organitzar les activitats d'aprenentatge de forma que proporcionin oportunitats d'interacció que recolzin el desenvolupament tant acadèmic com de la llengua .

Johnson afirma que les estratègies d'interacció haurien de tenir dues característiques bàsiques: ser creatives i estar regides per principis.

Els principis es deriven del que la teoria, la recerca i l'experiència ens diuen sobre com aprenen els infants; sobre com s'entén, s'interpreta i es crea el llenguatge en situacions diverses; sobre com l'ús de la llengua varia entre cultures i diferents situacions, i sobre la relació de tots aquests processos amb l'aprenentatge d'una llengua estrangera.

El professorat pot construir el seu propi grup de principis que regiran les seves accions a l'aula a partir d'una gran quantitat de teoria, recerca i experiències pràctiques que es troben al seu abast.

D'altra banda, tot i que la forma d'organitzar la instrucció ha de seguir uns principis, també ha de ser creativa, ja que s'haurà d'adequar activament a les condicions canviants de la classe. Així, tot i que la pràctica educativa ha d'estar regida per uns principis, el professorat ha de ser prou flexible per adaptar-se a les condicions canviants que tinguin lloc.

Podriem dir, doncs, que hi ha d'haver una flexibilitat creativa però basada en principis educatius per tal de dissenyar situacions d'aprenentatge riques i significatives per a l'alumnat.

4.1.3.3.2 Principis que regeixen la planificació de les estructures de participació per promoure el desenvolupament acadèmic i de la llengua estrangera en l'alumnat.

Hi ha tres principis bàsics a tenir en compte quan es planifiquen diferents maneres d'organitzar activitats d'aprenentatge de forma que promoguin el desenvolupament acadèmic i de la llengua en l'alumnat:

- Crear oportunitats per interaccionar activament en diferents estructures participatives.
- Reconèixer i partir de les diferències culturals cap a una socialització de la llengua.
- Ajudar l'alumnat a fer connexions múltiples entre diferents contextos d'aprenentatge, relacionant llengua i continguts amb diferents situacions.

4.1.3.3.2.1 Proporcionar a l'alumnat gran varietat de formes d'interacció.

El professorat hauria de planificar les activitats de forma que l'alumnat tingui oportunitat d'interaccionar en una varietat d'estructures de participació. Això implica que han de tenir temps per a pensar i treballar de forma individual, combinat amb activitats en parella o en petit grup tant amb el professor o professora com amb altres alumnes, a més de diferents tipus d'organització en gran grup.

Swain and Lapkin suggereixen que per a millorar l'aprenentatge d'una llengua estrangera és essencial que el professorat planifiqui activitats que propiciïn un ampli ventall de discursos i que proporcionin a l'alumnat àmplies i recurrents oportunitats per a utilitzar la llengua estrangera de forma significativa. Una forma de treballar per aconseguir aquest objectiu que plantegen Swain and Lapkin és utilitzant una gran varietat d'estructures de participació.

La utilització de diferents tipus d'estructures de participació a l'aula té també un component lúdic molt important quan treballem amb infants. Fer que l'alumnat disfruti a l'aula interaccionant en diferents estructures de participació és important perquè els infants aprenen a través del joc i la motivació.

Utilitzar una diversitat d'estructures de participació a l'aula implica disposar d'un entorn físic flexible i fet pensant en les necessitats de l'alumnat. El tipus de mobiliari condicionarà les possibilitats de canviar la disposició de l'alumnat. L'entorn físic ha de permetre canviar la distribució dels alumnes sempre que calgui, però a més, ha de reflectir les experiències i els aprenentatges de l'alumnat, i ha de servir com a recurs per als aprenentatges i treballs futurs.

4.1.3.3.2.2 Les experiències culturals estan relacionades amb la participació a classe i amb l'adquisició de llengües.

La perspectiva sociocultural de la llengua emfasitza el fet que el desenvolupament lingüístic i el social es desenvolupen conjuntament . Aquests dos processos conformen el que s'anomena la socialització de la llengua. És a dir, els infants se socialitzen a través de la llengua i se socialitzen per utilitzar la llengua en la seva cultura (Ochs, 1988)

Les pràctiques derivades de la socialització lingüística de casa i de la comunitat a la qual pertany l'infant poden afectar la manera com l'alumnat interacciona a l'aula en la llengua estrangera.

La socialització de la llengua té implicacions pràctiques a l'hora de planificar formes d'interacció i agrupaments de l'alumnat. El professorat pot planificar activitats que permetin als infants d'interaccionar extensivament en situacions en les quals se sentin còmodes alhora que se'ls convida a participar en noves situacions, de forma que puguin ampliar els seus repertoris participatius i lingüístics.

4.1.3.3.2.3 Relacions que el professorat i l'alumnat estableixen i creen entre diferents activitats.

El professorat pot programar les sessions de forma que s'animi l'alumnat a establir connexions significatives entre diferents activitats i situacions d'aprenentatge. D'aquesta manera es fomenta el desenvolupament de la llengua estrangera, ja que s'ajuda l'alumnat a ampliar significats.

Es pot ajudar els alumnes a establir connexions a través d'activitats que estan seqüencialment relacionades. Johnson i Morrow expliquen com fer-ho utilitzant el que ells anomenen El principi de dependència entre tasques (Task-dependency principle). Segons aquest principi, cal que una tasca A estigui relacionada amb una tasca B, de forma que la B no es pot realitzar o completar si no s'ha completat la tasca A prèviament. (Johnson & Morrow, 1981)

Connectar tasques diferents de forma lògica resulta motivador per l'alumnat i els proporciona oportunitats per a la repetició, reciclatge i assaig de la llengua de forma natural, significativa i amb un objectiu clar.

El principi de dependència entre tasques també pot ser utilitzat de forma col·laborativa per més d'un professor o professora que treballin amb un mateix grup d'alumnes. Hi ha diverses formes de crear continuïtat per a l'alumnat i d'establir connexions entre activitats presentades per professors diferents. Per exemple, el professorat de llengua estrangera pot demanar a l'alumnat què han

apès en les darreres sessions de l'àrea de coneixement del medi, impartida pel tutor o tutora.

Altrament, si l'especialista de llengua estrangera es coordina amb el professorat que imparteix altres àrees, el primer podrà preparar l'alumnat per a les properes sessions introduint el vocabulari i el llenguatge obligat pel contingut. (Snow, Met, & Genesee, 1989).

Fomentar que l'alumnat relacioni llenguatge i continguts a través de diversos contextos afavoreix, doncs, el seu desenvolupament conceptual i lingüístic.

4.1.3.3.3 Estructures participatives.

L'ús de diverses estructures de participació és important perquè proporciona a l'alumnat diverses oportunitats d'interactuar significativament, a més de temps per a pensar.

Permet, també, que alumnes que es troben en diferents nivells de competència puguin participar significativament.

A continuació es revisen algunes estructures de participació, centrant-se sobretot en els seus avantatges i inconvenients i proposant estratègies per a treure'n el màxim profit possible.

4.1.3.3.3.1 Activitats amb gran grup.

Algunes activitats que es poden realitzar en gran grup, com excursions, participar en algun acte cultural, assistir al teatre o visionar junts una pel·lícula, permeten construir experiències compartides que proporcionen contextos per a construir i compartir significats, tant a nivell acadèmic com social. Aquestes experiències serveixen com a base comuna de tot el grup per a treballar a l'aula, per exemple. Aquest tipus d'activitats tenen també una funció social molt rellevant; permeten a l'alumnat sentir-se part important del grup.

D'altra banda, en activitats en gran grup en les quals el centre és el mestre o la mestra, pot passar que algun/a alumne/a no segueixi prou bé o, senzillament, que desconnecti del que s'està fent.

Un altre problema amb les activitats en gran grup és que el professorat pot demanar a l'alumnat que respongui verbalment, quan aquest pot no sentir-se còmode o no estar preparat per a fer-ho. El més important en aquest tipus d'organització de la classe és que l'alumnat se senti còmode i que estigui motivat per estar atent al que s'explica o es fa, i que sigui capaç de participar al seu propi nivell i en la forma més idònia per a ell/a.

Per tal que l'alumnat tregui el màxim profit de les experiències en gran grup, Saville-Troike (1988) proposa que el professorat estableixi rutines que els alumnes puguin predir, de forma que gradualment aprenguin el llenguatge associat.

Enright i McCloskey (1988) suggereixen que el professorat "pensi llengua" en tot el que fa; això implica usar estratègies de discurs oral conscientment, tals com repetir, reciclar, reformular, etc, per tal de millorar la comprensió de l'alumnat.

Per garantir que les activitats amb gran grup siguin significatives cal proporcionar a l'alumnat oportunitats ben planificades per a negociar significats els uns amb els altres, dins l'activitat global que es dugui a terme. Per exemple, es pot aturar la lliçó i permetre intercanvis entre els alumnes, com comparar el que han anotat o discutir alguna qüestió proposada pel mestre, la qual cosa els ajudarà a assolir una millor comprensió dels conceptes que es treballen. Es tracta d'aportar prou flexibilitat a l'organització de la classe per donar a l'alumnat la possibilitat de negociar i construir els seus propis significats dins d'un gran grup que realitza activitats dirigides pel mestre.

4.1.3.3.2 Treball individual significatiu.

Donna M. Johnson es refereix al treball individual que se centra en activitats de llegir, de pensar, i d'escriure que estan relacionades alhora amb el llenguatge i amb els continguts de l'àrea que s'ensenya, i que tenen lloc en un entorn que recolza l'aprenentatge i on cada infant té accés a diversos recursos, textuais i contextuais.

En el cas del treball individual significatiu, el professorat s'esforça per dissenyar activitats altament motivadores en un entorn molt ric en recursos (materials, companys i professorat).

Una altra característica del treball individual significatiu és que l'alumnat veu l'objectiu de la feina que ha de realitzar i com aquesta està relacionada amb activitats prèvies o posteriors.

Activitats com llegir individualment com a preparació per una activitat en grup o fer un llistat d'idees per un treball posterior en grup, permet a l'alumnat copsar l'objectiu social del que fa individualment. Aquest tipus d'activitats són molt importants perquè permeten que cada infant processi la llengua al seu ritme i a la seva manera.

El treball individual significatiu té diversos avantatges: d'una banda, l'alumnat pot treballar seguint el seu propi ritme, la qual cosa els dóna una sensació de control sobre la pròpia feina; també, proporciona a l'alumnat el temps que necessiten per recórrer als seus propis recursos lingüístics; un tercer avantatge és que, si el treball individual es realitza en un entorn obert i cooperatiu, els infants es poden ajudar els uns als altres a aprendre; finalment, permet al professorat adaptar-se a les estratègies individuals i als estils d'aprenentatge dels alumnes.

Les activitats individuals de l'alumnat poden formar part d'una activitat amb el gran grup o es poden dur a terme entre activitats amb el gran grup.

4.1.3.3.3 Treball per parelles.

L'alumnat necessita, a banda d'activitats en gran grup i treball individual, oportunitats per a interaccionar en parelles i petit grup (tant de forma oral com escrita) de forma que puguin establir una comunicació significativa i útil com a input lingüístic per a l'aprenentatge.

El treball per parelles pot incloure des d'activitats ben estructurades i dirigides fins a situacions més espontànies i informals.

Una manera de dissenyar les activitats per parelles és tenint en compte el flux de la informació. Així, en una activitat del tipus Information-gap, l'alumne A comunica informació a l'alumne B. Com que l'alumne B desconeixia aquesta informació es crea una situació natural de comunicació autèntica.

En canvi, en una activitat en què els dos alumnes intercanviïn informació, probablement hi haurà més negociació de significats. Si posteriorment han de completar alguna altra tasca amb la informació intercanviada, els dos alumnes hauran participat activament en la seva resolució.

A l'hora de fer parelles en una classe, cal tenir en consideració una sèrie de qüestions. Primerament, cal que les parelles siguin compatibles. Els mateixos

alumnes poden formar parelles per algunes activitats, mentre que per a d'altres serà el professorat qui les formi.

Una qüestió que molts cops preocupa el professorat és com formar parelles quan dins d'una mateixa aula hi ha alumnat amb diferents nivells de competència lingüística. Aparellar alumnes amb diferents nivells de competència pot ser efectiu perquè aprenguin llengua i continguts. Sovint hi ha la preocupació que els alumnes empraran la seva llengua materna; una possibilitat és permetre que triïn quina llengua volen utilitzar mentre parlen o realitzen l'activitat, però demanar-los que produeixin conjuntament un text escrit, per exemple, en anglès, que representi una part important de la totalitat de l'activitat que realitzen.

És important en tota activitat per parelles que el professor actuï com a monitor i observi si els alumnes són compatibles i si es comuniquen i treballen productivament junts. L'observació de les parelles permetrà en futures sessions ajustar i formar-ne de noves.

4.1.3.3.4 Grups cooperatius d'aprenentatge.

En el context de l'aprenentatge de continguts en una llengua estrangera, quan parlem de grups cooperatius d'aprenentatge ens referim a un grup d'alumnes que treballen conjuntament i utilitzen la llengua per completar alguna tasca acadèmica significativa.

És important que els grups siguin lingüísticament heterogenis i que les activitats tinguin un objectiu clar. L'alumnat treballarà en petit grup de tres a cinc o sis components i les tasques s'estructuraran de forma que tots siguin positivament interdependents; és a dir, es necessiten els uns als altres per a completar la tasca que els han assignat.

4.1.3.3.5 Professor/a amb petit grup.

Aquest tipus d'estructura participativa en què el professor o professora guia un petit grup d'alumnes és molt important quan s'ensenyen continguts en una llengua estrangera.

El professorat pot proporcionar oportunitats per tal que cada alumne participi a nivell oral amb èxit segons el seu propi nivell de competència. El docent pot seguir l'alumnat de prop i utilitzar les estratègies necessàries per fer la llengua comprensible per a cadascun d'ells.

El treball en petit grup junt al docent és molt útil per avaluar el nivell de competència que té l'alumnat, la qual cosa permetrà dissenyar activitats adequades i amb el nivell correcte per tal que continuïn progressant.

Aquesta estructura de treball també pot servir per treballar alguns aspectes formals de la llengua.

