

Els mites a l'aula d'acollida.

Proposta didàctica per a Cultura Clàssica

Joan Peralta Garzón

**Treball Final de Màster en Formació del Professorat de Secundària Obligatòria i
Batxillerat,
Formació Professional i Ensenyament d'Idiomes**

Universitat de Barcelona

Especialitat en: Filologia Clàssica

Tutoria: David Solé Gimeno

Curs: 2025-2026



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

RESUM

Dins el sistema educatiu actual, la normalització lingüística és un dels aspectes més importants i que més recursos necessita per a poder desenvolupar-se correctament. L'objectiu d'aquest treball és crear una proposta didàctica que pugui proporcionar a l'alumnat nouvingut eines eficaces per adquirir vocabulari funcional que els permeti comunicar-se en situacions quotidianes i poder participar en la vida acadèmica del centre. Així mateix, es pretén despertar l'interès de l'alumnat per la cultura i tradició clàssiques, mostrant-ne la vigència i presència en la llengua i societat actuals. Per a complir aquest objectiu, la proposta està basada en la mitologia grecolatina, de la qual es farà una introducció als alumnes que la desconeguin, per tal d'introduir vocabulari d'ús quotidià de manera contextualitzada, dins les històries mítiques treballades. Tanmateix, la proposta es fonamenta en diversos estudis sobre l'adquisició de segones llengües, la proximitat entre el català i llengües com el llatí i el grec, l'aprenentatge contextualitzat del vocabulari i altres models que van aconseguir fer ús del llatí com a eina de normalització lingüística. Els resultats esperats apunten a una millora en la competència comunicativa, una ampliació del repertori lèxic i una motivació més dels alumnes envers el català. La proposta s'ha aplicat gairebé del tot, en el context d'aula d'acollida, a l'Institut Lacetània de Manresa.

Paraules clau

Aula d'acollida, tradició clàssica, alumnat nouvingut, adquisició de segona llengua, aprenentatge contextualitzat

ABSTRACT

Within the current education system, language normalization is one of the most important aspects and requires the most resources in order to develop correctly. The aim of this paper is to create a teaching proposal that can provide newly arrived students with effective tools to acquire functional vocabulary, enabling them to communicate in everyday situations and to participate in the academic life of the centre. Furthermore, the aim is to spark students' interest in classical culture and tradition by demonstrating their relevance and presence in contemporary language and society. To achieve this, the proposal is based on Greco-Latin mythology, which will be introduced to students who are unfamiliar with it, in order to contextualize the teaching of everyday vocabulary within the mythical stories covered. However, the proposal is based on various studies on second language acquisition, the proximity between Catalan and languages such as Latin and Greek, the contextualised learning of vocabulary, and other models that succeeded in using Latin as a tool for linguistic normalisation. The expected results point to an improvement in communicative competence, an expansion of the lexical repertoire and greater motivation for the students towards Catalan. The proposal has been applied almost in its entirety, in the context of the ESL classroom, at the Institute Lacetània in Manresa.

Keywords

ESL Classroom, classical tradition, newcomer students, second language acquisition, contextualized learning

Índex

1. Introducció	5
2. Marc Teòric	7
2.1. El marc normatiu de l'acollida lingüística a Catalunya.....	7
2.1.1. <i>De la normalització al model d'educació plurilingüe i intercultural</i>	7
2.1.2. <i>L'Aula d'acollida (AA) com a recurs d'immersió i cohesió</i>	8
2.2. Fonamentació psicolingüística de l'adquisició de segones llengües	8
2.2.1. <i>La distància entre BICS i CALP</i>	9
2.2.2. <i>L'Input Comprensible i el filtre afectiu (Stephen Krashen)</i>	9
2.2.3. <i>La consciència metalingüística en entorns multilingües</i>	10
2.2.4. <i>L'aprenentatge significatiu i la bastimentada</i>	10
2.3. La tradició clàssica i els mites com a eina per a l'aprenentatge del català a l'aula d'acollida....	11
2.3.1. <i>La matriu comuna: gramàtica històrica i filiació</i>	12
2.3.2. <i>Referents d'èxit: L'Iris Project (UK) i el mètode inductiu</i>	12
2.3.3. <i>El llatí viu: llatinismes quotidians i cultura de masses</i>	12
3. Desenvolupament de la situació d'aprenentatge	14
3.1. Anàlisi del context: l'Institut Lacetània (Manresa)	14
3.1.1. <i>Caracterització i trets d'identitat del centre</i>	14
3.1.2. <i>Un centre de "màxima Complexitat" davant del repte de la matrícula viva</i>	14
3.1.3. <i>Realitat sociolingüística i Projecte Lingüístic (PLC)</i>	14
3.1.4. <i>Les assignatures de les assignatures de clàssiques al centre</i>	15
3.1.5. <i>La perspectiva pròpia: d'alumne de Batxillerat a docent en pràctiques</i>	16
3.2. Descripció.....	16
3.2.1. <i>Estructura i metodologia</i>	16
3.2.2. <i>Materials i recursos</i>	17
3.2.3. <i>Tipologia de les activitats</i>	18
3.2.4. <i>Competències</i>	19
3.2.5. <i>Objectius i criteris d'avaluació</i>	23
3.2.6. <i>Sabers</i>	25
3.2.7. <i>Instruments d'avaluació</i>	26
3.2.8. <i>Activitats</i>	26
4. Valoració de la proposta	43
5. Conclusions	45
6. Bibliografia.....	46
Annexos.....	48
Annex I: Presentació de la situació d'aprenentatge.....	48
Annex II: Activitats inicials	52
Annex III: Activitats de desenvolupament	56

Annex IV: Materials complementaris de les activitats de desenvolupament	74
Annex V: Activitats d'estructuració i d'aplicació	89
Annex VI: Instruments d'avaluació.....	95
Annex VII: Avaluació de les tutores de l'aula d'acollida	101

1. Introducció

Durant el període de Pràctiques I vaig dur a terme una sèrie d'activitats per a conèixer de primera mà com funcionava un centre educatiu i tots els aspectes que s'hi poden trobar. Dins d'aquestes activitats vaig fer unes entrevistes a diferents docents del centre, tutors, caps de departament, etc. I va ser la cap de departament de català, que va ser professora meua durant la meua etapa d'estudiant al centre, qui em va donar la primera empenta cap a la idea que he acabat desenvolupant en aquest treball final de màster.

Ella em va afirmar que temia pel català, car avui dia els joves no el parlaven fora del centre, i això li feia creure que el català s'apropava cada dia més al llatí, en el fet que la llengua catalana estava quedant en un segon lloc, com una llengua acadèmica que només quedava restringida als contextos educatius. Jo em preguntava per què pensava això, i em va quedar bastant clar quan vaig visitar l'aula d'acollida. En primer lloc, vaig conèixer a un dels grups, el qual va acabar sent el grup d'intervenció, format per 12 alumnes de 2n d'ESO, dels quals una minoria de 4 alumnes fa l'assignatura de Cultura Clàssica. A continuació, en petit comitè, les seves tutores em van descriure la seva situació, i em van confessar que cada setmana rebien almenys 8 alumnes nous que no saben l'idioma i que ho necessitaven per a seguir les classes comunes amb certa normalitat. A tot això s'hi sumava el problema que només eren 3 professores per a tots aquests joves, cosa que dificultava molt el treball.

Tot aquest context em va fer reflexionar, ja que tampoc em quedava tan lluny. Jo vaig néixer aquí, a Catalunya, però tota la meua família prové de l'Equador. Com a fill de pares d'origen estranger, que van haver de lluitar per a poder adaptar-se a un nou país, amb tradicions diferents i una llengua diferent, soc molt conscient de les dificultats que passen avui dia l'alumnat nouvingut que s'ha d'enfrontar a un sistema que, tot i que ho intenta, encara no s'ha adaptat a les seves necessitats. Per això vaig decidir que, per una banda, em dedicaria a desenvolupar un treball d'innovació docent i, per una altra, que qualsevol proposta d'innovació que desenvolupés seria aplicada a l'aula d'acollida per tal d'ajudar tant els alumnes com les docents.

Per a poder fer-ho vaig aprofitar els coneixements assolits durant els quatre anys de carrera que havia acabat fa pocs mesos, i vaig pensar a poder introduir la tradició clàssica com a eina per a ensenyar vocabulari essencial dins el context d'acollida lingüística, aprofitant així la familiaritat entre el català i les llengües clàssiques, el llatí i el grec. I la metodologia la basaria en un dels aspectes més accessibles de la cultura clàssica, els mites grecollatins, ja que són històries fantàstiques, fàcils d'adaptar i narrar als alumnes i que també es poden contextualitzar per tal de donar significat al vocabulari que pretengués ensenyar.

D'aquesta manera, la proposta s'adhereix correctament al currículum de Cultura Clàssica i a més, podia aprofitar també per a incloure elements del currículum de Llengua catalana, atès que l'objectiu principal seria que els alumnes adquireixin vocabulari nou d'ús diari. A més, també es vol suscitar l'interès pel món grecollatí als alumnes que encara no el coneixen, de manera activa i interessant per a ells.