4.1.3.4 L'avaluació.

Mimi Met (1989) exposa que quan s'avalua l'alumnat, el professorat s'ha de centrar a esbrinar què han après i els ha de donar temps per a demostrar-ho. L'èmfasi de l'avaluació ha d'estar en el que l'alumnat sap i sap fer.

L'avaluació té lloc de forma continuada i també al final de cada unitat d'estudi.

El professorat fa un seguiment continuat de l'alumnat de forma informal, el qual proporciona informació molt valuosa per a la posterior presa de decisions, ja que permet al docent ajustar i modificar la instrucció per assegurar-se que el que s'ensenya i la forma com s'ensenya és adequat i efectiu per ajudar l'alumnat a adquirir conceptes i llengua.

Quan ensenyem continguts i una llengua estrangera de forma integrada ens trobem amb una nova situació pel que fa a l'avaluació. El professorat pot tenir dificultats per determinar si un alumne no ha assolit els continguts o no pot demostrar el que sap perquè no domina prou la llengua per demostrar-ho.

Met aconsella que si el repertori lingüístic de l'alumnat és molt limitat és millor avaluar d'una banda l'assoliment dels continguts i de l'altra, la llengua.

En aquest cas, el docent haurà d'utilitzar altres mètodes per comprovar que l'alumnat coneix els continguts treballats. Es pot demanar a l'alumnat, per exemple, que actuï per demostrar el que sap (actuar com a sol, lluna, terra i moure's per demostrar que s'han assolit els conceptes de rotació i translació).

Se'ls pot demanar que classifiquin objectes o fotos dels objectes, per exemple, per demostrar que coneixen les grups bàsics dels aliments.

Si es realitzen proves escrites, aquestes hauran d'incloure dibuixos, fotos, etc i una tipologia específica d'activitats que permetin comprovar el grau d'assoliment dels objectius sense dependre de la llengua.

A mesura que la competència lingüística de l'alumnat creix, es podran introduir proves que demanin respostes limitades. Les activitats podran ser del tipus cert/fals, triar l'opció correcta entre a,b,c,d, omplir buits amb les paraules que falten, etiquetar il·lustracions, relacionar petits textos amb els dibuixos que expliquen un procés, etc. Progressivament es podran introduir tipus de text més exigents a nivell lingüístic, amb activitats com reescriure frases falses, respondre qüestions senzilles, frases simples o paràgrafs curts.

El professorat que ensenya continguts en una llengua estrangera ha de planificar les sessions tenint en compte el desenvolupament del llenguatge tant com el dels continguts.

És imprescindible realitzar una avaluació continuada per saber en quin punt es troben els alumnes respecte al punt on haurien de ser i per identificar les necessitats a nivell lingüístic que s'han de cobrir.

L'informació que es recull a través de l'avaluació continuada és bàsica per identificar els objectius lingüístics compatibles amb el contingut.

L'avaluació de la llengua es basarà en els objectius establerts en la programació, entre els quals hi haurà probablement tant objectius obligats pel contingut com objectius compatibles amb el continguts.

Els objectius lingüístics més adients són aquells que van units a les demandes lingüístiques dels objectius de l'àrea que s'ensenya i el més senzill, per tant, és avaluar-los al llarg de les sessions. L'avaluació continuada realitzada a l'aula ajuda també a identificar els objectius lingüístics obligats pel contingut per a sessions futures.

Avaluar els objectius lingüístics de forma continuada permet també al professorat saber si els alumnes tenen assolits els objectius de llengua que es necessiten per assolir els objectius acadèmics de l'àrea que s'ensenya, precisament perquè l'avaluació uneix el llenguatge i els continguts. Aquest tipus d'avaluació permet mesurar la competència de l'alumnat en contextos reals en què s'empra la llengua.

Genesee i Hamayan consideren que l'avaluació basada en l'observació a l'aula té com a objectiu planificar i fer un seguiment de la instrucció de forma continuada per tal d'optimitzar l'aprenentatge de l'alumnat.

Per a Genesee i Hamayan, el professorat que ensenya llengua i continguts de forma integrada ha de saber utilitzar l'avaluació per motivar l'aprenentatge de la

llengua. Per a l'alumnat que aprèn en una llengua estrangera, aprendre llengua no és un objectiu en si mateix, sinó un mitjà per assolir els objectius acadèmics. Aquesta premissa s'ha de respectar a l'hora d'avaluar els infants i s'ha de fomentar l'aprenentatge de la llengua com a mitjà per aconseguir un objectiu molt més ambiciós: el desenvolupament acadèmic, social i personal dels infants. Des d'aquesta perspectiva, l'avaluació dels objectius lingüístics no s'ha de centrar en els errors o en les mancances lingüístiques de l'alumnat de forma aïllada, ja que només s'aconseguirà desmotivar els infants. És important que els alumnes sàpiguen que l'avaluació de les seves capacitats lingüístiques és una eina molt valuosa per ajudar-los a assolir l'objectiu de l'excel·lència acadèmica. Genesee i Hamayan presenten diversos mètodes d'avaluació que poden facilitar la recollida d'informació sobre el procés d'aprenentatge dins l'aula, els quals es discuteixen breument a continuació.

L'avaluació dins l'aula forma part d'un procés que implica tres passos:

1. Recollida d'informació
2. Interpretació de la informació
3. Presa de decisions sobre la instrucció, l'alumnat, etc.

Quan parlem de recollida d'informació ens referim a l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, als factors que influencien l'actuació de l'alumnat a l'aula, als processos d'aprenentatge a l'aula i a la instrucció en si mateixa. Per tant, avaluar és molt més que comprovar si s'han assolit els objectius, ja que inclou informació sobre l'alumne en la seva globalitat i sobre la instrucció.

4.1.3.4.1 Mètodes d'avaluació a l'aula.

4.1.3.4.1.1 Observació.

És un bon mètode per avaluar l'actuació de l'alumnat de forma gens intrusiva i sense interferir amb l'activitat que s'observa.

Pot servir per avaluar l'ús de la llengua de l'alumnat en activitats que formen part de la rutina de classe i en activitats informals que no estan dissenyades per ser avaluades però que permeten comprovar les habilitats lingüístiques dels infants.

Observar serveix tant per avaluar activitats de llengua com activitats no basades en la llengua.

L'observació no és una eina nova per al professorat, ans al contrari. La dificultat d'aquest mètode per als docents, però, rau sobretot a trobar una forma

d'organitzar les observacions realitzades de forma efectiva a la vegada que es troben activament immersos fent classe. Cal, doncs, planificar molt bé com es durà a terme l'observació, de forma que no acabi sent fragmentada i desorganitzada i, per tant, poc efectiva.

És important prendre decisions prèvies a l'observació a l'aula. Així, doncs, caldrà primer de tot identificar el que es vol observar; en segon lloc, com es farà l'observació; i finalment, escollir i dissenyar un mètode eficient i sistemàtic per a recollir els resultats de les observacions.

En el moment de decidir com es vol realitzar l'observació, el docent ha de prendre decisions, com:

- observar un sol individu o un grup d'alumnes.
- observar activitats específicament dissenyades per a l'avaluació o rutines i activitats d'aula.
- observar l'alumnat en activitats que requereixen llenguatge o en d'altres que siguin bàsicament no-verbals.
- observar en una sola ocasió o de forma periòdica.

4.1.3.4.1.2 Conferències

Per conferències ens referim a una conversa entre el docent i un o més alumnes sobre el seu treball a classe.

Es poden realitzar per comentar treballs que l'alumnat ha realitzat individualment o en petit grup sense l'ajuda del docent, o activitats que ha realitzat davant tota la classe, com lectura en veu alta, etc.

El professor o la professora guiarà la conversa de forma que puguin comentar els processos i estratègies que l'infant utilitza per a completar la tasca; per exemple, si l'alumne ha llegit un text en veu alta, es poden comentar quines paraules li han resultat més difícil de llegir, el perquè i quines estratègies ha utilitzat per a saber-ne el significat.

Aquest mètode d'avaluació se centra bàsicament en el procés i no en el resultat final de l'activitat. Serveix com a eina pel professorat per conèixer millor les diverses estratègies i estils d'aprenentatge dels seus alumnes.

Calkins (1983) considera que les conferències són una eina molt útil per ajudar els infants en l'aprenentatge de l'escriptura. Les preguntes centrades en el procés d'escriptura permeten al docent comprendre el desenvolupament

d'aquesta habilitat en l'alumnat i, alhora, ajudar-lo a millorar. La línia entre avaluació i instrucció, doncs, és molt fina.

Les conferències s'han de planificar i dissenyar amb temps per tal que esdevinguin una eina efectiva. Cal tenir clar què es vol avaluar i quines tasques s'utilitzaran amb aquesta finalitat. Sol ser recomanable utilitzar tasques iguals o semblants a les que es realitzen a classe. Quan es prepara una conferència individual és aconsellable tenir un guió d'entrevista on s'especifiquin les preguntes i la seqüència de preguntes que es volen fer a cada alumne. Tenir les preguntes preparades no implica que no es puguin realitzar preguntes que d'entrada no són en el guió.

4.1.3.4.1.3 Diaris interactius

Els diaris de l'alumnat esdevenen una eina vàlida per avaluar quan s'utilitzen de forma interactiva entre el docent i l'alumne o alumna.

Les seves principals avantatges és que són personals, individuals, privats i que tenen una funció instructiva.

És recomanable que en els seus escrits, el docent eviti fer comentaris directament avaluatius de l'escriptura de l'alumnat. Els comentaris sobre el treball escrit de l'alumne han de reafirmar la seva feina i proporcionar-li avaluació de forma indirecta. Alguns educadors, fins i tot, recomanen no proporcionar cap mena de feedback avaluatiu com a resposta als escrits de l'alumnat.

Els diaris interactius són molt útils per avaluar les capacitats d'escriptura de l'alumnat i les estratègies que utilitzen quan escriuen, si l'alumnat pot escriure de forma lliure i espontània. És important que els infants no sentin la pressió d'haver d'escriure amb total correcció.

Una varietat dels diaris interactius són els blogs d'aprenentatge, on l'alumnat descriu el que ha après al llarg del dia o al llarg d'un període concret de temps; poden parlar de les dificultats que han trobat, del que els ha resultat més motivador, etc. Aquests blogs poden proporcionar molta informació sobre les experiències d'aprenentatge de l'alumnat i sobre les seves mancances i necessitats.

4.1.3.4.2 El Portafolis de l'Alumnat com a mètode per a la recollida d'informació

Igual que l'observació, recollir la informació de forma sistemàtica i efectiva és un procés continuat que vol temps.

El portafolis serveix per a recollir mostres del treball de l'alumnat al llarg del curs escolar, en fitxers, caixes o portafolis. (Freeman & Freeman, 1991).

Les mostres recollides poden ser de diversos tipus: escrits, projectes, dibuixos, gravacions, etc.

El portafolis de l'alumne pot ser només d'una matèria o habilitat (per exemple, el portafolis d'escriptura o el de coneixement del medi) o pot ser de caire general. Els portafolis més específics són particularment útils per avaluar el progrés d'una àrea determinada.

Els treballs que s'incloguin en el portafolis poden estar seleccionats per l'alumnat mateix o amb la col.laboració del professorat. Cada treball ha d'incloure la data i una breu descripció de la feina feta. El fet de comentar els treballs proporciona a l'alumnat una oportunitat més per emprar la llengua en un context acadèmic autèntic.

L'ús del portafolis permet a l'alumnat participar activament en el procés d'avaluació i ajuda a que es responsabilitzin del seu propi progrés acadèmic.

Compartir els portafolis amb els pares dels alumnes és també una forma d'aportar documentació concreta que demostra el progrés dels infants tant en llengua com en els continguts de les altres àrees al llarg del curs.

Els portafolis són una eina molt important quan s'ensenyen continguts i llengua de forma integrada perquè permeten veure el progrés lingüístic real que l'infant ha fet en un curs escolar.

4.2 EL CEP INTXAURRONDO-HEGOA DE DONOSTI.

4.2.1 Un model de projecte integrat de llengües.

El Ceip Intxaurreondo Hegoa es va crear el curs 1999/00 amb dues aules d'educació infantil. Actualment, en el curs 2006/07, és un centre de dues línies fins a cinquè d'educació primària.

Amb l'obertura d'aquest centre es va voler crear un model d'escola on la planificació de les tasques d'ensenyament-aprenentatge es realitzen de forma coordinada, amb la participació de tot el professorat i amb un enfocament metodològic únic per a totes les llengües (euskera, espanyol i anglès), on l'elecció dels textos, les situacions de comunicació i els continguts curriculars que es treballen a l'aula no es defineixin per l'àrea a la qual pertanyen sinó per la llengua en què es treballaran; en definitiva, un centre on es treballa a partir d'un programa integrador de llengües.

El projecte va ser assumit per tot el professorat definitiu del centre juntament amb tot l'equip directiu; aquesta va ser considerada una condició indispensable per poder complir uns mínims que consideraven bàsics per a començar un projecte d'aquestes característiques. Cal remarcar que els pares de l'alumnat també han mostrat sempre el seu suport total al projecte.

El centre defineix la metodologia que segueixen com a basada en l'enfocament comunicatiu, i tenen en compte una sèrie de premisses per a posar-la en pràctica:

- L'aprenentatge de la llengua ha d'estar orientat cap a un ús funcional: s'aprèn la llengua per usar-la, i s'utilitza segons les necessitats que presenti l'alumnat.
- Utilització de textos autèntics i variats a partir de diferents situacions de comunicació i significativitat.
- L'alumnat construeix el seu propi aprenentatge i és part activa del procés.
- Interacció a l'aula: s'han de dissenyar activitats que possibilitin la interacció docent-alumne/a, alumne/a-alumne/a.
- La planificació ha de ser flexible, oberta, creant bancs d'activitats...

- S'ha de planificar la distribució dels continguts curriculars en cada una de les llengües.
- S'ha d'atendre la diversitat i els models lingüístics.
- S'ha d'impulsar la participació de les famílies en el procés d'aprenentatge.

L'eix fonamental del projecte del centre és la consideració de les llengües com a instruments d'aprenentatge, per aprendre continguts. Les tres llengües són l'instrument d'aprenentatge i comunicació bàsic i són tractades de forma integrada sota el mateix enfocament comunicatiu, analitzant el contingut curricular que cada una d'elles abraçarà.

Quan l'alumnat comença l'educació infantil a P3, la llengua vehicular en totes les sessions és l'euskera. A P4 s'introdueix la llengua anglesa amb quatre sessions setmanals de 30 minuts cada una més l'àrea de plàstica, que també es realitza en anglès.

A cicle inicial, a banda de les 4 sessions setmanals de 45 minuts de llengua anglesa, dediquen dues hores i mitja a treballar el projecte en anglès.

A cicle mitjà s'introdueix la llengua castellana amb 3,5 hores setmanals més la part dels projectes que es treballen en aquesta llengua.

A sisè de cicle superior, aproximadament el 50% de les hores lectives usen l'euskera com a llengua vehicular, el 34% la llengua anglesa i el 16% la llengua castellana.

En el centre s'introdueix la llengua escrita des de P3 i encara que la llengua anglesa a educació infantil es basa en la part oral ja s'introdueix l'anglès escrit a partir de P4.

4.2.2 El treball per projectes en tres llengües.

Pili Lasalle, mestra del Ceip Intxaurreondo Hegoa, defineix amb una frase molt significativa la forma de treballar del centre: “Nunca sabemos dónde vamos a llegar”, mentre que Mikel Essery, cap d’estudis i mestre d’anglès, explica amb sentit de l’humor que a l’escola treballen en “euskañolenglish”.

Al Ceip Intxaurreondo Hegoa treballen per projectes en tres llengües. Els nens s’enduen a casa un dossier sobre el tema treballat on hi ha les fitxes i treballs que han realitzat en euskera, castellà i anglès. Als passadissos de l’escola s’hi poden veure treballs elaborats per l’alumnat en qualsevol de les tres llengües.

L’escola té com a principis fonamentals l’enfocament comunicatiu, el constructivisme i el plurilingüisme.

Treballen per projectes, a partir de temes de coneixement del medi. Amb cada projecte s’aprenen les característiques d’un tipus de text, tot i que els alumnes utilitzaran tota mena de textos.

Cada projecte es desenvolupa conjuntament des de les àrees de llengua, matemàtiques, plàstica i educació física, la qual cosa implica una gran coordinació entre el professorat.

Els projectes es plantegen a nivell de cicle, tot i que el treball de cada classe pot agafar un rumb diferent.

Sovint, els projectes surten al carrer amb la col.laboració dels pares de l’alumnat i dels veïns. Quan per exemple van treballar el tema del barri, van penjar el nom en anglès a totes les botigues, bars, instal.lacions, etc, del barri d’Intxaurreondo.

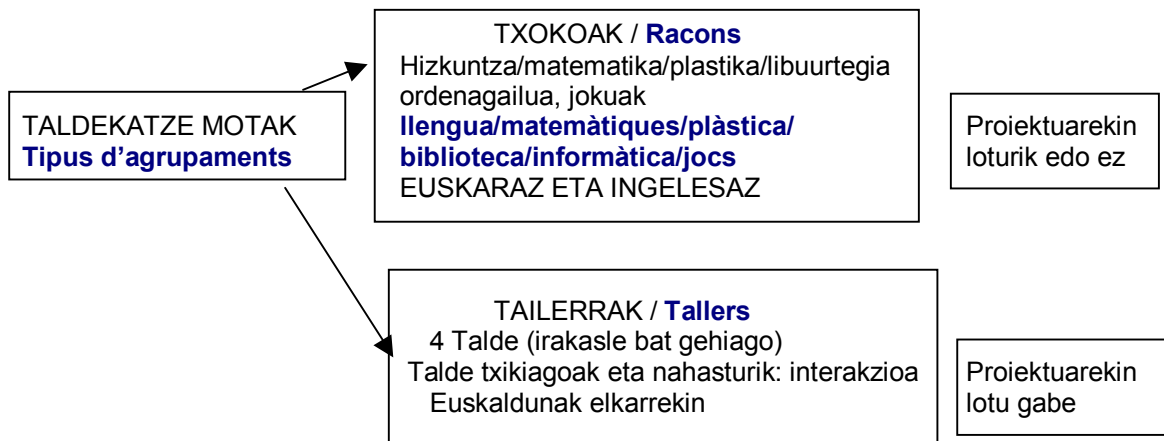
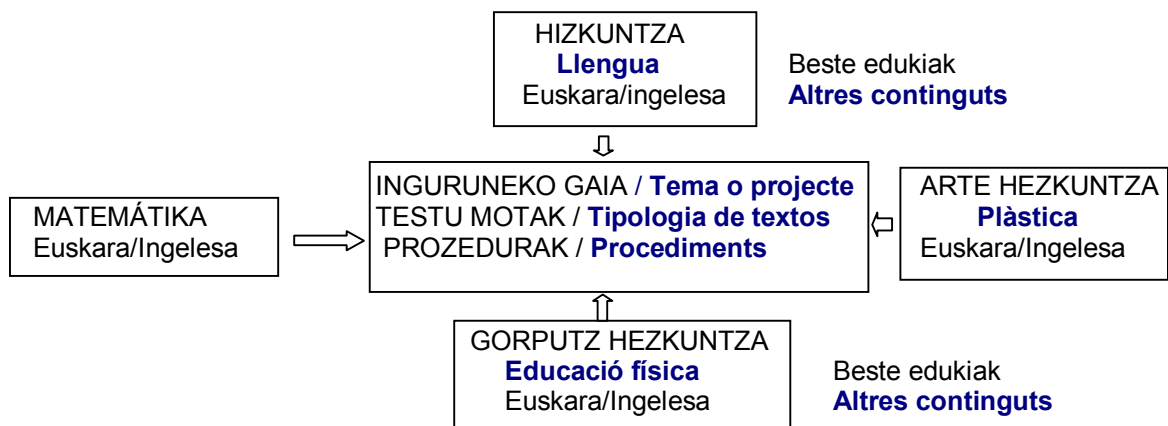
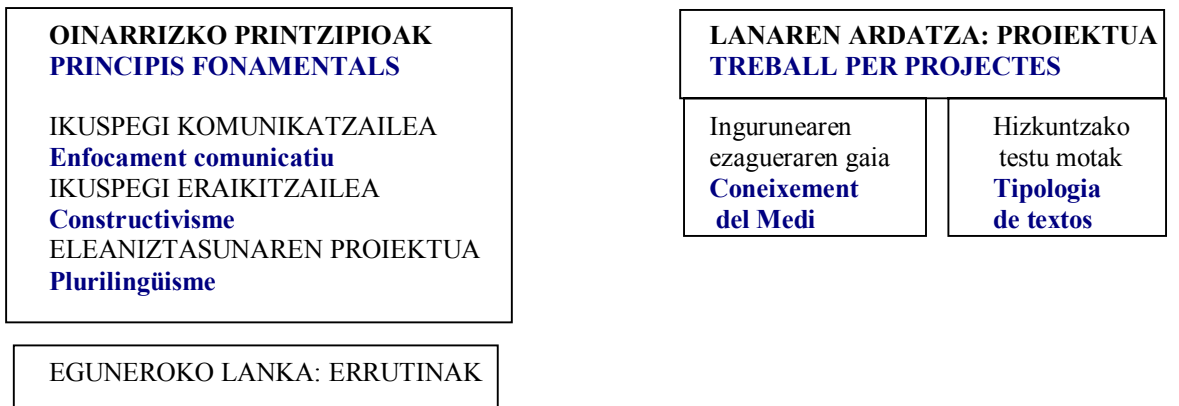
Pili Lasalle recalca que una escola d’aquestes característiques només és possible quan es té el recolzament total de les famílies de l’alumnat.

El treball de les llengües es complementa amb el treball per racons i els tallers, els quals també estan organitzats en euskera, castellà i anglès. Els racons i tallers tracten temes diferents al del projecte que s’està duent a terme i estan organitzats de forma que s’hi barreja l’alumnat de diferents cicles.

El racó de biblioteca, per exemple, disposa de molts llibres de lectura en les tres llengües, de forma totalment barrejada.

El següent document, facilitat per la mateixa escola, i on s’ha afegit la traducció al català dels conceptes clau, clarifica el funcionament general del centre i la metodologia emprada.

4.2.3 Organització del centre i metodologia.



4.3 L'ENSENYAMENT DEL CONEIXEMENT DEL MEDI.

Les unitats didàctiques que s'han elaborat s'han basat en un aspecte concret de l'àrea de coneixement del medi: la geografia, entenent com a tal l'exploració, la investigació i el desenvolupament del coneixement de les característiques naturals, humanes, socials i culturals de l'entorn, des del més proper a d'altres entorns més llunyans.

A través de l'estudi de l'entorn, els infants desenvolupen una sèrie de conceptes i de capacitats geogràfiques. La geografia permet a l'alumnat observar la interdependència entre els individus, els grups i les comunitats; fomenta la comprensió i el respecte per altres cultures i per com viuen altres gentes; i, promou en els infants el sentiment, a nivell individual i col·lectiu, que cal tenir cura de l'entorn, contribuint a adquirir actituds obertes, crítiques i responsables.

Un fonament bàsic de la geografia és que l'alumnat hauria d'arribar a comprendre el món a través de l'experiència directa. Per això, l'exploració dels entorns humans ha de partir de l'entorn local més proper de l'infant, per posteriorment expandir-se cap a un ampli ventall d'entorns.

4.3.1 Característiques de l'aprenentatge de la geografia.

L'aprenentatge de la geografia hauria de:

- ser el resultat d'un procés d'investigació, en el qual l'alumnat fa preguntes, recull informació, troba patrons, i extreu conclusions.
- proporcionar a l'alumnat activitats significatives d'aprenentatge a l'aula i activitats per explorar de forma extensiva l'entorn més immediat.
- partir de la informació sobre l'entorn més immediat i d'altres entorns que l'alumnat porta a l'escola.
- iniciar l'alumnat en el coneixement de conceptes geogràfics de forma estructurada i sistemàtica.
- proporcionar repetidament oportunitats per revisar i perfeccionar els conceptes ja treballats.
- despertar l'interès i la curiositat de l'alumnat sobre l'entorn.
- contribuir a desenvolupar habilitats de cooperació, comunicació i resolució de problemes.

- fomentar el sentiment de responsabilitat per l'entorn.
- contribuir al desenvolupament del respecte mutu i la tolerància.

L'objectiu fonamental de la geografia és que l'alumnat compregui i conegui el món on viu. Això implica explorar i aprendre sobre els entorns naturals i humans on es troben, alhora que desenvolupen les capacitats espacials i utilitzen tota una sèrie de capacitats d'investigació i comunicació.

Els entorns humans acostumen a ser els més importants per a l'alumnat, ja que es refereixen als que han estat parcialment o totalment creats per l'activitat humana en interacció amb l'entorn natural. Dins l'entorn humà dels infants hi ha les seves cases, el barri, l'escola, les zones d'esbarjo de la ciutat o el poble, els carrers, places, carreteres... Conèixer-ne les característiques ajuda l'alumnat a estructurar la seva experiència del món.

Una altra part molt significativa dels entorns humans és la gent que hi viu i hi treballa i els esdeveniments que hi tenen lloc. Tots aquests elements de l'entorn permeten explicar el caràcter d'un determinat lloc.

Pel que fa a l'entorn natural, les seves peculiaritats també atorguen un caràcter distintiu a un lloc determinat. Conèixer les diferents característiques que conformen la terra, com el relleu i el clima i la relació entre elles, permet que l'alumnat vagi desenvolupant una major consciència de com és el seu entorn. La geografia també està relacionada amb la formació d'aquestes característiques de la terra i amb com hi interaccionen la flora i la fauna.

L'alumnat hauria de desenvolupar un bon coneixement de les propietats i processos de la terra a través d'exemples de l'entorn més proper i, posteriorment, aplicar aquests coneixements a contextos més amplis i llunyans.

Amb l'estudi dels entorns natural i humà, l'alumnat desenvolupa una sèrie de conceptes i habilitats fonamentals.

Alguns dels conceptes més importants són el desenvolupament d'un sentit de lloc i d'espai. El sentit de lloc es refereix a la comprensió del caràcter distintiu dels diferents llocs: la comprensió de com s'ha format el paisatge per la interacció entre els processos naturals i l'activitat humana. Aquest sentit de lloc

permet a l'alumnat reconèixer la identitat d'un lloc i fer-se una idea del que seria viure-hi, per exemple.

Aquest sentit de lloc es desenvolupa primerament a casa i a la pròpia localitat i, posteriorment, es va estenent, a mesura que l'alumnat explora diferents entorns a nivell local, nacional i internacional.

Per sentit de l'espai ens referim a la comprensió que té l'alumnat d'on són els llocs (localització) i com estan interconnectats. A mesura que els infants exploren el seu entorn, van construint el coneixement d'on són els llocs i els objectes. De forma gradual, també desenvolupen la idea de com i per què estan relacionats aquests llocs i objectes.

Un component important de l'aprenentatge de la geografia és el desenvolupament de les capacitats de recollir, comunicar i interpretar informació sobre l'espai, a través de mapes, plànols, diagrames, fotos, i altres formes de representació.

Algunes habilitats que es treballen a través de la geografia i que es requereixen per a les investigacions geogràfiques són qüestionar, observar, predir, investigar, fer estimacions, mesurar i analitzar. El treball d'investigació també serveix per desenvolupar altres capacitats com les de treball cooperatiu i en grups.

4.3.2 La relació de la geografia i la llengua

L'aprenentatge de la geografia contribueix de forma important al desenvolupament del llenguatge de l'alumnat; hi ha una relació interdependent entre l'adquisició d'habilitats lingüístiques i el desenvolupament de la comprensió dels conceptes geogràfics, ja que s'enriqueixen mútuament.

El llenguatge serveix a l'alumnat per descriure i interpretar les seves pròpies experiències, per organitzar el pensament i per mirar de comprendre el seu entorn.

També es necessita el llenguatge per a formular hipòtesis, per a discutir-les i per a exposar conclusions; per tant, les activitats d'investigació geogràfiques poden proporcionar oportunitats per enriquir la llengua dels alumnes.

4.3.3 L'avaluació dels continguts de geografia.

L'avaluació ha de servir per a millorar tot el procés d'ensenyament i aprenentatge.