Per tant, he desenvolupat aquesta proposta amb tres objectius principals en ment:

1. Crear un mètode d'aprenentatge de català per a alumnat nouvingut. La idea principal d'aquest treball és crear una nova proposta per a l'aprenentatge del català, contextualitzant aquest procés d'aprenentatge gràcies a les històries mítiques que ens proporciona la cultura clàssica, i facilitar l'assoliment dels continguts gràcies a que el veuran en.
2. Introduir a l'alumnat en el coneixement bàsic de la mitologia grecollatina. Com que sabia que la majoria del grup no estava familiaritzat amb el món clàssic, també vull despertar l'interès d'aquests joves en la cultura grecollatina, per tal d'aconseguir que més endavant apreciïn l'opció d'estudiar llatí o grec i puguin aprofundir en aquesta especialitat.
3. Comprendre de primera mà la gran tasca que es fa dins l'aula d'acollida. Com a objectiu personal, vull arribar a comprendre com d'important és la tasca que duen a terme les especialistes dins el context d'aula d'acollida, atès que treballen amb grups grans, molt diversos

i on cada alumne per separat té unes necessitats específiques durant el seu procés d'aprenentatge.

2. Marc Teòric

En un context d'emergència lingüística¹ com el que viu actualment Catalunya, que es pot detectar en diversos centres de Catalunya, la resposta educativa no pot limitar-se a una simple transmissió de vocabulari instrumental. Cal una fonamentació que integri la normativa vigent de les Aules d'Acollida (AA), les teories d'adquisició de segones llengües i el valor de l'herència clàssica i els seus mites com a motor d'inclusió.

A continuació, s'analitza el marc normatiu català per, posteriorment, connectar-lo amb la realitat d'un centre de màxima complexitat com és l'Institut Lacetània de Manresa, u centre de màxima complexitat de la Catalunya Central. És en aquest context en què proposarem la tradició clàssica esdevingui un pont estratègic entre la llengua de partida de l'alumne i el català acadèmic.

2.1. El marc normatiu de l'acollida lingüística a Catalunya

2.1.1. De la normalització al model d'educació plurilingüe i intercultural

L'evolució del marc normatiu a Catalunya ha consolidat un model d'educació plurilingüe i intercultural que respon a la necessitat de preparar l'alumnat per a un entorn social i cultural divers i complex. Aquest model té la seva base en l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (art. 6)² i la Llei 1/1998 de política lingüística³, que defineixen el català com la llengua pròpia i normalment utilitzada com a vehicular i d'aprenentatge en el sistema educatiu. Així mateix, la Llei 12/2009 d'educació⁴ (LEC) referma que el català és el factor de cohesió social i el vehicle d'expressió normal de les activitats del centre. El nou model lingüístic de Catalunya (2018)⁵ marca una fita en situar la llengua al centre de l'aprenentatge, no només com a objecte d'estudi, sinó com a instrument fonamental per al desenvolupament personal i acadèmic.

A diferència d'enfocaments anteriors més fragmentats, el model actual proposa una aproximació holística, on la competència comunicativa es construeix a partir de la interrelació i interacció entre les diferents llengües. Sota aquesta premissa, es considera que les llengües no s'aprenen de manera aïllada, sinó que totes les llengües del repertori de l'alumne (familiars, curriculars i la de socialització) contribueixen a una competència comunicativa única i transversal. Aquest marc normatiu atorga una importància cabdal a la cohesió social, garantint que tot l'alumnat, independentment del seu origen, assoleixi el deure i el dret de conèixer amb suficiència el català i el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori. Per assolir-ho, el sistema es fonamenta en dos pilars organitzatius: per una banda, el català com a eix vertebrador, és a dir, s'utilitza com a llengua de referència per garantir l'equitat i la igualtat d'oportunitats, actuant com a element compensador davant d'altres usos lingüístics socials. Per una altra, l'autonomia de centre, ja que segons el Decret 102/2010⁶, cada centre té la responsabilitat de gestionar les llengües mitjançant el seu Projecte Lingüístic de Centre (PLC), adaptant el model general a la seva realitat sociolingüística específica. Finalment, el marc actual fixa uns objectius de sortida ambiciosos, on l'alumnat ha d'assolir un nivell B2 de català i castellà en acabar l'ESO, i un nivell C1 en finalitzar el Batxillerat, assegurant així un ple domini funcional i acadèmic de les llengües oficials.

¹ Plataforma per la Llengua. (14 de desembre del 2020). El català, en emergència lingüística: "si no s'actua, s'extingirà". *Plataforma Per la Llengua*. <https://www.plataforma-llengua.cat/que-fem/noticies/4851/el-catala-en-emergencia-linguistica-si-no-sactua-sextingira>

² Estatut d'Autonomia de Catalunya [EAC]. Article 6. Maig del 2025 (Espanya).

³ LLEI 1/1998. De política lingüística. 7 de gener del 1998. DOGC. No. 2553

⁴ LLEI 12/2009. D'educació. 10 de juliol del 2009. DOGC. No. 5422

⁵ Departament d'Educació (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. Generalitat de Catalunya.

⁶ DECRET 102/2010 [Departament d'Educació]. D'autonomia dels centres educatius. 3 d'agost del 2010.

2.1.2. L'Aula d'acollida (AA) com a recurs d'immersió i cohesió

L'Aula d'acollida no s'ha d'entendre només com un espai de trànsit lingüístic, sinó com un catalitzador de la cohesió social. En centres de màxima complexitat, l'AA té la funció primordial de proporcionar a l'alumne les eines comunicatives que li permetin una integració ràpida en l'entorn escolar i social. Segons el Departament d'Educació⁷, l'acollida és un procés emocional i cognitiu que requereix un currículum adaptat però ambiciós. Actualment, com una mesura i suport addicional dins d'un sistema educatiu inclusiu, concebuda com un recurs obert, flexible i dinàmic que permet ajustar la resposta educativa de forma preventiva i temporal. Lluny de ser un espai de separació, la seva finalitat és doble: d'una banda, oferir una atenció emocional que permeti a l'alumne sentir-se valorat en el seu procés migratori i, de l'altra, proporcionar les eines lingüístiques bàsiques per a una inclusió escolar i social efectiva.

Tanmateix, la pràctica docent sovint topa amb la dificultat de mantenir la motivació un cop superada la fase inicial d'alfabetització. Aquí és on la literatura detecta una mancança: la necessitat de materials que no només ensenyin "a parlar", sinó que vinculin l'alumne amb el substrat cultural de la societat d'acollida. Com s'analitzarà en els apartats següents, l'ús dels mites clàssics respon a aquesta necessitat d'oferir continguts que tinguin un valor universal i, alhora, una aplicació pràctica en el lèxic català formal.

Segons les darreres orientacions, l'organització de l'AA als centres ha de seguir uns criteris clars: s'ha de tenir en compte, en primer lloc, els seus destinataris i el temps que es considera necessari que passin a l'aula d'acollida. Es prioritza l'alumnat incorporat al sistema en els darrers 24 mesos que no coneix la llengua vehicular; l'estada és transitòria i l'alumnat hi assisteix un màxim de 12 hores setmanals, garantint que participi amb el seu grup ordinari en matèries amb menys càrrega lingüística (com Educació Física o Música) per potenciar la socialització.

A continuació s'entén l'aprenentatge com a procés compartit, on el tutor és la figura essencial dins l'aula d'acollida, però la responsabilitat de l'acollida recau en tota la comunitat educativa. El seguiment de l'alumne es formalitza mitjançant un Pla de Suport Individualitzat (PI)⁸, que s'ha d'elaborar en un màxim de dos mesos i revisar trimestralment per avaluar el progrés tant en l'adquisició de la llengua com en la integració. Finalment, s'ha de procurar un pas conscient del llenguatge comunicatiu a l'acadèmic: Un dels objectius fonamentals és facilitar el pas del llenguatge bàsic (nivell A2) al llenguatge acadèmic necessari per accedir al currículum ordinari, i per això es recomana anticipar continguts i utilitzar materials contextualitzats i motivadors.

En aquest context normatiu, la introducció dels mites clàssics com a eina pedagògica respon directament a la directriu de promoure el plurilingüisme i la interculturalitat. L'ús de textos d'autors clàssics adaptats permet treballar la literatura des d'un model inclusiu, connectant l'aprenentatge del català amb un substrat cultural universal que dignifica la llengua familiar de l'alumne i, alhora, l'ajuda a compartir els sabers i referències de la societat d'acollida.

2.2. Fonamentació psicolingüística de l'adquisició de segones llengües

L'èxit d'una intervenció didàctica a l'Aula d'Acollida (AA) depèn de la comprensió dels processos cognitius i psicològics que intervenen en l'aprenentatge d'una L2. En un context de màxima complexitat com el de l'Institut Lacetània, on el volum d'alumnat nouvingut és elevat i heterogeni, cal aplicar teories que optimitzin el temps d'exposició a la llengua i redueixin les barreres d'aprenentatge.

⁷ Departament d'Educació. (2025). *Aules d'acollida: Orientacions per a la gestió i l'organització*. Generalitat de Catalunya.