A continuació es presenten algunes eines per avaluar els continguts de geografia, que van des de tècniques informals fins a d'altres més estructurades, tot i que ens centrarem en la descripció del tipus de tasques i tests que el professorat pot elaborar amb la intenció d'avaluar, ja que les altres tècniques han estat prèviament exposades.

- Observació a l'aula.
- Activitats i tests elaborats pel professorat.
- Mostres de treballs, projectes i portafolis de l'alumnat.

4.3.3.1 Observació a l'aula:

La informació que es reuneix a través de l'observació s'emprarà per ajustar el contingut i el ritme de les classes, per triar les estratègies d'ensenyament més idònies i per identificar la necessitat de reforçar o ampliar alguns continguts.

4.3.3.2 Activitats i tests elaborats pel professorat.

La majoria de les activitats d'aprenentatge que realitzen l'alumnat poden servir al professorat per observar i recollir informació sobre el seu progrés.

Les activitats que estan estretament relacionades amb el procés d'ensenyament i aprenentatge serveixen per avaluar el coneixement que l'alumnat té dels temes treballats i la seva capacitat per utilitzar les habilitats geogràfiques (ús de mapes, plànols, globus, capacitat de qüestionar, observar, predir, investigar i experimentar, fer estimacions i mesurar, analitzar, treure conclusions, etc)

L'alumnat hauria de realitzar una gran varietat d'activitats, entre les quals s'han d'incloure:

- Recollir informació de diverses fonts (observació directa de l'entorn, entrevistes, llibres, internet, etc)
- Predir els resultats d'una investigació.

- Realitzar estimacions, mesurar i comparar.
- Analitzar objectes i processos
- Reconèixer patrons i classificar gent, fets i fenòmens.
- Realitzar descripcions dels fenòmens observats, de forma oral, escrita o a través de dibuixos.
- Activitats d'aprenentatge fora de l'escola (visites, excursions, etc).
- Realitzar petites investigacions geogràfiques i recollir i exposar-ne els resultats.
- Utilitzar tot tipus de mapes, atles i globus terraqüis.
- Utilitzar les noves tecnologies com a eines per explorar temes de geografia.
- Utilitzar les noves tecnologies per realitzar activitats i tasques, tant individuals com de forma cooperativa.
- Realitzar tests creats pel professorat al final de cada unitat.

4.3.3.3 Mostres de treballs, projectes i portafolis de l'alumnat.

Les mostres més significatives del treball realitzat per l'alumnat i que han estat guardades en el seu portafolis poden servir per avaluar-ne el progrés al llarg d'un període llarg de temps, com un curs escolar o tot un cicle.

El portafolis pot incloure mostres de molts tipus d'activitats : treball de mapes, fotos i maquetes, el recull de les investigacions realitzades en tota mena de formats: gràfics, fotos, escrits, etc.

Els treballs seleccionats per formar part del portafolis poden estar presentats en diferents suports: paper, cds, llapis de memòria, pàgines web, blogs, etc.

4.3.4 Les dimensions fonamentals de la geografia en l'ensenyament primari, en el currículum anglès.

Roger Carter, a *Handbook of Primary Geography* (1998), identifica tres dimensions fonamentals de la geografia a primària: els entorns naturals i humans, els llocs i l'espai geogràfic.

Aquestes tres dimensions es troben interrelacionades i no es poden estudiar separatament.

A continuació es reproduïxen els aspectes clau de cada una d'aquestes dimensions i les qüestions de recerca geogràfica que segons Carter haurien de ser la base per a l'estudi de la geografia a l'educació primària.

4.3.4.1 L'entorn natural i humà.

L'estudi de l'entorn natural i humà permet a l'alumnat :

- identificar les característiques i els diferents tipus d'entorns i paisatges.
- conèixer la distribució d'aquests entorns i paisatges en la superfície terrestre.
- conèixer la interrelació entre la gent i l'entorn.
- identificar els processos que creen i canvien l'entorn, els paisatges i les activitats humanes.
- esdevenir conscient que l'activitat humana té un impacte en l'entorn.
- comprendre la necessitat de conservar l'entorn humà i físic.
- valorar l'entorn.
- conèixer la interdependència entre la gent i l'entorn a la terra.
- desenvolupar el sentit de diversitat global.

Qüestions de recerca geogràfica adequades :

- On es troben aquestes característiques, recursos i entorns?
- Com són aquestes característiques, recursos i entorns?
- Quin és l'impacte dels processos naturals i de les activitats humanes en l'entorn?
- Quines alternatives són apropiades per conservar, sostenir i millorar l'entorn?

4.3.4.2 Lloc.

L'estudi del lloc permet a l'alumnat :

- comprendre i conèixer llocs, com la seva pròpia localitat, i àrees o regions on la gent viu.
- identificar les característiques i les activitats humanes que ocorren en els llocs.
- descriure el caràcter dels llocs en termes de com són i quin tipus de llocs són.
- descriure la percepció que la gent té dels llocs.
- desenvolupar un sentit de lloc i de pertànyer a una comunitat
- ser conscient de que cada lloc té un context regional, nacional i global.

Qüestions de recerca geogràfica adequades :

- On es troba aquest lloc?
- Com és aquest lloc? Quines característiques té?
- Com ha arribat a ser tal i com és, aquest lloc?
- Com està canviant? Quins canvis hi tenen lloc?
- Com és viure-hi?
- Com t'hi sents en aquest lloc? Quins sentiments et produeix?
- Com és comparat amb altres llocs?

4.3.4.3 L'espai geogràfic.

L'estudi de la situació en l'espai, i dels patrons i processos, des de nivell local fins a nivell de la Terra, permet a l'alumnat:

Situació en l'espai:

- observar i identificar la situació dels llocs i les característiques i les activitats en l'entorn.
- descriure i explicar la situació de llocs, de característiques i d'activitats en l'entorn.
- valorar la importància de la situació geogràfica dels llocs i de l'entorn.

Patrons geogràfics:

- reconèixer i identificar connexions i relacions entre llocs , característiques i activitats en l'entorn.
- descriure i explicar patrons que es poden observar i identificar en llocs i en l'entorn.
- valorar la importància dels patrons geogràfics per a comprendre els llocs i l'entorn.

Processos de l'entorn:

- reconèixer i identificar els canvis que creen, modifiquen i desenvolupen llocs i entorns naturals i humans.
- descriure i explicar la forma com succeeixen els canvis i el desenvolupament dels llocs, i l'impacte que tenen en els entorns natural i humà.
- valorar la importància dels processos naturals i humans que tenen lloc, els quals van conformant l'entorn i els llocs.

Qüestions de recerca geogràfica adequades :

- On tenen lloc aquestes característiques, esdeveniments i llocs?
- Quines connexions hi ha entre unes determinades característiques, esdeveniments i llocs?
- Es pot observar algun patró o pauta? De quin patró es tracta?
- Com es poden explicar aquests patrons o pautes?
- Quins processos tenen lloc que causen o creen canvis en llocs i en l'entorn?
- Quin impacte tenen aquests processos en la gent, els llocs i l'entorn?

4.3.5 Introducció, desenvolupament i ampliació dels continguts de geografia en l'educació primària.

Roger Carter (1998) recomana la següent seqüenciació, la qual s'ha seguit per a elaborar les unitats didàctiques.

Continguts que s'han de presentar i desenvolupar al llarg dels tres cicles:

Lloc:

L'escola.

L'àrea local / la pròpia localitat.

Altres localitats.

Ús de la terra i dels edificis.

El caràcter de les localitats.

Comparar llocs: semblances i diferències.

L'entorn a diferents escales: local i global.

L'entorn natural i humà:

Característiques de l'entorn.

Característiques dels assentaments.

Canvi en els entorns.

El temps.

Punts de vista personal i d'altres persones sobre l'entorn.

Sostenibilitat i millora ambiental.

Mètodes geogràfics:

Ús del procés d'investigació.

Treball de camp.

Treball amb mapes, atlas i globus.

Ús de recursos secundaris i de les TIC.

Continguts que s'han d'ampliar a partir del segon curs de cicle mitjà i a cicle superior:

Lloc:

Canvis en les localitats.

Connexions entre diferents llocs / localitats.

Situació geogràfica dels llocs.

L'entorn natural i humà:

El temps i les estacions.

Qüestions mediambientals.

Varietat en els usos de la terra i qüestions relacionades amb els usos de la terra.

Mètodes geogràfics:

Ús d' instruments i tècniques geogràfiques.

Continguts que s'han de presentar a final de cicle mitjà i a cicle superior:

Lloc:

Canvis que es produeixen.

L'entorn natural i humà:

L'extensió i les dimensions dels assentaments

Les activitats econòmiques en els assentaments.

Rius.

Explicació dels patrons de l'entorn.

4.4 UNITATS DIDÀCTIQUES.

Per dissenyar les unitats que es presenten a continuació s'ha procurat tenir en compte la metodologia descrita anteriorment, les dimensions fonamentals de la geografia, tal i com les presenta Roger Carter (1998), i la seqüenciació que el mateix autor recomana.

S'han tingut en consideració, també, els cinc temes bàsics de la geografia, tal i com es descriuen en l'article *The Five Themes of Geography*, publicat a la web del National Geographic, secció d'educació, en el qual s'expliquen els cinc eixos bàsics per a l'ensenyament de la geografia: situació, lloc, interacció humans/entorn, moviment i regions, i es presenten idees d'activitats per a treballar-los amb l'alumnat (veure Annex 1)

Cada unitat didàctica està estructurada en els següents apartats:

- Introducció
- Llistat de les seccions en què es divideix la unitat. Cada secció correspon a una pregunta de recerca geogràfica.
- Coneixements previs
- Treball posterior relacionat amb la unitat.
- Objectius generals de la unitat.
- Continguts lingüístics de la unitat.
- Desenvolupament de cada secció de la unitat, detallant-ne els objectius i les activitats.
- Criteris d'avaluació.
- Activitats addicionals, recursos extra i enllaços d'utilitat.

4.4.1 THE LOCAL AREA AROUND OUR SCHOOL

Cicle inicial / Cicle mitjà

Introduction:

This unit uses investigative tasks to introduce children to the idea of looking at their local area.

This unit is divided into seven sections, each one containing a sequence of activities.

1. Where are we? Where is the school?
2. Where do I live? Where do my classmates live?
3. How do I get to school? How do my classmates get to school?
4. What are the school surroundings like?
5. What do people do in our local area?
6. How do people spend their free time?
7. What changes are taking place in our local area?

At the end of the unit you will find another section containing some extra activities to help the children learn how to use maps, plans, the four compass points and grid references.

Future learning

This unit may be useful for children when learning in more depth about particular issues in their local area and when studying contrasting localities.

Expectations

Most children will understand the variety of features that form part of their local area and the part people play in developing and changing the area

Some children will not have made so much progress and will have a more limited understanding of the features that make up their local area; they may be able to annotate a simple map with some of the features

Language contents:

Vocabulary: map, plan, atlas, globe, scale, school, neighbourhood, address, near, far, means of transport, right, left, straight ahead, turn, street signs, facilities in a town or city, elements in a park, buildings, jobs, work places, free time.

Language use : say where you live, your address, describe and follow a route, say how you go to school, expressing likes and dislikes, talking about jobs and people at work, talking about your free time.

Language contents which may be compatible with this unit:

Types of homes, rooms in a house, activities that can be done in each room (e.g. having a shower, brushing your teeth, washing your hands, etc... in the kitchen), daily routines, vocabulary related to the school: classrooms, playground, office, teacher, principal, staff room; revision of vocabulary related to the classroom: blackboard, bulletin board, etc.

4.4.1.1 Where are we? Where is the school?**Objectives**

- To locate the local area and the school at different scales.
- To use and interpret maps and aerial photographs

Activities

- Ask children to locate the local area in maps, at a range of scales (from larger to smaller): local scale, regional scale, European scale and global scale.
- Ask children to locate the school in a local map as well as other places they know. Focus on the location of the school and on the neighbourhood where the school is. Find out the name of the other neighbourhoods. Write the names in sticky notes and display them on a big map.
- Ask children to copy an aerial picture of the school area. The result will be a map of that area.

4.4.1.2 Where do I live? Where do my classmates live?

Objectives

- To learn that all the pupils have a personal address and to understand the meaning of each line of an address.
- To further develop the concepts *near* and *far*.

Activities

- Ask the children to write out their addresses and display them around a map of the local area.
- Discuss the meaning of each line of an address.
- Ask the children to locate their homes on the map and to stick their names on it.
- Carry out a class survey by looking at the map from the previous activity by asking:
 - *how many children in the class live in the immediate locality of the school?*
 - *how many children live further away but still in the neighbourhood?*
 - *how many children live in other neighbourhoods?*
 - *how many children live in another town / village?*

This information can be recorded in a chart and displayed in the classroom.

- Discuss with the children who lives the furthest away and who lives the nearest.
- Ask the children to think about places near and far. They can look at a map of the world and fill in a chart .They can use words or pictures.

The chart should contain 3 headings: *my home*, *places near my home*, *places far away from my home*.

4.4.1.3 How do I get to school? How do my classmates get to school?

Objectives

- To describe a route.
- To identify the different means of transport available on their local area.
- To identify some features of the streets around the school.
- To understand the importance and the meaning of some signs.

Activities

- Ask the children to draw a map of their route from home to their classroom and describe their route to a partner.
- Ask the children how they usually come to school. On the blackboard, record how many children *walk to school, travel by bicycle, travel by car or travel by bus*. Help the children to draw a graph and to analyse the findings.
- Ask the children to identify which of the following means of transport can be used in their local area: *taxi, bicycle, bus, underground, car, train, tram, motorbike, aeroplane, boat, lorry, van*. The means of transport can be presented through pictures in a worksheet along with a wordsearch, for example.
- Ask the children to label a picture of a street with the following words: *Pedestrian crossing, traffic light, shopwindow, corner, telephone box, postbox, road, sidewalk, traffic sign*.
- Explain to children that signs are important and they are all around us. Ask them what signs are in their classroom and in their school. Children can draw two of them.
- Present the following signs to the children: *Exit, No left turn, children crossing, bus stop, no parking, stop, roundabout*. Ask the children what these signs tell them. Talk about the signs with the class and match the correct words to each sign. Ask the children to identify the ones they can see on their way home from school.
- Ask the children to design a sign with the following meaning: *keep your local area tidy!*

4.4.1.4 What are the school surroundings like?

Objectives

- To describe the main features of the local environment.
- To express personal opinions and views on the features of the local area.
- To use plans.

Activities

- Walk the children around the local area to identify the main features and changes that are occurring.

Provide the children with a worksheet containing the pictures and names of the following facilities: *school, post office, children's playground, chemist, hospital, fire station, newsagent, restaurant, sports centre, swimming pool, library.*

Ask the children to tick those facilities that can be seen in the local area when walking around.

Ask them to add any facilities which they can see and which are not in the list provided.

- Discuss with the children their favourite place seen on the walk and ask them to write or draw about it, explaining what makes a 'nice' or 'nasty' place.
- Ask the children to design a park (or another place) that they would like to have in their local area. This can be done in pairs. Children can draw a plan of the park and give it a name. They can also label the pictures of such elements as: *lake, footpath, bench, trees, swings, slide, etc.*
- Divide the children into pairs and ask them to identify a route around the area that visitors could follow to give them a good idea of the character of the place.
- Provide the children with a picture of a town centre and with a plan of the same town centre. Ask them to match the shops/facilities/features, etc they can see in the picture with the same places in the plan.

4.4.1.5 People at work. What do people do in our local area?

Objectives

- To identify some of the uses of land and buildings in their locality.
- To understand that these uses are linked to the work people do.
- To identify jobs and work places.

Activities

- Discuss jobs with the children. Discuss the meaning of the word *work*, ask them who do they know that works, what jobs do they do and where do they work.
- Walk the children around the local area, asking them to observe, record and take photographs of the different uses of land and types of buildings. The findings can be recorded pictorially or on a graph. Help the children to identify what individual buildings are used for.
- Provide the class with pictures of people at work. Discuss the places where they work (offices, factories, farms, shops, etc) Relate each job to the place where the person works.
- Ask the children to name and draw a person who: *works outdoors, works indoors, drives a vehicle, wears a uniform, keeps us healthy, sells things, works with children, makes things, fixes things.*
- Provide the children with a jobs wordsearch. They are expected to find the names of the people whose pictures are around the wordsearch. Example: *librarian, doctor, shopkeeper, dentist, firefighter, policeman, secretary, teacher.*
- Ask children to whom they would go... *to buy the newspaper? to have their sick dog cured? to have their teeth examined? to have their hair cut?, etc.*
- Visit a local place of work, *eg a shop or office.* Find out the number of people working there and the type of jobs carried out.

4.4.1.6 How do people spend their free time?

Objectives

- To understand the need for leisure activities.
- To identify the types of leisure facilities available.

Activities

- Ask the children what activities they do in their free time. Classify the activities under the following headings: *indoors, outdoors, need other people, done alone, can be done all year, seasonal*.
- Visit a local playground and have the children draw the equipment there.
- Discuss with the children which are the best places in the area to play, practice sport, or carry out any other activity they love doing.
- With the children's help, design and carry out a survey of how they, their parents, other adults and friends spend their leisure time.
- With the children's help, use local maps, photographs, including aerial photographs, and leisure advertisements in local newspapers to plot local recreational facilities on a base map.

4.4.1.7 Are there any changes taking place in our local area?

Objectives

- To realise that the process of change is continuous and occurs in most places, including the local area.
- To learn that places change for better or worse over time.

Activities

- Discuss with the children what changes they have noted during their work on the area.
- Make a list of all the changes observed and mark them on a large map of the area.
- Provide the children with photographs of the local area some years ago. Let them see if they can identify the places. Discuss which places have changed the most / the least. Ask the pupils if they think those changes have been for better or for worse.

4.4.1.8 Assessment

Children should be able to

- locate the school and the local area around it in maps at different scales.
- draw a plan of the local area out of an aerial photograph.
- say their personal address and understand the meaning of each one of its lines.
- represent on a simple graph the various types of travel.
- draw a map showing their route to school.
- Identify some features seen on their route to school and use the correct vocabulary to describe them.
- show understanding of the most common traffic signs.
- identify the facilities in the local area.
- use a range of resources to show their views on the environment.
- recognise that different places in the area support different kinds of work.
- identify some changes that are taking place or that have taken place in their locality.
- realise that the process of change is continuous.

4.4.1.9 Extra activities and useful links:

Maps:

<http://maps.google.es/maps>

<http://www.mapquest.com/maps/main.adp?country=ES>

Maps from any country in the world from Webster Atlas:

<http://www.m-w.com/maps/moremapsnyt.html>

Aerial photographs: the google earth program can be downloaded at:

<http://earth.google.com/intl/es/download-earth.html>

Activities to learn the cardinal directions:

http://test.scoilnet.ie/Res/gerodonovan090899124528_2.html

Facts and maps from all over the world . There are outline maps which can be printed. Very useful:

<http://worldatlas.com/aatlas/world.htm>

Cool place to learn about maps. Lots of games:

<http://mapzone.ordnancesurvey.co.uk/mapzone/index.html>

4.4.2 THE WEATHER AROUND THE WORLD

Cicle mitjà

Introduction:

This unit is meant to help children to develop ideas about weather conditions around the world. It focuses on the relationship between weather and tourism.

This unit is divided into six sections, each one containing a sequence of activities.

1. Where have we been on holiday?
2. Where can we go on holiday? How will we get there?
3. What is the place like?
4. What do we need to take with us?
5. What can we do if the weather is poor?
6. Which places have we “visited”?

At the end of the unit you will find another section containing some extra activities to help the children learn more about climatic zones, the weather, means of transport, holiday destinations and travelling. You will also find some useful links to the internet.

Prior learning

It is helpful if the children have:

- investigated the local area, as in *The Local area around our school*, for example.
- started to develop geographical skills - mapping, using secondary sources, using geographical vocabulary
- investigated the weather in their own locality.

Future learning

Children could build on what they have learned in this unit by studying:

- the weather conditions in different environments.

- weather and microclimates, when contrasting a locality with their own.

Expectations

Children will respond to questions about where places are and will make simple observations in response to tasks set by the teacher

Some children will respond to questions about where places are, beginning to offer observations about locations and patterns, respond to geographical questions about places and begin to suggest their own geographical questions. They will undertake simple investigations using maps and secondary sources provided by the teacher

Language contents:

Vocabulary: holiday, tourism, vocabulary related to the weather (rainy, sunny, windy, cloudy, foggy, poor weather / good weather), leisure activities, holiday resort, means of transport, climatic zones.

Language use : talking about the weather, expressing likes, dislikes and preferences, talking about leisure activities, writing and reading postcards.

Language contents which may be compatible with this unit:

The four seasons, clothes: winter and summer clothes, vocabulary related to travelling, languages and nationalities, summer and winter activities and sports, types of habitats and landscapes (rainforest, desert, mountains, etc), types of homes and the weather conditions.

4.4.2.1 Where have we been on holiday?

Objectives

- To use and interpret globes, atlases and maps.
- To motivate pupils by relating the topic to their own experience.

Activities

- Ask the children to identify places they have visited on holiday on a world map and globe.
- On a large world map on the wall, pinpoint all the places where the children or someone from their families have been.

- Ask the children to report on the weather conditions of some of the places and have them talk about the leisure activities they could do there.
- Make a list of some of the places spotted on the map and place them on a chart. Ask the children to complete the information under the following headings: *how did you get there? how long did it take? What was the weather like? What leisure activities could you do? What language did they speak? Any other remarkable thing about the place.*

4.4.2.2 Where can we go on holiday? How will we get there?

Objectives

- To ask and respond to geographical questions
- To use and interpret atlases and maps
- To learn about weather conditions around the world
- To identify the most suitable means of transport for a journey.

Activities

- Discuss with the class why people go on holiday, identifying weather as an important factor.
- Divide the children into small groups and hand out one “profile card” of people who want to go on holiday next summer to each group.

Tell the children that they will have to decide where to send a person on holiday this summer, taking into account that person’s likes, dislikes, preferences, needs, etc.

Have ready postcards of places that match the requirements of the people who want to go on holiday to help children choose a destination.

In small groups, pupils find a holiday destination for each person, making sure that the holiday selected meets their requirements.

Examples of profile cards:

1. I live in Barcelona. I like hot sunshine. I love the sea. I don't like flying. I love travelling by boat.

2. I love nightlife and big cities. I don't like hot weather. I like flying. I can only speak Catalan, Spanish and English.

When making the profile cards it is important to make sure that a range of places, in terms of weather and climate, are included and that you can have the corresponding postcards.

- Ask children where they have decided to send the holidaymaker from the profile card. Then, they should find the chosen destination on a base map of the world where the climatic zones are marked.
- Ask children to mark on the map a route from home to the holiday destination. They should say the most convenient type of transport for this journey and they should calculate how long it would take to get there.
- Transfer the information from all the groups into a display. Use the postcards to illustrate the holiday destinations.
- Discuss with the children where hot and cold places tend to be located through discussion of holidays and atlas work, introducing the idea of climatic zones.

4.4.2.3 What is the place like?

Objectives

- To investigate places
- To ask and respond to geographical questions
- To use secondary sources, including ICT, to access information.
- To learn about weather conditions around the world

Activities

- Ask each group of pupils to research what their chosen destination is like.

Help the children to formulate enquiry questions focusing on the similarities and differences between the chosen destination and their own locality.

Ideas of aspects that can be investigated: *lifestyle, food, language, remarkable landmarks or monuments, location, climatic zone, weather in summer, recreational activities, etc.*

Have some travel brochures ready, as well as travel guides, pictures, magazines, atlases, maps, etc. Let the children carry some research on the internet (*see useful links at the end of the unit*)

Ideally, having a webquest ready for each group would be a great way to have them work on a location in a directed way.

- Ask children to collect all the information on a small display. Agree with them which information should be included and how it should be presented.
- Each group present their display orally to the rest of the class.
- Ask children to write, individually or in pairs, a postcard from one of the destinations they have researched, giving some clues about the place. Provide models, if necessary. Collect all the postcards and mix them up. Pick a postcard at random and read it out. Children are expected to guess where that postcard was “sent” from.

4.4.2.4 What do we need to take with us?

Objectives

- To learn about the effect of weather on human activity

Activities

- Ask children to collect and bring magazine pictures of hot-weather and cold-weather clothes, as well as any other equipment (e.g., skis, umbrella, goggles, sunglasses, tent, etc)
- Children classify the pictures into two categories: hot weather and cold weather.

They can stick the pictures into two different suitcases drawn on cardboard.

- Provide pupils with a list of holiday destinations from different parts of the world. Ask children to locate on a world map each one of the destinations and decide whether they need to take the “hot-weather” or the “cold-weather” suitcase.

- Ask each group to write a list of what they would pack if they were visiting the chosen destination in section 3, taking weather and climate into consideration.
- Play a guessing game with the children. Name two things you could pack and ask them to say a holiday destination where you might use or need these two things. For instance: say *goggles and swimsuit*. Children may say any seaside destination. Or say *compass and hat*. Children may say any desert, for example.

4.4.2.5 What can we do if the weather is poor?

Objectives

- To learn about the effect of weather on human activity.

Activities

- Provide the children with holidays brochures about holiday resorts in Catalonia or the Balearic islands, for instance, as well as a selection of attraction guides, leaflets or magazines featuring things to do and see in or near a particular seaside resort.

Choose a particular resort and discuss with the children which activities can be done there when the weather is good. Make a list.

Ask the children what they could do in that same resort if the weather was poor and, especially, if it rained. Make a list.

Compare the range of activities available in case of good or bad weather.

- Ask the children to look at the plan of a holiday village where there are plenty of things to do, no matter the weather. Ask them to make a list of things to do when the weather is poor and a list for when the weather is good. They can also colour the outdoor activities in one colour and the indoor activities in a different one.

(You will need to make a simple plan of a holiday resort, containing some recreational facilities such as: playground, football court, swimming pool, bowling, games arcade, mini golf, gym, coffee shop, pool, tennis court, cinema, squash, skateboard run, bike rental centre, etc.)

- Ask the children to draw their “ideal holiday village”. Provide a worksheet with the perimeter of the village. They should label each facility.

4.4.2.6 Which places have we visited?

Objectives

- To review the work done along this unit.

Activities

- Ask the children to remember the places 'visited' during this unit. Each child should mark and name these places on an outline map of the world.
- Children can create their own passport. The first page should include their personal data and a "photograph"; each of the following pages should be devoted to one of the countries visited by the class, and it should include information on: place, country, continent, climatic zone, distance from their town, and any other factual data the children consider to be important. They can also make up entry stamps for each country.

4.4.2.7 Assessment

Children should be able to

- locate and describe places they have visited
- identify hot and cold places in an atlas or on a globe
- make and justify decisions about best locations for holidays based on specified criteria
- research and record evidence to answer their own questions and/or those set by the teacher
- obtain information about a locality using ICT and other secondary sources
- understand that weather conditions vary from place to place
- understand how weather conditions affect what they will need to take
- show awareness of the impact of weather on human activity
- show a developing awareness of different places around the world

4.4.2.8 Extra activities and useful links:

You can find weather reports from around the world in this web:

<http://www.geography-site.co.uk/pages/countries.html>

Activities to learn about the weather around the world and how it is connected to housing, clothing and sport:

<http://www.bbc.co.uk/schools/whatisweather/weatherandpeople/index.shtml>

4.4.3 A CONTRASTING LOCALITY IN CATALONIA: FIGUERES

Cicle mitjà / superior.

Introduction:

In this unit children study a locality in Catalonia that contrasts with their own area. This unit is based around the town of Figueres. However, it can be applied to any locality.

The work in this unit includes a fieldtrip to Figueres. It is advisable to book in advance the visit to the Dalí Museum.

This unit is an adaptation of *A contrasting UK locality – Llandudno*, published by the QCA , to which some other activities have been added in order to complete each one of its sections.

This unit is divided into five sections, each one containing a sequence of activities.

1. Where is Figueres?
2. What do we expect Figueres to be like?
3. What is Figueres actually like?
4. Why is Figueres like this?
5. What are the main similarities and differences between our locality and Figueres? Why are the places like they are?

At the end of the unit you will find another section containing some extra activities and resources to help children broaden their knowledge of the area.

Prior learning

It is helpful if the children have:

- investigated the local area and other localities within Catalonia and other countries
- started to develop a range of geographical skills

- started to develop key geographical concepts - location, connections, similarity and difference, change, place/environment, patterns and processes.