⁸ Departament d'Educació. (2023). *Orientacions per a l'elaboració del pla de suport individualitzat*. Generalitat de Catalunya

2.2.1. La distància entre BICS i CALP

Un dels pilars teòrics d'aquest treball és la distinció establerta per Cummins (1979: 121) entre les habilitats comunicatives bàsiques interpersonal (BICS) i la competència lingüística acadèmica cognitiva (CALP), que encara continua vigent com a pilar per entendre les dificultats de l'alumnat de les Aules d'Acollida. Aquests termes fan referència als dos tipus de llenguatge que adquireix l'alumnat nouvingut durant el seu procés d'aprenentatge d'una nova llengua; el BICS és conegut com el llenguatge "social" o "de pati", que s'utilitza en situacions informals cara a cara, que tarden a assolir entre sis mesos i dos anys, mentre que la CALP és el llenguatge "acadèmic" o "d'aula", aquell que és necessari per a l'èxit en les assignatures escolars, que tarden a assolir entre cinc i set anys, potser més. Segons Cummins, l'alumnat nouvingut sol adquirir el BICS (el català necessari per interactuar socialment al pati o al carrer) en un període d'un a dos anys. Tanmateix, l'adquisició del CALP (el llenguatge formal, abstracte i tècnic necessari per a l'èxit escolar) pot trigar entre cinc i set anys per assolir el nivell dels seus companys nadius.

El problema detectat a força centres és que molts alumnes s'estanquen en un "altiplà" lingüístic: dominen el BICS, però no tenen les eines per accedir al CALP, la qual cosa pot crear una falsa aparença de fluïdesa que amaga llacunes significatives en el llenguatge acadèmic. Aquesta mancança és especialment visible en l'ús de connectors, vocabulari-concepte d'arrel llatina i estructures sintàctiques complexes que apareixen en els llibres de text.

Per aquests motius, la present intervenció utilitzarà els mites, els llatínismes i l'origen romànic del català com un "accelerador" del CALP. En efecte, en lloc d'esperar set anys a què l'alumne trobi aquestes paraules de forma accidental, se li presentaran de manera explícita i funcional, dotant-lo d'un "codi de prestigi" que faciliti la seva transició a l'aula ordinària mitjançant el desenvolupament de la seva consciència lingüística crítica.

2.2.2. L'Input Comprensible i el filtre afectiu (Stephen Krashen)

Perquè l'adquisició sigui efectiva, Krashen (1985)⁹ postula la hipòtesi de l'Input Comprensible, sintetitzada en la fórmula $i+1$. Segons aquesta teoria, l'alumne progressa en el seu coneixement lingüístic quan comprèn missatges que estan un pas per sobre del seu nivell de competència actual (i), assolint el següent estadi (+1) gràcies a l'ajuda del context i de la informació extralingüística. En aquest sentit, els mites clàssics simplificats actuen com un input ideal: la trama narrativa i els arquetips universals proporcionen el marc necessari perquè l'estudiant focalitzi l'atenció en el significat i no en la forma, deduint el nou lèxic de manera subconscient i sense necessitat de traducció constant. Aquest enfocament s'alinea amb el document del Departament d'Educació (2006)¹⁰, que recomana l'ús de referents visuals i materials altament contextualitzats per assegurar una comprensió adequada des del primer dia.

Així mateix, l'èxit d'aquest input depèn de la hipòtesi del filtre afectiu. Krashen (1985) sosté que variables com l'ansietat, la manca de confiança o l'avorriment actuen com un impediment que bloqueja el processament de la llengua al cervell; si el filtre està "alt", l'input no arriba a l'òrgan d'adquisició. En un entorn com el de l'Institut Lacetània, marcat per situacions de dol migratori i desarrelament, el marc normatiu vigent insta a preveure actuacions que redueixin aquests filtres emocionals. La narrativa mitològica, en ser inherentment captivadora i visual, ajuda a disminuir el filtre afectiu, tot creant un entorn d'aprenentatge segur i de baixa ansietat on l'alumne se sent valorat i motivat per explorar la nova llengua.

⁹ Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Laredo Publishing Co.

¹⁰ Departament d'Educació. (2006). *L'aula d'acollida*. Generalitat de Catalunya.

Finalment, tot i que el model de Krashen posa l'èmfasi en la recepció, perspectives més recents, com la crítica neuro-ecològica de Nguyen i Doan (2025)¹¹, suggereixen que l'input és més potent quan es transforma en una "affordance" (oportunitat d'acció), on l'alumne no només absorbeix dades, sinó que interactua amb el relat. Per tant, l'ús de mites a l'Aula d'Acollida no és només una recepció passiva, sinó un catalitzador que, mitjançant la negociació de significats i l'emoció, activa les xarxes neuronals necessàries per a una adquisició lingüística profunda i duradora.

2.2.3. La consciència metalingüística en entorns multilingües

L'arribada massiva d'alumnat d'origen divers a diversos instituts de Catalunya, especialment hispanòfon i àrab, exigeix una visió de l'aprenentatge que superi els compartiments estancs. Segons el Model Dinàmic del Multilingüisme de Jessner (2006)¹², l'adquisició de llengües és un procés complex, no lineal i dinàmic on els diversos sistemes lingüístics de l'individu interactuen i s'influeixen mútuament de manera constant. Un component clau d'aquest procés és la consciència multilingüe, que inclou tant la consciència metalingüística, la capacitat de focalitzar en la forma lingüística i alternar el focus entre forma i significat, com la consciència interlingüística.

En aquest context, la introducció del llatí no és només un contingut acadèmic, sinó un catalitzador de la metacognició. Per a l'alumne hispanòfon, el llatí fa visible la "transparència" estructural i lèxica entre el castellà i el català, facilitant una transferència lingüística que té efectes beneficiosos i acceleradors en l'aprenentatge de la llengua vehicular. Per a l'alumne de parla àrab, el llatí s'ofereix com una "tercera via" o matriu cultural que permet desenvolupar una competència plurilingüe i intercultural. Com indica Coelho (2012: 83)¹³, l'ensenyament que reconeix i aprofita el bagatge lingüístic i els coneixements previs de l'alumne és molt més eficaç, ja que permet connectar les noves dades amb "idees d'ancoratge" ja existents en la seva estructura cognitiva.

L'estudi de les arrels comunes actua com un gimnàs cognitiu que entrena l'alumne per esdevenir un "detectiu lingüístic". Aquest enfocament no només millora la competència comunicativa bàsica (BICS), sinó que és fonamental per assolir el llenguatge acadèmic (CALP) necessari per a l'èxit escolar. En definitiva, l'ús de la matriu clàssica permet a l'alumne de l'Aula d'Acollida predir significats i estructures en català de manera autònoma, transformant la diversitat de l'aula en un recurs d'enriquiment i cohesió social.

2.2.4. L'aprenentatge significatiu i la bastimentada

Aquesta proposta es fonamenta en un marc psicopedagògic que prioritza la construcció activa del coneixement, allunyant-se de l'aprenentatge memorístic o mecànic que, segons Ausubel (2002)¹⁴, no altera el nivell de comprensió i es perd fàcilment. En el seu lloc, s'abraça l'aprenentatge significatiu, on el lèxic nou no s'acumula de forma arbitrària, sinó que interactua amb idees d'ancoratge ja presents en l'estructura cognitiva de l'alumne. En aquest context, els mites clàssics actuen com aquests referents previs universals, facilitant una connexió no literal i substantiva entre el bagatge cultural de l'estudiant i el català formal.

¹¹ Nguyen QN and Doan DTH (2025) Beyond comprehensible input: a neuro-ecological critique of Krashen's hypothesis in language education. *Front. Psychol*, 16(1636777). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1636777>

¹² Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.

¹³ Coelho, E. (2012). *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Guide for the Inclusive Teacher*. Multilingual Matters.

¹⁴ Ausubel, D. P. (2002). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers.

La intervenció es desplega mitjançant l'estratègia de la bastimentada (scaffolding) de Bruner (1996)¹⁵, on el docent actua com a facilitador o "enabler" que proporciona una "caixa d'eines" cultural (textos simplificats, suports visuals i glossaris d'arrels clàssiques) per permetre que l'alumne resolgui tasques que superen la seva competència actual. Aquest suport es retira de manera gradual a mesura que l'estudiant interioritza els mecanismes de transferència lingüística i guanya autonomia.

Finalment, l'ús de la mitologia s'alinea amb el postulat de la narrativa de Bruner: l'ésser humà organitza la seva experiència i construeix la seva identitat a través del pensament narratiu. En introduir relats que formen part del substrat universal, s'ofereix a l'alumnat de l'Aula d'Acollida no només una eina de comunicació bàsica, sinó un vehicle de cohesió i sentit que prestigia la seva llengua d'origen i facilita la seva inclusió en la cultura d'acollida de manera orgànica i profunda.

2.3. La tradició clàssica i els mites com a eina per a l'aprenentatge del català a l'aula d'acollida

En aquest apartat es presenta la idea principal a partir de la qual parteix la proposta, atès que el català, com a una llengua romànica, té una gran proximitat lingüística amb el llatí i el grec. Per una banda, aquesta similitud pot esdevenir una eina perfecta per a treballar de manera més senzilla l'adquisició i aprenentatge del lèxic i la comprensió de la llengua. Tal com demostren diversos estudis de lingüística història (Batlle et al., 2016), una gran part del vocabulari català té origen llatí, i fins i tot podem trobar paraules derivades de diversos ètims grecs, fet que permet establir relacions etimològiques que ajudin els alumnes a reconèixer quins patrons s'han donat en la formació i derivació de les paraules a partir del llatí/grec, i augmentar el seu repertori lèxic. Tota aquesta aproximació no es fa des d'un punt de vista gramatical o formal, sinó des d'un punt de vista funcional, ja que a partir de diferents camps semàntics es pretén identificar paraules d'ús real i mostrar-ne l'origen, per tal de facilitar la seva comprensió i retenció. D'aquesta manera, es promou una primera forma de consciència lingüística que, tot i ser bàsica, pot contribuir a un aprenentatge més significatiu.