Future learning

Children may extend their knowledge and understanding of different places and build on their geographical skills by studying other types of localities, and comparing them with their local area.

Expectations

Children will describe the main physical and human features of the place studied and begin to offer reasons for the distinctive character of a place.

Children will draw out similarities and differences between places and will begin to explain 'why things are like that', referring to physical and human features of the landscape.

Children will identify how people affect the environment and they will use a range of skills and different kinds of maps and resources to undertake investigations

Language contents:

Vocabulary: museum, painter, types of buildings, landscapes, economic activities, leisure activities and facilities,

Language use : discussing the location of a town, planning and describing a route, talking about some features of a town, expressing preferences, comparing localities and talking about differences and similarities

Language contents which may be compatible with this unit:

Famous painters; personal facts and biographies; painting techniques; vocabulary related to Arts and Crafts, types of museums.

Traffic (light, heavy, rush hour, traffic jam, gridlock, etc); public transport in towns and cities.

Resources needed to work during the fieldtrip to Figueres:

- Ordnance Survey maps, street maps and base maps of Figueres.
- atlases
- photographs and brochures of Figueres.
- sketching pencils
- coloured pencils
- a stopwatch
- clipboards
- a camera
- a tape recorder.

4.4.3.1 Where is Figueres?

Objectives

- To investigate places
- To use geographical questions
- To develop awareness of how places relate to each other
- To use and interpret atlases and maps

Activities

- Divide the children into small groups and ask them to locate Figueres and their school on maps and atlases, noting the position of Figueres within the wider rail, road, route context. Identify and discuss with the children differences and similarities in the location of the two places.
- Ask the children to plan the best route to Figueres (using criteria agreed by the group), noting the distance, direction, co-ordinates, settlements and economic activities passed on the way.

4.4.3.2 What do we expect Figueres to be like?

Objectives

- to use secondary sources
- to use geographical vocabulary
- to identify main physical and human features

Activities

- Divide the children into small groups and ask them to use secondary sources to brainstorm their expectations of Figueres using the following headings: *buildings, landscape, economic activity and leisure*.

4.4.3.3 What is Figueres actually like?

Objectives

- to develop the use of fieldwork skills
- to identify main physical and human features
- to collect, record and analyse data
- to identify land use
- to develop an awareness of economic activities

Activities

- Take the children to a good viewpoint. This could be Castell de Sant Ferran, and ask them to draw field sketches, facing different directions (use compasses). Ask the children to note the main features of the physical landscape and human activity.

From Castell de Sant Ferran, the whole Plain of the Empordà can be seen. This will help children locate Figueres precisely, as they will be able to see as far as the sea and the whole bay of Roses.

- Divide the children into small groups and ask them to carry out a land use survey of the main streets in the town centre, recording their findings

on a base map with a colour-coded key they have devised. Ask them to complete a tally chart of land use.

- Discuss with the children different types of buildings and different types of jobs.
- Ask the children to list the types of economic activity in Figueres and to decide which economic activity they would most like to be involved in (this could be compared with data from own locality).
- Visit the Dalí Museum.

4.4.3.4 Why is Figueres like this?

Objectives

- how people affect the environment
- how the features of localities influence the nature and location of human activities
- to use and interpret maps and plans
- to make maps

Activities

- Divide the children into small groups to complete a traffic survey at a busy and a quiet time. Ask the children to decide how to record and present their data. Discuss with the groups their findings and parking problems.
- Ask each group to investigate La Rambla, sketching the buildings and noting the types of buildings. Ask them to take photographs and make notes on what people do here.
- Discuss with the children how the features of Figueres affect the nature and location of human activities in the town.
- Discuss with the children how having the Dalí Museum affects many aspects of the town, especially economical activities and all sort of facilities for tourists.

4.4.3.5 What are the main similarities and differences between our locality and Figueres? Why are the places like they are?

Objectives

- To understand similarities and differences between places

Activities

- Ask the children to review and begin to explain the main similarities and differences between their own locality and Figueres.
- Divide the children into small groups and allocate a different theme to each group, *eg land use, economic activity, buildings*. Ask each group to present and analyse their main findings and draw comparisons with their own local area.
- Produce a class book about Figueres that can be shared with other classes in the school.

4.4.3.6 Assessment

- locate Figueres and the school on a map
- identify similarities and differences in locations of Figueres and the school
- draw a map to show a route from the school to Figueres
- use secondary sources to predict what Figueres will be like, noting main human and physical features
- draw field sketches that show the main features of the locality
- understand and identify main land uses (shopping, housing, leisure, etc)
- devise and use their own field techniques to carry out a traffic survey
- understand problems associated with a popular tourist destination
- begin to understand how features of the locality influence human activity
- review their fieldwork experience and reflect on what they have found out and how it has affected their initial thinking
- understand similarities and differences between Figueres and their local area

4.4.3.7 Extra activities and useful links

Dali museum's web page, also in English, at :

<http://www.salvador-dali.org/>

Information about Figueres at:

<http://www.ddgi.cat/webfigue/vis-info.html>

Figueres street map:

<http://www.callejeando.com/Mapa/Girona/callejero-figueres.htm>

4.4.4 A EUROPEAN COUNTRY: IRELAND

Cicle Superior

Introduction:

The aim of this unit is to enable children to learn about some aspects of the environments and lives of people in a European country, other than their own.

Children will also learn about the main natural features in the country and will explore the relationships between climatic factors and farming and growing crops.

When we talk about Ireland in this unit we refer to the whole island and not only to the Republic of Ireland.

This unit is divided into six sections, each one containing a sequence of activities.

1. Where is Ireland? How can we get there?
2. What is Ireland like?
3. What is the climate in Ireland like?
4. What do people eat in Ireland?
5. Other facts about Ireland.
6. An Irish legend: The Giants' Causeway.

At the end of the unit you will find another section containing some extra activities and resources to help children broaden their knowledge of the country and its capital city.

Prior learning

It is helpful if the children have:

- investigated their own country.
- started to develop a range of geographical skills

- started to develop key geographical concepts - location, connections, similarity and difference, change, place/environment, patterns and processes.

Future learning

Children may extend their knowledge and understanding of different places and build on their geographical skills by studying a country from another continent, especially an economically developing country.

Language contents:

Vocabulary: the cardinal points, means of transport for long distances, natural features (sea, river, estuary, headland, island, bay, mountain, desert, cliff and lake), the weather, dairy farm, livestock farm, mixed farm, dairy products, cows, sheep, meat, salmon, trout, fish, orchard, vegetables, fisherman, sea, river, land, food chain.

Language use : planning and discussing routes, talking about distances, describing the features of the landscape, forecasting the weather, comparing typical dishes, discussing which food is healthy and which isn't, explaining food chains, talking about the Irish way of life, presenting facts about Ireland orally.

Language contents which may be compatible with this unit:

Different types of landscapes, the climatic zones, crops around the world, ordering food at the restaurant; shopping at the supermarket; cooking; animals in a farm; economic activities, sports, music and musical instruments, driving and road signs.

4.4.4.1 Where is Ireland? How can we get there?

Objectives

- To locate Ireland in the map.
- To learn some essential facts about Ireland.
- To plan routes and to calculate the distance between two points.

Activities

- Ask the children to study an outline map of Europe and to colour Catalonia yellow. Then, they should colour Ireland green. Ask them to look at Ireland and its position in Europe. They should name a country to its north, south, east and west.
- Provide the children with a map of Ireland and ask them to find out some general information, such as the name of its capital city, the names of the seas that surround the island, the name of a major river, etc.
- Ask the children to look at the map of Europe in an atlas to make a list of all the ways we could get to Ireland : *by car+ferry boat, by train+ferry boat, by bus+ferry boat, by boat, by plane, etc.* Ask them to mark different routes depending on the means of transport selected (*Via France, via UK, etc*).
- In small groups, have the children decide which would be the best / the fastest means of transport to get to Ireland from Catalonia. Let them investigate which airlines fly to Ireland, from which Catalan airports to which Irish airports. (This information can be easily found on the internet)
- Ask the children to calculate the distance from a Catalan city or town to a city or town in Ireland.
- Ask the children which is the shortest sea crossing from Ireland to Wales and from Ireland to Scotland.
- Explain to the class that the Ulster in Northern Ireland belongs to Great Britain and that its capital city is Belfast.

4.4.4.2 What is Ireland like?

Objectives

- To learn about some characteristics of some natural features.
- Locate the places and natural features studied.
- To gain some understanding of the relative size of Ireland compared to the Iberic Peninsula and other countries.

Activities

- Present lots of pictures of Irish landscapes. Let the children look at the pictures, pass them around and comment on them. Ask the children which is/are the most remarkable feature(s) of the landscape in Ireland (*it's very green, rivers, cliffs, coast, etc.*)
- Present pictures of the following natural features: *sea, river, estuary, headland, island, bay, mountain, desert, cliff, lake* and ask the children to match each picture to its name.
- Ask the class to try and guess which one of the features presented cannot be found in Ireland.
- Provide maps of Ireland to the class and ask the children to find and name, in small groups, two examples of each one of the natural features mentioned before. Children will see if they made the right prediction and said there were no deserts in Ireland.
- Present some of the most emblematic landscapes in Ireland, through photographs or through a power point presentation: the Giants' Causeway, the Cliffs of Moher, Sleave League, Malin Head, etc. Help the children locate these places on a big map of Ireland displayed in the class. Have the children add to the display all the other natural features they have studied so far.
- Ask the children whether they consider that Ireland is a big or a small country. Provide outline maps of Europe to the class and have them cut out maps of Ireland and the Iberic Peninsula or Catalonia (at the same scale), to see how many times Ireland fits into the other areas. Ask them to find which countries in Europe are smaller than Ireland and which are much bigger. Let the children compare different Ireland to different countries freely.
- Ask the children to look at the map of Ireland and answer the following questions:

Name a town or city :

- ❖ on the west coast:
- ❖ on the north coast:
- ❖ on the south coast:
- ❖ on the east coast:

Calculate how many kilometres is the road from:

- ❖ the town on the west coast to the town on the east coast:
- ❖ the town on the south coast to the town on the north coast:
- ❖ Dublin to Wexford:
- ❖ Galway to Sligo:
- ❖ Cork to Kilkenny:

4.4.4.3 What is the climate in Ireland like?

Objectives

- To learn about the Climate in Ireland.
- To learn some Irish sayings related to the weather.
- To show understanding of the weather forecast.
- To record the weather in Ireland for a period of time, to analyse the data collected and to draw conclusions.

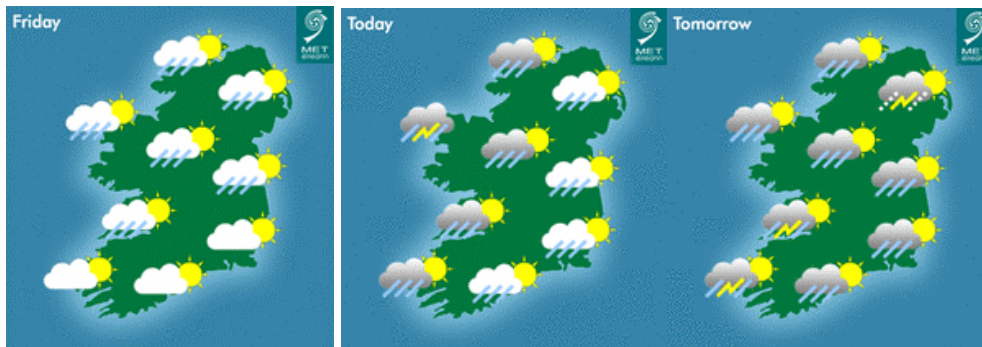
Activities

- Again show the children some pictures of the Irish landscape and ask them to try and figure out what kind of weather allows it to be so green. Children should relate the landscape to rainy weather.
 - Explain to the class that there's an Irish joke that goes: *It only rains once a year in Ireland but it lasts for 365 days*. Discuss the meaning of the saying with the class.
 - Present and discuss some other Irish sayings about the weather; Ask the children whether they think these sayings are reliable. Children could write down the sayings in their copybooks and make drawings to illustrate them.
-
- ❖ Rain before seven
fine before eleven.
 - ❖ When seagulls fly to land
a storm is at hand
 - ❖ A rainbow afternoon
good weather coming soon.
-
- Revise some vocabulary related to the weather and the weather forecast. Ask the children to draw the symbol they would use to show that it is: *windy, sunny, thundery, cloudy, rainy, snowy, hot, cold, etc.*
 - Present the weather forecast for 3 different days (obtained and adapted from Met Eireann). Ask the children to match the forecast for each day to the picture that represents it.

A. Sunny spells and heavy showers tomorrow, with a continuing risk of thunder. Maximum temperatures 17 to 20 Celsius with fresh winds in the west.

B. Sunshine and heavy showers for the afternoon and evening, some of them thundery. They'll be most frequent and in the western half of the country. Highest temperatures of 16 to 20 degrees with winds. Further heavy showers tonight in all areas. Lowest temperatures of 10 to 13 Celsius.

C. Good sunny spells; some showers will occur and there may be a few heavy showers scattered about but many areas will have a dry day. Temperatures in the mid to high teens in a moderate northwesterly breeze.



- Present the Irish National Meteorological Service called Met Éireann. Children can access their webpage at <http://www.met.ie/> . The pupils can record the weather in Ireland for a whole week, analyse the data and draw conclusions.
- In <http://www.met.ie>, the children will be able to find all the information related to the Irish climate: temperatures, sunshine, rainfall, wind, climate prediction, climate averages and extremes, weather summaries, monthly and daily data, etc.

4.4.4.4 What do people eat in Ireland?

Objectives

- To learn that different foods need different climates to grow.
- To know that animals and plants in a local habitat are interdependent.
- To learn about one of the most important economic activity in Ireland: farming.
- To learn about different types of farming.
- To learn about typical Irish food, recipes and customs.

Activities

- Prior to the start of this section, remind the pupils that we import food from all over the world and ask them to go to a supermarket and to note down where some products have been imported from.

Provide them with a list of foods including: bananas, pineapples, veal and beef meat, butter, cheddar cheese, etc. Alternatively, ask them to bring in an item of food or a food label with its country of origin .