Per una altra, l'element principal que funcionarà com a vehicle d'aprenentatge seran els mites, ja que aquests relats ofereixen diversos avantatges dins el context d'aula d'acollida. En primer lloc, la seva presentació amb estructures narratives simples, permet una comprensió global del text, sense perdre's en petits detalls. En segon lloc, els temes d'alguns mites permeten també tractar temes importants per al procés d'aprenentatge dels alumnes, tant dins com fora de l'aula d'acollida, ja que es pot parlar d'accidents fins a tractar valors essencials, com el valor del treball, i així permeten introduir vocabulari en context, evitant l'aprenentatge descontextualitzat i afavorint el que ja s'ha mencionat anteriorment, l'input comprensible.

Finalment, per tal de poder d'aplicar aquesta proposta de la manera correcta, s'ha proposat un "cànon" de mites a partir dels quals treballar: Ícar, Hèracles, Mides i Pandora. Amb aquests mites, es buscarà, primer de tot, educar els alumnes en temes de tradició clàssica, procurant que el sentit global de les narracions sigui comprès, en segon lloc, ensenyar vocabulari útil per a la vida quotidiana i per a la comprensió de textos reals, com notícies o publicacions digitals, a partir del tema que presenta el mite, i l'origen llatí o grec d'aquestes paraules. A més, la introducció puntual de llatínismes d'ús actual (com *in extremis* o *per se*) permet establir ponts entre la llengua clàssica i el català contemporani, reforçant la idea de continuïtat lingüística. Finalment, presentar una lliçó o moralitat sobre el valor principal que s'ha estudiat (p. ex.: parlar del valor del treball com a medi per a aconseguir allò que es vol, gràcies al mite d'Hèracles).

En aquest sentit, amb aquesta proposta no es pretén ensenyar llatí de manera explícita, sinó utilitzar-lo com a eina de suport per a l'aprenentatge del català. Es tracta, doncs, d'una aproximació interdisciplinària que combina elements de didàctica de llengües i de tradició clàssica, i que busca oferir una resposta innovadora a les necessitats de l'aula d'acollida.

¹⁵ Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.

2.3.1. La matriu comuna: gramàtica històrica i filiació

Per dotar de rigor científic l'ensenyament del català a través del llatí, cal acudir a la *Gramàtica històrica de la llengua catalana* (2016)¹⁶. Aquesta obra representa una suma actualitzada i rigorosa que recull i integra les aportacions més significatives de la lingüística diacrònica des dels clàssics fins als avenços més recents. El text documenta com el català és hereu directe del llatí, partint dels sons del llatí culte i vulgar per resseguir fil per randa els canvis fonètics, morfològics i sintàctics que han configurat la llengua actual. Aquesta continuïtat filològica implica que per obtenir un coneixement sòlid de la llengua actual, esdevé indispensable comprendre'n la gramàtica històrica.

A l'Aula d'Acollida (AA), aquesta realitat és un actiu didàctic fonamental. Per a l'alumne hispanòfon, el llatí actua com el "denominador comú" que fa transparent la relació entre la seva llengua materna i la llengua d'acollida, especialment en observar com ambdues han evolucionat des d'un sistema morfològic comú. Per a l'alumne de parla no romànica (com l'àrab), l'obra de Batlle et al. (2016) ofereix una explicació lògica a l'estructura del català: les paraules i les estructures no són arbitràries, sinó que segueixen processos evolutius sistemàtics com la gramaticalització, que conta el pas de la parataxi a la hipotaxi en la sintaxi formal. Comprendre que la llengua actual és el resultat d'aquests canvis articuladoris i analògics ajuda a fixar el lèxic mitjançant la lògica etimològica i el detallisme en la descripció dels fenòmens, substituint la memorització mecànica per una comprensió científica de la filiació lingüística.

2.3.2. Referents d'èxit: L'Iris Project (UK) i el mètode inductiu

El referent principal que inspira aquesta intervenció és el Projecte Iris (The Iris Project)¹⁷, fundat per Lorna Robinson el 2006 al Regne Unit. Aquesta iniciativa, a través del seu programa insígnia "Literacy through Latin", va néixer per introduir el llatí en el currículum d'escoles públiques situades en zones urbanes deprimides amb un alt percentatge d'alumnes que té l'anglès com a llengua addicional (EAL). Els resultats documentats en escoles de zones com Hackney o Oxford demostren que l'alumnat no només millora la seva competència lingüística, sinó que el llatí actua com un "anivellador" (*leveller*) que augmenta la seva autoestima en oferir una "pàgina en blanc" on tots els alumnes comencen des del mateix nivell, independentment de la seva llengua materna.

Robinson sosté que el llatí democratitza l'accés a la cultura clàssica, presentant-lo com un recurs vital per promoure l'aprenentatge en tot el currículum escolar. Aquesta visió s'implementa mitjançant el llibre *Telling Tales in Latin*, que utilitza els mites de les *Metamorfosis* d'Ovidi com a fil conductor per dotar la llengua de context, màgia i energia. Aquesta metodologia es complementa amb el mètode inductiu-contextual de Hans Ørberg (1991)¹⁸, *Lingua Latina per se illustrata*, que proposa una immersió total en la llengua a través de textos on cada paraula nova es dedueix pel context o la il·lustració, sense recórrer a la traducció.

L'adaptació d'aquesta filosofia a l'Aula d'Acollida (AA) de la Lacetània permetrà treballar els mites com a històries universals on l'alumne aprèn llengua i cultura de manera integrada. En lloc de memoritzar llistes de vocabulari, l'alumne utilitza les *marginalia* (sinònims i notes als marges) pròpies del mètode d'Ørberg per absorbir el llatí com una llengua genuïna, facilitant una comprensió directa que reforça la seva consciència lingüística i la seva transició a l'aula ordinària.

2.3.3. El llatí viu: llatinismes quotidians i cultura de masses

Un dels pilars de la funcionalitat d'aquesta proposta és la presència constant i "viva" del llatí en la societat actual. Com argumenta López (2010)¹⁹, el llatí no s'ha de considerar una llengua morta, sinó

¹⁶ Batlle, L., Martí, J., Castell, J., Moran, J., i Rabella, J. S. (2016). *Gramàtica històrica de la llengua catalana*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

¹⁷ The Iris Project. (s. d.). *The Iris Project: Promoting Latin and Greek in state schools*. <https://irisproject.org.uk/>

¹⁸ Ørberg, H. H. (1991). *Lingua Latina per se illustrata*. Domus Latina.

¹⁹ López, A. (2010). *Llatí per a tothom*. La Magrana.

una llengua que perdura en el parlar diari a través de formes fossilitzades i cultismes que conformen aproximadament el 80% del vocabulari de les llengües romàniques. L'alumne de la Lacetània trobarà llatinismes de manera natural en els titulars dels diaris, en la publicitat i en l'entorn urbà, des de paraules totalment integrades com *agenda*, *àlbum*, *dèficit* o *quòrum* fins a expressions més elaborades.

Expressions com *a priori* (amb anterioritat a l'experiència), *grosso modo* (a grans trets, sense detall), *sine die* (sense termini fixat) o *alter ego* (un altre jo) no són arcaismes en desús, sinó autèntiques eines de precisió del català formal i especialitzat. Com sosté Pascual (2014)²⁰, aquestes locucions sintetitzen idees més complexes que les que expressen les paraules que les formen per separat, dotant el discurs d'una autoritat i una claredat terminològica indispensables en els àmbits periodístic, jurídic o acadèmic.

Si l'alumne aprèn aquestes locucions a través dels mites (com l'estudi del mite de Narcís per entendre l'ego i el narcisisme), desenvolupa una consciència etimològica que li permet descodificar textos de gran nivell cultural. Aquesta "connexió amb el carrer" és el que transforma l'herència clàssica en un recurs d'acollida pràctic i immediat, actuant com un pont cognitiu que redueix la bretxa entre el llenguatge col·loquial (BICS) i el llenguatge acadèmic (CALP) definit per Cummins, tal com hem exposat més amunt.

²⁰ Pascual, J. (2014). *Diccionari de locucions i frases llatines*. Enciclopèdia Catalana.

3. Desenvolupament de la situació d'aprenentatge

3.1. Anàlisi del context: l'Institut Lacetània (Manresa)

Per tal que la intervenció didàctica sigui efectiva, cal realitzar una diagnosi precisa de l'entorn on s'aplica. L'Institut Lacetània no és només un centre educatiu de referència a la comarca del Bages, sinó que representa un ecosistema complex on conflueixen la tradició industrial de Manresa amb els reptes de la societat globalitzada del segle XXI.

3.1.1. Caracterització i trets d'identitat del centre

L'Institut Lacetània, fundat el 1968, ha evolucionat des dels seus orígens com a Escola de Mestratge Industrial fins a esdevenir un centre polivalent que imparteix ESO, Batxillerat i Formació Professional (FP). Amb una matrícula que ronda els 1.800 alumnes i una plantilla de prop de 180 docents, el centre destaca per la seva gran dimensió i la seva vocació de servei públic.

Segons el seu Projecte Educatiu de Centre (PEC), un dels trets d'identitat fonamentals és la voluntat de ser un centre inclusiu i obert a la comunitat educativa. Tanmateix, aquesta voluntat topa amb una realitat física i organitzativa complexa: la saturació d'espais. En aquest sentit, tot i estar definit oficialment com un centre de tres línies a l'ESO, la forta demanda ha obligat a mantenir quatre grups per curs, tensant no només els recursos sinó també les infraestructures. Aquesta pressió demogràfica és el teló de fons sobre el qual s'ha de dissenyar qualsevol acció d'acollida.

3.1.2. Un centre de "màxima complexitat" davant del repte de la matrícula viva

Una dada clau que justifica la present proposta és la classificació de Lacetània com a centre de màxima complexitat. Aquesta etiqueta administrativa respon a la realitat socioeconòmica del seu entorn i a la composició del seu alumnat. Segons el Projecte de Direcció (PdD), el centre s'enfronta a l'arribada constant d'alumnat nouvingut durant tot el curs escolar, fenomen que ha donat lloc al procés conegut com a matrícula viva.

L'arribada de prop de tres-cents alumnes nous en períodes recents ha posat a prova les estratègies d'integració. Aquesta realitat genera una "diversitat i complexitat important" que el centre intenta gestionar mitjançant la codocència i els agrupaments heterogenis sota el prisma de l'escola inclusiva. En aquest context, l'AA no és un recurs perifèric, sinó l'eix central que permet que aquest alumnat s'incorpori amb garanties al ritme de l'institut.

3.1.3. Realitat sociolingüística i Projecte Lingüístic (PLC)

El PLC de l'Institut Lacetània reconeix explícitament que "actualment, el català no és la llengua de la major part de l'alumnat". Les dades recollides en les enquestes d'usos lingüístics del centre mostren un mosaic multilingüe on, a més del castellà i el català, hi conviuen llengües com l'àrab, l'amazic, el romanès, el rus, l'ucraïnès, el wòlof, el panjabi i el xinès. Aquesta realitat es tradueix en un context sociolingüístic on el català no és la llengua majoritària de l'alumnat, especialment a l'ESO, on només el 36% la fa servir habitualment a casa davant d'un 59% que utilitza el castellà.

El PLC reconeix explícitament que la diversitat dels estudiants "obliga a cercar noves estratègies d'actuació educativa" i a estar oberts a "nous enfocaments didàctics". En aquest sentit, els reptes per a la qualitat de la immersió són crítics, ja que, primerament, pel que fa als resultats acadèmics, les dades de les proves de competències bàsiques del centre mostren que, en llengua catalana, els resultats se situen lleugerament per sota de la mitjana de Catalunya i d'altres centres de complexitat similar. El mateix institut admet que hi ha un "marge de millora" i que cal insistir en el treball de la competència lingüística. En segon lloc, el PLC estableix com a objectiu garantir que l'alumnat arribi a un domini ple de les llengües oficials (B2 en acabar l'ESO). Tot i això, s'observa una fractura entre l'ús social i l'acadèmic. Mentre que el professorat manté el català com a llengua vehicular, l'ús del català entre l'alumnat en les relacions personals cau dràsticament (només un 36,4% a l'ESO). Finalment, és present una necessitat de materials adaptats, atès que el centre atorga als departaments la responsabilitat

"d'elaborar material adaptat" per a l'alumnat nouvingut que no pot seguir el ritme de l'aula ordinària, cosa que no fa més que afegir una càrrega extra sobre les espatlles dels docents encarregats d'aquesta tasca.

A més, hi ha d'altres aspectes extrets del PLC i la Memòria Anual que són rellevants per a comprendre la importància de l'aplicació del present TFM. En primer lloc, pel que fa a la competència lingüística, s'observa que els resultats en llengua catalana a 4t d'ESO es mantenen en nivells d'acceptació, però se situen sovint per sota de la mitjana de Catalunya i de centres de complexitat similar. D'altra banda, es pot veure un problema amb la llengua vehicular, car el centre aposta per l'ús intensiu del català com a llengua vehicular i de cohesió social, però a la vegada reconeix una "baixada en l'interès per aprendre català" en l'entorn social immediat segons dades de l'IDESCAT. Finalment, també es poden entendre els objectius estratègics del centre: tant el PE 24-28 com la Memòria Anual 2024-2025 marquen com a objectiu prioritari la millora de la cohesió social i el foment de l'ús de la llengua catalana.

Aquest TFM, centrat en els referents clàssics i, concretament, llatins, s'alinea directament amb la voluntat de l'Institut Lacetània de potenciar projectes plurilingües i aprofitar el bagatge cultural i lingüístic de l'alumnat. En utilitzar l'arrel clàssica, es facilita el trànsit cap al lèxic tècnic i científic que el PLC exigeix per a les etapes postobligatòries, on l'alumne ha de ser capaç de fer servir recursos lingüístics adequats al missatge científic o literari. Per tant, la intervenció proposada no només és una solució innovadora, sinó una resposta directa a la necessitat del centre d'accelerar la competència lingüística amb la finalitat de garantir la cohesió social i l'èxit acadèmic en un entorn altament multilingüe.

3.1.4. Les assignatures de les assignatures de clàssiques al centre

Pel que fa a la presència de les matèries de llengües i cultures clàssiques al centre, hi ha una gran oferta, la qual cosa evidencia la importància que el centre dona a aquesta especialitat. Actualment, s'hi ofereixen les assignatures de Cultura Clàssica (a 2n i 3r ESO), Llatí: Llengua i Cultura (a 4t d'ESO), Món Clàssic (a 1r de Batxillerat) i Llengua i cultura llatines I i II i Llengua i cultura gregues I i II (als dos cursos de Batxillerat).

- **Cultura Clàssica:** és una matèria optativa de 2n d'ESO d'oferta obligatòria de durada trimestral que comparteix espai en la rotació d'optatives juntament amb Francès, Esport, Tecnologia i Experimentals. Únicament perdria la seva condició d'optativa en el cas d'haver cursat Francès en el curs anterior, ja que en aquest cas no hi ha opció a escollir-la. És una assignatura que s'imparteix durant dues hores setmanals de 50 i 55 minuts; actualment compta amb 22 alumnes.
- **Llatí: Llengua i Cultura:** és una matèria optativa de 4t d'ESO que es troba dins l'itinerari Humanístic- Social Econòmic. L'alumnat ha d'escollir entre Llatí o Economia dins d'aquest itinerari. L'assignatura es cursa durant tres hores de 55 minuts de forma trimestral. Actualment, és una assignatura amb una gran recepció, ja que la cursen uns 25 alumnes.
- **Món Clàssic:** és l'assignatura optativa de l'itinerari humanístic que es cursa durant 1r de Batxillerat. Es desenvolupa durant tres hores de 55 minuts, i tal com s'ha dit anteriorment, de manera trimestral. Actualment, la cursen 6 alumnes, 4 de les quals també cursen Llengua i cultura llatines I.
- **Llengua i cultura llatines I i II:** és l'assignatura obligatòria de modalitat del batxillerat humanístic, i es cursa durant 3 hores setmanals de 55 minuts a 1r de batxillerat, i durant quatre hores setmanals de 55 minuts a 2n de batxillerat. A 1r són 17 alumnes, i a 2n 10 alumnes.
- **Llengua i cultura gregues I i II:** és una matèria de modalitat del batxillerat humanístic, que es cursa, de la mateixa manera que Llengua i cultura llatines, durant tres hores setmanals de 55 minuts a 1r de batxillerat, i durant quatre hores setmanals de 55 minuts a batxillerat. A 1r de batxillerat la cursen 11 alumnes, i a 2n la cursen 7 alumnes.

3.1.5. La perspectiva pròpia: d'alumne de Batxillerat a docent en pràctiques

Un element diferenciador d'aquesta anàlisi de context és la vinculació longitudinal de l'autor d'aquest TFM amb l'Institut Lacetània. Aquesta relació permet aplicar una metodologia d'observació participant, la qual es basa en dues etapes temporals i rols clarament diferenciats, segons el paper desenvolupat al centre.

En primer lloc, l'etapa com a alumne de Batxillerat, durant els anys 2019- 2020, va afavorir al coneixement previ de la cultura de centre i de la transició que es promou entre les etapes d'ESO i Batxillerat. Això em va permetre, d'una banda, conèixer el nivell educatiu del centre, tant per pròpia experiència com per evidències d'altres alumnes que ja hi havien estudiat prèviament. En aquell moment, ja es podia veure un alt grau de diversitat en tots els nivells educatius, especialment en l'ESO i en els Cicles Formatius de Grau Mitjà. Per una altra banda, es podien comprendre també les barreres de prestigi que sovint envolten les llengües clàssiques, ja que en aquell moment, durant l'any 2019, el llatí es percebia com una matèria d'especialització per a un grup reduït, a vegades considerat inútil; aquesta és una percepció que la intervenció didàctica del present treball pretén trencar, tot aportant el referent clàssic a l'AA.

En segon lloc, l'etapa de pràctiques del Màster, durant l'actual curs 2025-2026 va suposar el retorn al centre, però ara en el rol de docent, la qual cosa que ha permès constatar l'evolució de l'Institut Lacetània cap a una complexitat molt més acusada. L'observació directa de l'allau de matrícula viva (més de tres-cents alumnes nous a tota la Secundària) i la interacció amb l'alumnat hispanòfon i àrab ha estat el motor principal a plantejar la hipòtesi d'aquest treball.

Aquesta "doble visió" (interna com a exalumne i externa com a docent en pràctiques i investigador) facilita la detecció de necessitats que sovint no apareixen als documents oficials. Una és, sense anar més lluny, la necessitat de dotar l'alumnat nouvingut d'un capital cultural compartit que li faci sentir part de la història del centre, de la ciutat i del país d'acollida, més enllà de l'aprenentatge purament instrumental de la llengua.