- Ask the pupils to report their findings by classifying the food items according to their country of origin and by drawing some of the food items on a world map. Help the children to observe the relationship between foods and climates and have them realise that different foods need different climates to grow.
- Discuss with your pupils whether bananas or pineapples could be grown in Ireland. See if they know any food items which we import from Ireland; have some labels of Irish products ready (butter, cheese, beef meat), in case they don't have any.
- Ask the pupils to look at a map of Ireland and to some photographs of the Irish landscapes . Altogether, pupils can make a list of the farm animals they think may live in Ireland and of the foods they think may grow there. Help the children, if necessary, by showing pictures of the sea, the river, fishermen at work, farmers at work, cows and sheep, etc.
- Provide a list of foods and have the children choose those they think may be part of the typical Irish diet. Include some typical products such as salmon, trout, eggs, potatoes, lettuce, tomatoes, beef, lamb, milk, tea, wheat bread, butter, bacon, cod, carrots, cheese, leeks, celery, etc. Include also products which are not typically grown in Ireland such as: rice, avocado, grapes, mango, black beans, noodles, and animals like ducks and snails.
- Ask the pupils to find out about the typical Irish breakfast and have them compare it to their own. Discuss which breakfast is the healthiest.
- Children could also investigate about some typical Irish dishes: roast beef, Irish stew and baked salmon, for instance. They could find out about the ingredients and the recipes and they could find some pictures in cookbooks and in the internet.

- Introduce the concepts *dairy farm* and *livestock farm*. Discuss that in dairy farms cows are kept and that farming concentrates on the production of milk. Ask the children to draw a shopping basket containing all kinds of dairy products. Discuss which animals are kept in Irish livestock farms (sheep and cattle) and what products we get from them: basically meat (lamb and beef) and wool from the sheep.
- Revise the concept of food chain. Children should already know that animals and plants in a local habitat are interdependent and that a food chain starts with a plant (a producer). Ask the children to draw simple food chains which take place in Ireland. Remind them that an arrow means “is eaten by” and represents a transfer of energy and nutrients. Ask them to explain which is the producer in each chain and which are the consumers.
- Show pictures of people having lunch in a park. Explain to the pupils that most people in Ireland have a big breakfast and a light lunch (just a sandwich or a bowl of soup and bread, for instance). Tell them that lunch break is short and that if the weather is good, many people go to the park to have lunch. Explain that the main meal is usually dinner. Discuss the differences and similarities between the Irish and the Catalan, when it comes to eating habits and timetables. Ask the children how they would like to go and have lunch in a park, if they could.

4.4.4.5 Other facts about Ireland.

Objectives

- To learn some interesting facts about Ireland
- To work cooperatively in groups to investigate some aspects of Ireland.
- To report the findings accurately.

Activities

- Organise the pupils in groups and ask them to find information about Ireland. They should have access to different resources: books, magazines, travel guides and the internet. Children are expected to collect information and photographs to make a display showing some

important facts about Ireland. Children, in groups, may report their findings orally to the rest of the class.

Examples of facts pupils may investigate:

- What languages are spoken in Ireland? (google search *Ireland signs* for signs in Gaelic and English).
- What's the Irish name for Dublin? What does it mean? (*Baile Átha Cliath*)
- What side of the road do they drive on?
- What's the time zone for Ireland? What is it called? (GMT)
- Which are the most popular sports in Ireland? (Gaelic football, rugby) Children can also find out about sports venues, most popular Irish teams, championships, etc.
- Which is the most famous bridge in Dublin? (Half a penny bridge). Why is it called like this?
- What's the Irish traditional music like? What instruments do they have?
- What's the Irish traditional dance like?
- What happens on the 17th of March in Ireland?
- Who are the Leprechauns?
- Celtic symbols. Children may colour some symbols and signs and find out about the meaning of the most common ones. (google search Celtic symbols or Celtic knots)

4.4.4.6 An Irish legend: The Giants' Causeway.

Objectives

- To listen attentively to a story and to understand its overall meaning.
- To learn about Irish myths and legends.

Activities

- Tell the pupils the legend of The Giants' Causeway. Show them pictures of this natural feature of the Irish landscape before telling the story.

You can find the story and facts about the Giants' Causeway at:

<http://www.irishcultureandcustoms.com/1Kids/Causeway.html>

- Pupils may act out the story or represent it in small groups using finger puppets.

4.4.4.7 Assessment

Children should be able to

- locate Ireland on an outline map.
- plan routes and to calculate the distance between two points
- locate the places and natural features studied.
- understand the main features of the climate in Ireland
- understand the relationship between foods and climate.
- identify the main economic activities in Ireland
- identify different types of farming.
- work cooperatively in groups to investigate some aspects of Ireland.
- report the findings of the investigation to the class.
- understand the story about the Giants' Causeway.

4.4.4.8 Extra activities and useful links

Sites where you can find information about Ireland, the weather forecast, main attractions, routes, events, festivities, etc.

<http://www.visitireland.com/>

<http://www.tourismireland.com/>

<http://www.discoverireland.com/es/> (site in Spanish and in English)

For images, more maps and flags : go to google, type *Ireland* and press *images*.

Children can send an e-card from Dublin:

<http://www.visitdublin.com/multimedia/DublinE-Cards/dublin.aspx>

Information about Northern Ireland at: <http://www.discovernorthernireland.com/>

4.5 LLISTAT DE RECURSOS PER A TREBALLAR EL CONEIXEMENT DEL MEDI EN ANGLÈS.

Cal tenir en compte que tot i que aquests recursos es troben a internet en el moment d'elaborar aquesta llista, alguns poden desaparèixer de la xarxa al cap d'un temps.

La Didáctica de la Geografía: Diez años de Evolución. Article de Patrick Bailey que podeu trobar a

<http://www.ub.es/geocrit/geo36.htm>

Banc de fotos de geografia a <http://www.geographyphotos.com/>

Geography quizzes a la web:

http://www.sheppardsoftware.com/European_Geography.htm

Moltes activitats sobre els continents i els oceans a

<http://homeschooling.about.com/od/learning/qt/cshisbasicgeog.htm>

Mapes a <http://maps.google.es/> i a

<http://www.mapquest.com/maps/main.adp?country=GB>

Web de National geographic. Molts recursos per treballar amb l'alumnat a

http://www.nationalgeographic.com/ngkids/games/games_main.html

Banc d'unitats de socials a

<http://www.teachers.net/cgibin/lessons/sort.cgi?searchterm=Social+Studies>

Moltíssimes webquests de socials en anglès a

<http://www.instantprojects.org/webquest/social.php?cmd=resetall>

Lesson plans de geografia i socials en general a

http://www.education-world.com/a_lesson/lesson287b.shtml

Materials i webs de geografia per primària

<http://www.geographypages.co.uk/key12.htm>

Lesson plans de geografia per primaria de Discovery Education a

<http://school.discoveryeducation.com/lessonplans/programs/exploringgeography/>

Geography lesson plans and resources at

<http://www.cloudnet.com/~edrbsass/edgeography.htm#5themes>

Acudits de geografia en anglès a

<http://www.geography-site.co.uk/pages/fun/jokes.html>

Molts recursos i galeria d'imatges a

<http://www.geography-site.co.uk/>

Molta geografia, recursos, jocs i activitats de tota mena a For Geography Teachers a

<http://www.geography-site.co.uk/>

Geography through the window. Activitats per treballar amb mapes.

http://www.ordnancesurvey.co.uk/oswebsite/education/teachingresource_s/mapwork/geographythroughthewindow/primary.html

Jocs online i treball amb mapes a

<http://mapzone.ordnancesurvey.co.uk/mapzone/>

Web del departament d'educació de l'estat de Califòrnia amb recursos i activitats per treballar les socials a

http://www.wtps.org/wths/imc/ProfessionalDevelopment/Quickpicks/lessonPlans_subject.html#ss

Schools of California online. Recursos SCORE (history/social science) a

<http://score.rims.k12.ca.us/>

Galeria d'imatges de tot el món a

<http://www.geojuice.org/europe.asp>

Idees per treballar la geografia i fer treball amb mapes a

<http://www.teachingideas.co.uk/geography/contents.htm>

Recursos de geografia molt diversos i webquests sobre ciutats europees a

<http://www.teachnet.ie/resources/>

Web de les nacions unides a

<http://cyberschoolbus.un.org/>

Una web imprescindible que porta molts anys funcionant i on trobareu moltíssims enllaços útils i fins i tot un apartat de cliil:

<http://www.isabelperez.com/>

Web de National geographic educació, amb una bona seccio de mapes de tot tipus per imprimir a

<http://www.nationalgeographic.com/siteindex/index.html#education>

4.6 LLISTAT DE RECURSOS PER A TREBALLAR LA LLENGUA ANGLESA.

<http://www.isabelperez.com/>

<http://www.nc.uk.net>

<http://www.hitchams.suffolk.sch.uk>

<http://english-zone.com/index.php>

<http://www.teachingenglish.org.uk/index.shtml>

<http://www.learnenglish.org.uk/>

<http://www.bbc.co.uk/skillswise/words/listening/>

<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/multimedia/index.shtml>

<http://www.songsforteaching.com/>

<http://englishonline.no.sapo.pt/>

<http://www.englishmaze.com/>

<http://www.eslhome.com/>
<http://www.wordsurfing.co.uk/4598.html>
<http://www.englishhorizon.com/>
<http://english.specialist.hu/>
<http://www.eslgold.com/site.jsp>
<http://www.eflnet.com/index.htm>
<http://www.onestopenenglish.com/>
<http://www.topenglishteaching.com/>
<http://www.gigglepoetry.com>
<http://www.sunburstmedia.com/PronWeb.html>
<http://club.telepolis.com/phonetics/enlaces.html>
<http://www.free-english.com/english/Home.aspx>
<http://www.learnenglish.de/>
<http://www.talkeasy.co.uk/link/>
<http://www.abcteach.com/>
<http://www.soundsofenglish.org/pronunciation>
<http://www.learningpage.com>
<http://www.kindersite.org/>
<http://www.international.ouc.bc.ca/pronunciation>
<http://www.wordsurfing.co.uk/>
<http://www.languageguide.org/english/esp/>
<http://www.goodneighborclassroom.com/>
<http://www.countryschool.com/ylsig/>
<http://pbskids.org/lions/>
<http://www.newsword.com/>
<http://www.primaryresources.co.uk>
<http://www.vocabulary.co.il/>

5 CONCLUSIONS

En el context europeu actual, el plurilingüisme ha esdevingut un dels principals objectius de l'ensenyament de llengües, recolzat per iniciatives del Consell d'Europa com són el Marc Comú Europeu de Referència de les Llengües i el Portafolis Europeu de les Llengües.

És dins d'aquest nou marc europeu que ha sorgit l'interès per la metodologia AICLE i fins i tot el Consell d'Europa sosté que la majoria de matèries són aptes per adoptar un enfocament integrat de llengua i continguts.

La metodologia AICLE pretén integrar la llengua amb les àrees curriculars des d'una perspectiva constructivista i globalitzadora de l'aprenentatge.

L'ensenyament de continguts i llengua de forma integrada, però, és una metodologia que exigeix molt tant al professorat que la imparteix com a l'alumnat que la rep.

Pel que fa al professorat, en primer lloc cal que tot el claustre d'una escola assumeixi un projecte d'aquestes característiques com a propi i que se'n senti part implicada. Implementar la metodologia AICLE suposa prendre moltes decisions que afecten a tot el claustre: quines matèries s'imparteixen en cada llengua; si s'imparteix tota una àrea en llengua estrangera o només una part; la distribució horària de cada àrea; el professorat més preparat o disposat per assumir aquesta nova responsabilitat, entre moltes d'altres.

Caldrà una gran coordinació i col.laboració entre els diferents docents que treballin amb un mateix grup d'alumnes i, sobretot, entre el professorat generalista i els i les especialistes de llengua anglesa. Conjuntament, hauran d'analitzar les necessitats lingüístiques de l'alumnat i planificar les actuacions a seguir per part de tots.

La classe de llengua anglesa com a àrea pot tenir diverses funcions: pot servir com a preparació prèvia de l'alumnat, presentant vocabulari i estructures lingüístiques que necessitaran més endavant a l'aula ordinària quan treballin en anglès o pot servir per reforçar i revisar els aspectes lingüístics que ja s'han treballat des de l'àrea corresponent. Un paper molt important a realitzar per l'especialista de llengua anglesa és acostumar des del principi a l'alumnat a seguir una classe exclusivament en anglès.

El professorat probablement haurà de fer un altre esforç per posar al dia la seva competència comunicativa en anglès i, segurament, li caldrà més formació per mantenir constantment actualitzats els seus coneixements científico-didàctics.

Dins l'aula, la metodologia AICLE vol temps: temps per pensar, per negociar significats, per expressar-se, per fer-se entendre, per comunicar-se, per manipular, per experimentar, per observar, per treballar cooperativament...

Quant a l'alumnat, haurà d'integrar dos processos d'aprenentatge, organitzant la seva progressió lingüística al voltant de les necessitats lingüístiques de l'àrea seleccionada per treballar en anglès. D'una banda haurà d'adquirir les habilitats necessàries per comunicar-se en llengua anglesa, i d'altra banda, haurà d'adquirir continguts d'una àrea a través de la llengua anglesa.

Amb la metodologia AICLE, s'han de triar els temes que són més adequats per ser impartits en anglès. Tot i que també ensenyem llengua anglesa, l'objectiu principal serà l'adquisició dels continguts de l'àrea no lingüística, i els objectius lingüístics passaran a un segon terme. S'han de triar els continguts més propers a l'experiència dels infants i que lingüísticament siguin més adaptables al nivell de l'alumnat. Els objectius lingüístics, doncs, es deduiran dels temes seleccionats de l'àrea curricular no lingüística. Serà necessari realitzar canvis en la seqüenciació de continguts de les dues àrees, per adaptar-se l'una a l'altra, tant com sigui possible.

Les activitats hauran de ser experiencials, contextualitzades, cognitivament interessants i cooperatives i els materials, bàsicament manipulables i visuals.

Finalment, la conclusió bàsica d'aquest projecte és que ensenyar llengua i continguts de forma integrada és possible en el nostre context i que es tracta d'una metodologia que resulta molt motivadora pel repte que suposa per a totes les parts implicades: professorat i alumnat.