3.2. Descripció

3.2.1. Estructura i metodologia

En el moment de plantejar la situació d'aprenentatge que aquí s'exposa, considerem que la metodologia no pot anar per una banda i la teoria per una altra. És a dir, no tindria cap sentit proposar inputs comprensibles o promoure un aprenentatge significatiu i, després, dissenyar activitats desconnectades o excessivament mecàniques, mancades de sentit. Per això, el disseny de les sessions s'ha construït amb la intenció que existeixi una coherència real entre allò que diu el marc teòric, exposat en les pàgines anteriors, i la realitat de l'aula.

En aquest sentit, la present proposta combina diverses metodologies que, més que excloure's, es complementen. D'una banda, es contempla una clara presència de l'enfocament comunicatiu, atès que l'objectiu principal és que l'alumnat pugui fer servir el català per expressar-se, encara que sigui d'una manera simple. Al mateix temps, es recullen elements d'altres enfocaments, com ara l'*story-based learning*²¹, l'aprenentatge basat en projectes o l'ús de l'*scaffolding*.

Un dels punts de partida és el concepte d'input comprensible, una metodologia que proposa l'adquisició de llengües mitjançant l'exposició a missatges, lectures o diàlegs que els estudiants entenen. Això, portat a l'aula d'acollida, vol dir una cosa bastant concreta: els alumnes han d'entendre què passa en el seu dia a dia: en una conversa amb companys o a les seves classes; no cal que entenguin cada paraula, però sí el sentit general. Aquí és on entren els mites adaptats, que constituïran l'eix vertebrador de la seqüència didàctica proposada. Com es podrà comprovar en pàgines posteriors, es tracta

²¹ *Story-Based Learning* | *About Story-Based Learning*. (s. d.).

<https://www.storybasedlearning.com/about/>

d'històries curtes i amb una estructura clara, les quals compten amb el suport visual d'imatges o gestos. Tot plegat promou que es puguin continuar sense gaire dificultat a escala argumental i que el lèxic s'incorpori d'una manera més activa.

Relacionat amb això, el treball del lèxic no es pot fer mai com una llista de paraules a memoritzar. Això, gràcies als testimonis de diversos docents d'assignatures de llengües, ja he pogut comprovar que funciona poc, sobretot amb alumnat que acaba d'arribar del seu país d'origen. Per això, les paraules apareixen dins del relat i després es van recuperant en diferents moments de la classe i la seqüència didàctica. Primer es veuen, es llegeixen i s'escolten; en acabat s'identifiquen, posteriorment es fan servir en frases i, així, gairebé sense adonar-se'n, s'aconsegueix que els estudiants les vagin incorporant. Aquesta manera de treballar s'acosta bastant al que proposen els estudis sobre aprenentatge lèxic contextualitzat, tal com proposa Ørberg²², el vocabulari s'adquireix de manera més efectiva quan apareix reiteradament dins d'un context narratiu comprensible i significatiu, evitant la memorització descontextualitzada de llistes de paraules.

Un altre element important és el paper de la narrativa. Totes les sessions proposades en la seqüència didàctica parteixen d'un mite i aquest fet no és casual. Les històries ajuden a donar sentit al llenguatge. No és el mateix treballar els conceptes de "por", "problema" o "esperança" de manera aïllada que fer-ho dins d'una història com, per exemple, la del mite de Pandora, la qual il·lustra aquestes qüestions. Així, el relat actua com un fil conductor que lliga, d'una manera més natural, lèxic i argument.

Pel que fa a la dinàmica de l'aula emprada en la present proposta, també s'ha tingut en compte la idea del suport progressiu. Al principi, el docent acompanya molt: llegeix, explica, dona models... però, de manera progressiva al llarg de la seqüència, aquest suport es va retirant, tot concedint més protagonisme a l'alumne. L'objectiu és que l'alumnat pugui expressar missatges de manera autònoma, encara que sigui mitjançant frases molt simples. Aquí és on el treball en parelles o petits grups també té un paper destacable, perquè els alumnes s'ajuden entre ells i això redueix la pressió de l'estudiant a l'hora de comunicar-se.

D'aquesta manera, es pretén reflectir com les activitats segueixen una progressió bastant clara: primer, els alumnes han d'entendre el contingut, després reconèixer-lo i, a continuació, utilitzar-lo amb ajuda del docent, per tal que intentin comunicar-se de manera més autònoma. Aquest procés també busca tenir en compte a cada alumne i les seves capacitats, ja que cadascun arriba a l'objectiu d'una manera diferent, però proporciona una estructura que facilita l'aprenentatge.

A més, el fet de repetir aquest esquema a cada sessió genera una certa rutina, la qual cosa és més important del que sembla a l'AA. Aporta seguretat, redueix la incertesa i permet que els alumnes se centrin més en el llenguatge que no pas en entendre què han de fer.

En definitiva, aquest conjunt de metodologies proposades en aquest TFM no és només una qüestió teòrica, sinó que es concreta en decisions molt específiques per part del docent: quin tipus de text es presenta als estudiants, com es treballa el vocabulari, quins suports es faciliten, com es passa d'una activitat a una altra... I és en aquest conjunt on es veu si realment hi ha coherència entre el que es diu i el que es fa. En aquest cas, la intenció ha estat, precisament, que la teoria i la pràctica vagin junts, encara que, com sempre, a l'aula real tot resulti una mica més complex.

3.2.2. Materials i recursos

La font d'inspiració principal a l'hora de dissenyar els materials de la present intervenció didàctica ha estat la proposta d'introducció de les llengües clàssiques detallada anteriorment, al punt, *The Iris*

²² Ørberg, H. H. (1991). *Lingua Latina per se illustrata*. Domus Latina.

*Project*²³. D'aquí, hem pres les idees primàries per presentar de la manera més adient els continguts de la tradició clàssica a alumnes que, en teoria, són totalment inexperts.

El primer element, certament central, són els textos dels mites adaptats. No són textos extrets directament de fonts literàries, sinó versions simplificades expressades amb frases curtes, estructures sintàctiques molt bàsiques i vocabulari acotat i controlat. Aquests elements són imprescindibles per l'aprofitament dels alumnes, atès que la idea no és treballar la literatura clàssica en si, sinó utilitzar aquests relats com a suport i com a pretext per introduir nocions de llengua. De fet, sovint es repeteixen estructures o paraules de manera intencionada, encara que pugui semblar redundant, perquè això ajuda a fixar el vocabulari.

Un altre recurs clau és el suport visual; imatges, pictogrames o petites seqüències visuals que acompanyen el relat i faciliten la comprensió. A vegades, una imatge resol més dubtes que tota una explicació. I, en una aula on el nivell lingüístic és inicial, això marca la diferència.

També tenen un paper important les fitxes d'activitats. No com a exercicis aïllats, sinó com a eina per estructurar el treball. Aquestes fitxes inclouen activitats molt guiades: ordenació de frases, relació de paraules amb imatges, compleció d'estructures simples... Al començament de la seqüència, no hi ha gaire marge per a respostes obertes, i això és deliberat. Primer cal donar seguretat, i més endavant hi haurà temps per a més autonomia.

Relacionat amb això, s'utilitzen també targetes lèxiques, on es presenta la imatge representativa de la paraula que representa i que es treballa, tant en català com en llatí, remarcant la seva arrel i secundant-se amb la imatge. D'aquesta manera, es treballa el vocabulari de manera visual i manipulativa, ja que la imatge serà d'utilitat per tal d'ajudar a recordar sempre el seu significat, fins i tot fora del context del mite.

La pissarra, digital en aquest cas, també té el seu paper en la intervenció didàctica. No per explicar contingut, com per anar recollint el vocabulari que apareix. D'alguna manera, es construeix un petit "banc de paraules" compartit, que es pot recuperar al llarg de la sessió o en sessions posteriors. Això ajuda a donar continuïtat i a fer visible l'aprenentatge.

En algunes activitats, especialment cap al final de la seqüència, també s'incorporaran materials o dinàmiques més creatives, com escenaris ficticis contextualitzats on els alumnes hauran de posar en pràctica els coneixements de la sessió, no tant com un element que potenciï el vessant artístic dels alumnes, sinó com una manera alternativa d'expressar-se. En efecte, per a alumnes amb poc domini de la llengua, poder dibuixar o esquematitzar el que volen dir pot ser un suport molt útil.

En línies generals, no estem parlant de materials especialment complicats, i ja és bastant intencionat. No es tracta de complicar el procés amb recursos massa elaborats, sinó d'oferir eines útils que realment ajudin a comprendre i a fer servir la llengua. Al final, aquests materials tenen la intenció d'oferir la millor qualitat educativa als alumnes. La manera com estan dissenyats, amb un alt component visual i amb un acompanyament guiat, almenys durant les primeres sessions, respon directament als principis que sustenten la proposta: facilitar la comprensió, reduir la càrrega cognitiva i afavorir un aprenentatge progressiu de la llengua catalana. I, tot i que sobre el paper pugui semblar molt ordenat, som conscients que, a l'aula, convindrà ajustar, adaptar i, de vegades, improvisar.

3.2.3. Tipologia de les activitats

La tipologia d'activitats plantejada en aquesta situació d'aprenentatge respon a una seqüència tripartida: comença amb el foment d'una comprensió global del missatge del text (a través de la seva lectura i el seu suport visual), continua amb activitats de processament i manipulació del vocabulari (associació, classificació i compleció) i, finalment, culmina amb propostes de producció guiada i semioberta, on l'alumnat fa servir les paraules apreses en els textos en situacions properes o simulades.