6 ANNEXOS.

6.1 ELS CINC TEMES DE LA GEOGRAFIA.

Aquest annex consisteix en la transcripció exacte de l'article, el qual es pot trobar a:

<http://www.nationalgeographic.com/resources/ngo/education/themes.html>

THE FIVE THEMES OF GEOGRAPHY

The five themes were written in 1984 by the Joint Committee on Geographic Education of the National Council for Geographic Education (NCGE) and the Association of American Geographers (AAG). They are outlined in greater detail in the NCGE/AAG publication *Guidelines for Geographic Education, Elementary and Secondary Schools*.

THEME 1: LOCATION

Every point on Earth has a specific location that is determined by an imaginary grid of lines denoting latitude and longitude. Parallels of latitude measure distances north and south of the line called the Equator. Meridians of longitude measure distances east and west of the line called the Prime Meridian. Geographers use latitude and longitude to pinpoint a place's absolute, or exact, location.

To know the *absolute* location of a place is only part of the story. It is also important to know how that place is related to other places—in other words, to know that place's *relative* location. Relative location deals with the interaction that occurs between and among places. It refers to the many ways—by land, by water, even by technology—that places are connected.

Activity Ideas

Present the math terms “grid” and “coordinates” to the class. Explain that latitude and longitude lines are like an imaginary grid across the globe and that the coordinates on that grid tell us exactly where something is located.

Using latitude and longitude lines on a world map, have students locate the following:

- the highest mountain on our continent

- the capital cities of three foreign countries
- the national park nearest your town
- the mouths of three major rivers
- three major cities in the United States

Include examples in the Northern, Southern, Eastern, and Western Hemispheres.

Have students list four ways their hometown is connected to a nearby town or city that they have located on a map.

Ask students to imagine that they can pick up their school building, just as if it were a toy block, and relocate it anywhere they choose. Discuss how their school lives would be different if their school were located farther north, south, east, or west. Have students list the advantages and disadvantages of each site. Then ask them to *analyze* their findings and write an essay supporting their *choice* of sites.

Have students bring in the international section of a daily newspaper and select two cities currently in the news to locate on a map. Assign teams of students to research and to present their findings on ways in which the two cities are connected. They might be linked, for example, by human-migration routes, weather patterns, economic concerns, communication systems, or transportation networks.

THEME 2: PLACE

All places have characteristics that give them meaning and character and distinguish them from other places on earth. Geographers describe places by their physical and human characteristics. Physical characteristics include such elements as animal life. Human characteristics of the landscape can be noted in architecture, patterns of livelihood, land use and ownership, town planning, and communication and transportation networks. Languages, as well as religious and political ideologies, help shape the character of a place. Studied together, the physical and human characteristics of places provide clues to help students understand the nature of places on the earth.

Activity Ideas

Give each student a folded piece of paper on which you have written the name of a place that is known and easily described by the students. Ask each student to write a description of the place without naming it, then exchange descriptions with another student. How many students can identify the place from its description alone? What makes one description easier or harder to guess than another?

Have students learn the words and sing “Home on the Range.” Discuss how the song describes a particular place. What kind of place is it? What are its physical and human characteristics? What other songs do the students know that describe particular places?

Make a list of common phrases that include the word “place” (for example, “to put someone in her place,” “a place for everything and everything in its place,” “if I were in your place,” “caught between a rock and a hard place”). Have students analyze how these phrases help define the word “place.” Do the phrases imply physical and human characteristics? If so, how? Why are we comfortable in some places but not in others? Ask the students to describe literal and figurative places in which they have found themselves and to describe whether they have been comfortable or uncomfortable in such places.

Divide students into five groups. Have each group choose a country. Tell each group that they will be playing the role of United States ambassador to that country. What kind of place is each country? What unique qualities must an ambassador possess in order to adequately represent the U.S. in that place? Have each “ambassador group” confront a natural disaster that could affect people in the place they are posted (for example, an earthquake, tornado, or flood). What physical characteristics of the country might influence the crisis? What human characteristics of the place might affect the group’s ability to respond to the crisis?

Take the students for a walk around the neighborhood or school grounds and have them observe the physical and human characteristics of the place. What makes it different from other schools in the area? When you return to the classroom, make a list of all the physical and human characteristics that the students observed. Did all of the students observe the same characteristics?

Did some students observe different characteristics? Had they ever made these observations before?

THEME 3: HUMAN/ENVIRONMENT INTERACTION

The environment means different things to different people, depending on their cultural backgrounds and technological resources. In studying human/environment interaction, geographers look at all the effects—positive and negative—that occur when people interact with their surroundings. Sometimes a human act, such as damming a river to prevent flooding or to provide irrigation, requires consideration of the potential consequences. The construction of Hoover Dam on the Colorado River, for example, changed the natural landscape, but it also created a reservoir that helps provide water and electric power for the arid Southwest. Studying the consequences of human/environment interaction helps people plan and manage the environment responsibly.

Activity Ideas

Have students list ways that people affect their environment every day (for example, driving cars, using water, disposing of garbage, smoking cigarettes). Make a second list of ways that people affect their environment through seasonal activities (for example, watering lawns, burning leaves, fishing and hunting). Make a comparison chart of the two lists and have students discuss which activities are more harmful or more helpful to their environment. Discuss the findings and have students suggest ways that people can change their behavior and improve their environment.

Take a field trip to the local library or title office. Collect representative photographs, both old and new, of your town or city, and photocopy them. Back in the classroom, compare all of the photographs, and have students articulate their observations of how places and people have changed over the years. Are there more buildings? Different kinds of buildings? What are the differences in kinds of transportation? Are there just as many trees in the older photographs as there are in the newer ones? Have students list ways in which the people of your town or city have changed their environment over the years.

Design a garden for your school grounds. What kind of vegetation—flowers? trees? vegetables? fruits?—would grow in your area? How might the school grounds need to be altered before planting the garden? Is it possible that flowers or vegetables grew on this same land before the school was built? What is the natural vegetation in your area? How could you make sure the garden gets enough water and sunlight? What effects—positive or negative—would your garden have on the school environment?

Read aloud paragraphs or chapters from stories about people who struggle to survive in an unexplored environment (for example, *The Swiss Family Robinson*, *The Mosquito Coast*). Discuss ways in which the characters learn to adapt to their environment. How and where do they find food? clothing? shelter? How does their environment change as they begin to create a home for themselves? Compare ways in which they adapt successfully or unsuccessfully. Identify areas in the world where people must adapt to a harsh environment if they are to survive.

Invite a local weather forecaster to join your class to discuss climate conditions in your area over the last century. Are data available to indicate climatic changes? If so, what are the possible causes? Urbanization? Volcanic activity? Transportation systems? Is it warmer in the city or in the country during the summer months? Why? Have students study the ways in which farmlands can be changed into city landscapes.

THEME 4: MOVEMENT

People interact with other people, places, and things almost every day of their lives. They travel from one place to another; they communicate with each other; and they rely upon products, information, and ideas that come from beyond their immediate environment.

Students should be able to recognize where resources are located, who needs them, and how they are transported over the earth's surface. The theme of movement helps students understand how they themselves are connected with, and dependent upon, other regions, cultures, and people in the world.

Activity Ideas

Have students look under “Churches” in the phone book’s yellow pages and make a list of the different religious groups represented there. Have students use an encyclopedia in the school library to research the origins of selected groups. Plot the origins of each group on a map of the world. What are some of the reasons that these religious groups moved to the United States? What are the historical, political, and cultural factors involved?

Make a list of 12 items in the classroom that have been manufactured in the United States, including items of clothing, pencils, books, etc. How many of the items in the classroom can students name that have been manufactured in another country? Choose several items (desks, light fixtures, articles of clothing) and discuss the raw materials needed to make them, the most likely place of production or manufacture, and the most likely form of transportation from the place of manufacture to the classroom.

Discuss different ways that ideas travel from one place to another. (Examples might include music, literature, folk tales.) How do people react—personally, professionally, politically, technologically—when they are able to freely communicate with one another? In what ways are people prevented from experiencing the movement of ideas? (Examples might include censorship, geographic barriers, language barriers.) What happens when people are not able to communicate?

Explore and compare different types of movement. For example, compare the movement of blood and nutrients through the body with the movement of people and resources across bodies of land and water. What happens to the movement of blood when we stand on our heads? How does a person feel when food isn’t moving properly through the digestive system? What happens to the movement of traffic in a city when traffic lights are broken? (Examples might include traffic jams, short tempers, etc.) Note that we use the word “congested” to refer to people with colds as well as locations with heavy traffic. How do ideas move? What would happen if goods, ideas, or people stopped moving?

Make a comparison chart of human-made transportation systems (cars, planes, communication systems, etc.) and natural movement systems (weather, erosion, tides, etc.) List the different “passengers” that are transported by the

two different kinds of transportation systems (tangible goods like foodstuffs, intangibles like sound and light, ideas).

THEME 5: REGIONS

A basic unit of geographic study is the region, an area on the earth's surface that is defined by certain unifying characteristics. The unifying characteristics may be physical, human, or cultural. In addition to studying the unifying characteristics of a region, geographers study how a region changes over times. Using the theme of regions, geographers divide the world into manageable units for study.

Activity Ideas

Read part of the Brobdingnag section of Jonathan Swift's *Gulliver's Travels*, which is set in a fictional region where everything is enormous. Summarize the story for the students, and discuss the geographic characteristics of Brobdingnag that make it different from other regions in the story. Have students share the importance of other fictional regions in stories and books they are reading in English class. Discuss how regions play an important role in storytelling and in literary analysis. Have students make up a story, creating a fictional region defined by the characteristics of the landscape and the people.

Introduce students to physical regions on earth (grasslands, deserts, rain forests, mountains, polar regions). Assign groups of students to different regions. Have students list items that they would need to adapt to the environment when visiting their assigned regions. (Items might include food, clothing, insect repellent, ice ax, etc.) How many of the items do they have to buy? What kinds of items do people who live in rain forest regions have in common with people who live in mountainous regions? What items are unique to one region? What items are manufactured in their region? What items are imported? What items are absolutely essential?

Have students use a city map to divide their town or city into regions (political, residential, recreational, ethnic, commercial, etc.). How many regions can they name? What are the unifying characteristics that make up the regions? Do students in the class live in different regions? Have students choose additional characteristics and divide the town or city into new regions. What are the

overlapping characteristics? Into how many different regions can the students divide their town or city?

Have students use an almanac or atlas and an outline map of the United States to divide the United States into climatic regions. Assign groups of students to each region. How do people from different climatic regions dress? What different foods do they eat? Name some overlapping characteristics among the regions. Do the same exercise for language regions in Europe.

Have students trace the history of regions in the United States. What regions existed in 1700, 1750, 1800, 1850, 1900, and in 1950? Divide students into "century groups" (for example, 1700, 1800, etc.). Which regions in each century group still exist today? Why or why not? Have each group research why regional boundaries did or did not change and then present its findings to the other group

7 BIBLIOGRAFIA.

Calkins, L. (1983). *Lessons from a Child*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Carter, R. (1998). *Handbook of Primary Geography*. The Geographical Association.

Coelho, E. (2005). *Ensenyar i Aprendre en Escoles Multiculturals: Una aproximació Integrada*. Cuadernos de Educación, núm. 49. Interculturalidad. ICE Universitat de Barcelona.

Coelho, E. 2004. *Adding English: A Guide to Teaching in Multilingual Classrooms*: Pippin Publishing Corp.

Coelho, E. (1992). *Cooperative Learning: Foundation for a Communicative Curriculum and Jigsaw: Integrating Language and Content*. A C. Kessler (Ed.), Cooperative Language Learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Costa, A., & Garmston, R. (1985). *Supervision for intelligent teaching*. Educational Leadership, 42(5), 70-80.

Cummins, J. (2000). *Lenguaje, Poder y Pedagogía*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Ediciones Morata, S.L. Títol original de l'obra: *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*.

Cummins, J. (1981). *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Sacramento: California Department of Education.

Enright, D.S., & McCloskey, M. (1988). *Integrating English*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Freeman, Y., & Freeman, D. (1991). *Portfolio Assessment: An exciting view of what bilingual children can do*. BEOutreach, 1, 6-7.

Genesee, F. & Hamayan, E.V. (1994). Classroom Based Assessment. A Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge Language Education. CUP.

Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Rowley, MA: Newbury House.

Johnson, D.M. (1994). Grouping Strategies for Second Language Learners. A Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge Language Education. CUP.

Johnson, K., & Morrow, K. (Eds.) (1981). *Communication in the Classroom*. London: Longman.

Met, M. (1989a). *Learning Language through Content: Learning Content through Language*. A K.E. Muller (Ed.), *Languages in Elementary Schools*. New York: American Forum, 43-64

Met, M. (1994). Teaching content through a second language. A Genesee, F. (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge Language Education. CUP.

Ochos, E. (1988). *Culture and Language Development: Language Acquisition and Language Socialization in a Samoan Village*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Saville-Troike, M. (1988). *Private Speech: Evidence for Second Language Learning Strategies During the Silent Period*. *Journal of Child Language*, 15, 567-590.

Snow, A., Met, M., & Genesee, F. (1989). *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction*. *Tesol Quarterly*, 23, 201-216.

Snow, M. (1987). *Immersion Teacher Handbook*. Los Angeles, CA: Center for Language Education and Research, University of California.

Swain, M., & Lapkin, S. (1989). *Canadian Immersion and Adult Second Language Teaching: What's the Connection?* *Modern Language Journal*, 73, 150-159

Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Portsmouth, NH: Heinemann.

8 AGRAÏMENTS

Voldria mostrar el meu agraïment a la Carina Siqués i la Roser Batllori, professores de la Universitat de Girona per la seva col.laboració i interès; a la Cristina Vallès per tot el que m'ha ensenyat de socials i pel seu suport incondicional en els moments de crisi al llarg d'aquest any; a la Dolors Ramírez per animar-me a demanar la llicència i pel seu ajut sempre que m'ha calgut; a tot el personal del Ceip Intxaurreondo Hegoa i, molt especialment la Pili Lasalle i en Mikel Essery, per obrir-me les portes del centre i estar per mi quan ja tenien prou feina fent de mestres. Finalment, vull agrair a la meva filla, la Carla Torruella, que m'hagi fet fàcil treballar a casa i la paciència que ha tingut en molts moments.