²³ Per a una descripció detallada d'aquesta proposta, vegeu l'apartat 2.3.2. Referents d'èxit: L'Iris Project (UK) i el mètode inductiu.

Totes elles són activitats de llengua orientades a l'ús pràctic, amb un enfocament clarament progressiu que combina la comprensió, la manipulació i la producció amb el mateix lèxic. No es tracta d'exercicis gramaticals tradicionals, sinó de tasques dissenyades per treballar el lèxic en context i amb una finalitat comunicativa. Cada tipus d'activitat prepara el terreny per a la següent; és a dir, primer es garanteix que l'alumnat entén; després, que reconeix i fixa el vocabulari; i, finalment, que és capaç d'utilitzar-lo. D'aquesta manera, les activitats es complementen entre si i construeixen un recorregut coherent que va de la recepció de la llengua a l'ús actiu d'aquesta, tot facilitant-ne un aprenentatge més estable i transferible.

3.2.4. Competències

3.2.4.1. Competències específiques

A l'annex 3 del decret 175/2022, de 27 de setembre²⁴ es determinen les competències específiques de cada matèria. En aquesta proposta es treballen les competències específiques descrites a continuació. Les hem organitzat en un ordre determinat segons la importància de les matèries i les competències que es treballaran.

Aquesta proposta es basa, principalment, en les competències vinculades al currículum de Cultura Clàssica, ja que és des d'aquesta matèria des d'on es poden establir connexions més directes entre la tradició clàssica, la llengua catalana i el desenvolupament de la competència comunicativa de l'alumnat d'aula d'acollida en català. La tria d'aquesta assignatura no es basa únicament a la presència d'elements culturals o mitològics, sinó sobretot al potencial lingüístic i etimològic que ofereix el llatí com a llengua d'origen del català. Tanmateix, també s'hi treballen les competències del currículum d'altres matèries, com Llengua Catalana i Literatura, ja que l'objectiu principal d'aquesta proposta és l'adquisició de nou lèxic en català per a l'ús quotidià; a més, hi ha una certa proximitat pel que fa als sabers de la matèria de Geografia i Història, perquè per a molts alumnes descobrir el món grec i llatí serà una novetat i resulta molt adequat aprofitar-ho per a ampliar els coneixements d'aquesta matèria, a partir de la introducció de coneixements sobre la ubicació d'aquestes societats i el seu estil de vida a partir dels diferents mites que es treballaran. Per això, hem decidit incloure'ls a la proposta, tot i que és possible que, per diverses casuístiques que es plantegin durant les classes, no s'aconsegueixin aplicar correctament i aconseguir els objectius plantejats per a l'assignatura de Geografia i Història.

En la següent taula es detallen les competències que es treballen de les tres matèries principals. Les hem ordenat per prioritat de contingut i d'impacte: en primer lloc, doncs, presentem les de la matèria d'especialitat, a continuació, les de llengua catalana i, finalment, les del vessant més social, amb Geografia i Història.

1. Competències específiques de la matèria Cultura Clàssica
 - Competència específica 2

Analitzar i avaluar críticament les cosmovisions que contenen les manifestacions culturals grecoromanes amb l'objectiu d'establir vincles amb les manifestacions culturals actuals, fent ús d'eines digitals per a la cerca i el tractament de la informació.

- Competència específica 3

Valorar i argumentar el patrimoni cultural grecoromà com a herència rebuda del passat, per defensar-ne la conservació.

- Competència específica 4

Percebre i valorar com a llengües originàries la llengua grega i la llengua llatina i conèixer els principals autors i autores de la seva literatura, per ser conscient de l'estreta dependència de les llengües i literatures actuals respecte dels seus referents grecoromans.

²⁴ Decret 175/2022, Annex 3, p.194

L'abreviatura amb la qual ens referirem més endavant a aquesta assignatura és LL.

2. Competències específiques de la matèria de la matèria Aranès i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Catalana i Literatura
 - Competència específica 1

Descriure i valorar la diversitat lingüística i cultural a partir del reconeixement de les llengües de l'alumnat i la realitat plurilingüe i pluricultural, per afavorir la transferència lingüística, identificar i rebutjar estereotips i prejudicis lingüístics, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.

- Competència específica 2

Comprendre i interpretar textos orals i multimodals recollint el sentit general i la informació més rellevant, la seva forma i el seu contingut, per construir coneixement, formar-se opinió i eixamplar les possibilitats de gaudi i lleure.

- Competència específica 4

Comprendre, interpretar i analitzar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos escrits i multimodals reconeixent-ne el sentit global i les idees principals i secundàries, identificant-ne la intenció de l'emissor, reflexionant-ne sobre el contingut i la forma i avaluar-ne la qualitat i fiabilitat, per tal de construir coneixement i donar resposta a necessitats i interessos comunicatius diversos.

- Competència específica 6

Cercar, seleccionar i contrastar informació procedent de diferents fonts de manera progressivament autònoma, avaluant-ne la fiabilitat i pertinència en funció dels objectius de lectura i evitant els riscos de manipulació i desinformació, i integrar-la i transformar-la en coneixement, per comunicar-la, adoptant un punt de vista crític, personal i respectuós amb la propietat intel·lectual.

- Competència específica 8

Llegir, interpretar i valorar obres o fragments literaris del patrimoni propi i universal, utilitzant un metallenguatge específic i mobilitzant l'experiència biogràfica i els coneixements literaris i culturals, per establir vincles entre textos diversos que permetin conformar un mapa cultural, eixamplar les possibilitats de gaudir de la literatura i crear textos d'intenció literària.

L'abreviatura amb la qual ens referirem més endavant a aquesta assignatura és LC.

3. Competències específiques de la matèria Ciències Socials: Geografia i Història
 - Competència específica 1

Cercar i tractar informació que permeti interpretar el present i el passat, aplicant els procediments de la recerca històrica i geogràfica a partir de l'anàlisi crítica de dades procedents de fonts analògiques i digitals, per transformar-ho en coneixement i comunicar-ho a través de diferents formats.

- Competència específica 5

Analitzar de forma crítica els mecanismes que han regulat la vida de les societats al llarg de la història fins a l'actualitat i la construcció dels sistemes democràtics per participar de manera respectuosa i compromesa en activitats comunitàries que promoguin la convivència, la cohesió social i l'equitat.

- Competència específica 6

Interpretar els processos que han conformat les societats actuals en la seva diversitat i riquesa a partir de l'anàlisi de perspectives i mirades diverses per formar-se un criteri propi fonamentat i comprometre's en la defensa dels drets humans, la llibertat i la igualtat davant les situacions d'injustícia i discriminació.

- Competència específica 7

Identificar els fonaments que sostenen les identitats personals i col·lectives des d'una perspectiva intercultural, respectant els sentiments de pertinença, i valorar les diverses manifestacions culturals i artístiques i el patrimoni material i immaterial per contribuir a la cohesió social i als valors que emanen d'una ciutadania europea responsable i solidària.

L'abreviatura amb la qual ens referirem més endavant a aquesta assignatura és GH.

3.2.4.2. Competències transversals

A l'annex 4 del decret 175/2022, de 27 de setembre²⁵ es determinen quatre competències transversals. En aquesta proposta es treballen tres d'aquestes quatre competències transversals: la competència ciutadana, la competència personal, social i d'aprendre a aprendre i la competència digital.

1. Competència ciutadana

“Consisteix a implicar-se en la comunitat per garantir i defensar el lliure exercici dels drets econòmics, socials i culturals (perspectiva de gènere, drets humans, drets civils, salut, educació, alimentació, cultura...), promovent la defensa de la dignitat de les persones en un context de sostenibilitat ambiental, econòmica i social. També implica adoptar perspectives multiculturals, multireligioses i multilingües que abracen la diversitat com un actiu enriquidor.”²⁶

Pel que fa a la competència ciutadana, aquesta situació d'aprenentatge la treballa de manera transversal a partir dels continguts simbòlics dels mites i de les situacions que se'n deriven. Sense convertir-ho en una classe explícita de valors, els relats permeten introduir temes com el risc (Ícar), l'esforç i la superació (Hèrcules), les conseqüències de les accions (el rei Mides) o la gestió de les emocions i dels problemes (Pandora). A partir d'aquí, les activitats fomenten petites reflexions, sovint molt guiades i adaptades al nivell lingüístic de l'alumnat, sobre situacions quotidianes: què és perillós, què vol dir tenir un problema, com ens sentim o com actuem davant determinades situacions. Això afavoreix no només l'aprenentatge del llenguatge necessari per expressar aquestes idees, sinó també el desenvolupament d'habilitats bàsiques de convivència, expressió emocional i comprensió de l'entorn social, aspectes especialment rellevants en el context de l'aula d'acollida.

Competències específiques de la competència ciutadana que es treballen a la proposta

- CC1. Analitzar i comprendre idees relatives a la dimensió social i ciutadana de la seva pròpia identitat, així com als fets socials, històrics i normatius que la determinen, demostrant respecte per les normes, empatia, equitat i esperit constructiu en la interacció amb els altres en diferents contextos socioinstitucionals.
- CC3. Analitzar i comprendre problemes ètics fonamentals i d'actualitat, considerant críticament els valors propis i aliens, i desenvolupant els seus propis judicis per afrontar la controvèrsia moral amb actitud dialogant, argumentativa, respectuosa i oposada a qualsevol mena de discriminació o violència —incloent-hi la violència masclista, LGTBIfòbica, racista o capacitista— o fonamentalisme ideològic.
- CC4. Interpretar les relacions sistèmiques d'interdependència, ecodependència i interconnexió entre actuacions locals i globals i adoptar, conscientment i motivadament, un estil de vida sostenible i ecosocialment responsable.

2. Competència personal, social i d'aprendre a aprendre

“La capacitat d'adaptació a nous contextos en un entorn en evolució contínua exigeix implicar-se de manera activa, autònoma i permanent en l'aprenentatge, així com en l'actualització constant dels coneixements i en l'adquisició de noves habilitats. Implica contribuir al benestar físic i emocional, tant individual com col·lectiu, així com expressar empatia i gestionar els conflictes en un context educatiu

²⁵ Decret 175/2022, Annex 4, p.453

²⁶ Decret 175/2022, Annex 4, p.453

inclusiu. Aquesta competència es relaciona amb l'autoregulació de l'aprenentatge, l'autoconeixement i l'autoestima, el benestar emocional, la col·laboració i el treball en equip”²⁷

Pel que fa a la competència personal, social i d'aprendre a aprendre, aquesta situació d'aprenentatge la treballa de manera progressiva a través de la dinàmica que vertebrava les activitats i del tipus de participació que es demana a l'alumnat. D'una banda, es fomenta la confiança i la seguretat en l'ús de la llengua, ja que les tasques estan molt guiades al principi i permeten que l'alumne pugui equivocar-se sense pressió, cosa especialment important en una AA. De l'altra, fomentar el treball en parelles i petits grups facilita la cooperació, l'ajuda mútua i la gestió de situacions comunicatives reals, encara que siguin molt simples; a més, la repetició de les estructures de les sessions ajuda els alumnes a anticipar què passarà i a desenvolupar estratègies pròpies d'aprenentatge, com inferir significats pel context o reutilitzar paraules ja treballades. Tot plegat contribueix a una major autonomia progressiva i a una actitud més activa davant del propi procés d'aprenentatge.

Competències específiques de la competència personal, social i d'aprendre a aprendre que es treballen a la proposta

- CPSAA 1. Regular i expressar les seves emocions enfortint l'optimisme, la resiliència, l'autoeficàcia i la recerca de propòsit i motivació cap a l'aprenentatge per gestionar els reptes i canvis i harmonitzar-los amb els seus propis objectius.
- CPSAA 3. Comprendre proactivament les perspectives i les experiències dels altres i incorporar-les al seu aprenentatge per participar en el treball en grup distribuint i acceptant tasques i responsabilitats de manera equitativa i emprant estratègies cooperatives.
- CPSAA 4. Fer autoavaluacions sobre el propi procés d'aprenentatge, buscant fonts fiables per validar, sustentar i contrastar la informació i per obtenir conclusions rellevants.

3. Competència digital

“La capacitat d'adaptació a nous contextos en un entorn en evolució contínua exigeix implicar-se de manera activa, autònoma i permanent en l'aprenentatge, així com en l'actualització constant dels coneixements i en l'adquisició de noves habilitats. Aquesta competència es relaciona amb l'autoregulació de l'aprenentatge, l'autoconeixement i l'autoestima, el benestar emocional, la col·laboració i el treball en equip.”

Pel que fa a la competència digital, aquesta situació d'aprenentatge s'hi aproxima d'una manera bastant funcional i sense forçar-la, adaptant-se al nivell i a les necessitats de l'aula d'acollida. No es tracta de treballar amb eines digitals complexes, com d'utilitzar-les com a suport per facilitar la comprensió i l'accés al llenguatge. En algunes activitats, l'alumnat pot participar en tasques senzilles com buscar imatges, relacionar continguts o construir petites produccions amb suport digital, sempre amb una guia clara. D'aquesta manera, es promou un ús bàsic i significatiu de les eines digitals, alhora que es desenvolupen habilitats com la interpretació d'informació visual i la participació en entorns digitals de manera guiada i segura.

Competències específiques de la competència digital que hi estan associats

- CD 2. Gestionar i utilitzar el propi entorn personal digital d'aprenentatge permanent per construir nou coneixement i crear continguts digitals, mitjançant estratègies de tractament de la informació i l'ús de diferents eines digitals, seleccionant i configurant la més adequada en funció de la tasca i de les necessitats en cada ocasió.
- CD 3. Participar, col·laborar i interactuar mitjançant eines o plataformes virtuals per comunicar-se, treballar col·laborativament i compartir continguts, dades i informació, gestionant de manera responsable les pròpies accions, presència i visibilitat a la xarxa i exercint una ciutadania digital activa, cívica i reflexiva.

4. Competència emprenedora

²⁷ Decret 175/2022, Annex 4, p.453

“Consisteix en un procés social i dinàmic en què les persones, individualment o amb col·laboració, identifiquen oportunitats per innovar i actuar transformant les idees en 2 projectes en un context real. Implica una actitud proactiva, de saber-se capaç de proposar, d'organitzar una idea que parteix del propi interès o d'un interès col·lectiu, que suposa prendre decisions, i requereix ser responsable de les pròpies accions. Implica que l'alumne o alumna es conegui a si mateix, les seves fortaleeses i debilitats, per tal de ser eficaç en la presa de decisions.”

Pel que fa a la competència emprenedora, la intervenció didàctica plantejada és ideal per a treballar-la correctament. A partir de les lliçons i del lèxic assolit amb l'ajuda del docent, els alumnes seran els encarregats de dur a terme tasques de manera autònoma a partir dels coneixements assolits, com ara produir frases de manera escrita o oral, o crear un mite a partir de la inspiració prèvia i utilitzant el nou vocabulari que hagin aconseguit.

Competències específiques de la competència emprenedora que hi estan associats

- CE2. Avaluar les fortaleeses i debilitats pròpies fent ús d'estratègies d'autoconeixement i autoeficàcia, comprendre els elements fonamentals de l'economia i les finances i aplicar coneixements econòmics i financers a activitats i situacions concretes, fent servir habilitats que afavoreixin el treball col·laboratiu i en equip, per reunir i optimitzar els recursos necessaris que portin a l'acció una experiència emprenedora de valor.

3.2.5. Objectius i criteris d'avaluació

Els objectius i criteris d'avaluació de la proposta queden descrits a la taula següent, segons les competències que treballa cada saber dels currículums principals (Llatí: Llengua i Cultura, Llengua Catalana)

Objectius d'aprenentatge i criteris d'avaluació de la proposta

Objectius d'aprenentatge

Què volem que aprengui l'alumnat i per a què?

CAPACITAT + SABER + FINALITAT

1. Localització en el temps i en l'espai de Grècia i Roma en el context geogràfic de la Mediterrània al llarg de la història (CC-C1).
2. Identificació de les arrels comunes de les llengües grega i llatina i de les seves relacions amb altres famílies lingüístiques a partir d'exemples de contextos històrics i lingüístics diferents (CC-C2).
3. Identificació dels trets bàsics dels alfabetes grec i llatí i comparació amb alfabetes d'altres llengües a partir d'exemples pràctics (CC-C2).
4. Reconeixement de la pertinença a una cultura d'origen grecoromà, valorant críticament la incidència de les aportacions de la cultura clàssica (CC-C4).
5. Anàlisi de la pròpia biografia lingüística i de la diversitat lingüística del centre i de la localitat (LC-C1).
6. Anàlisi dels components de fet comunicatiu: grau de formalitat de la situació i caràcter públic o privat; distància social entre els interlocutors; propòsits comunicatius i interpretació d'intencions; canal de comunicació i elements no verbals de la comunicació, en situacions d'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació (LC-C2).
7. Interacció oral i escrita de caràcter informal. Prendre i deixar la paraula. Cooperació conversacional i cortesia lingüística. Escolta activa, assertivitat i resolució dialogada dels conflictes, en el context de l'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació, incloses les xarxes, i en les activitats acadèmiques (LC-C3).
8. Comprensió del sentit global del text escrit i relació entre les parts. La intenció de l'emissor. Detecció i rebuig d'usos discriminadors del llenguatge verbal i icònic. Valoració

de la forma i el contingut del text, en el context de l'aula, de la vida quotidiana i dels mitjans de comunicació, incloses les xarxes, i en les activitats acadèmiques (LC-C4).

Criteris d'avaluació

Com sabem que ho ha après?

ACCIÓ + SABER + CONTEXT

- Objectiu d'aprenentatge 1

1.1 Identificar i establir els espais geogràfics on es va desenvolupar la civilització grega i romana, i quins van ser els seus sistemes polítics i econòmics més representatius, així com les institucions que van vertebrar la seva societat, per mitjà de mapes, plànols i diverses fonts històriques, tot identificant, a més, els elements de canvi i continuïtat entre ambdues civilitzacions.

1.2 Justificar i valorar la importància la influència dels fets històrics del període grecoromà respecte al moment històric present, per mitjà de l'anàlisi comparativa de textos antics i moderns en els seus més variats formats.

- Objectiu d'aprenentatge 2

2.2 Relacionar les manifestacions culturals grecoromanes amb manifestacions culturals d'èpoques posteriors, a partir d'imatges, fotografies i reproduccions de pintures, escultures, edificacions, ceràmiques, joies, fragments d'obres literàries, documents, etc

- Objectiu d'aprenentatge 3

2.3 Analitzar els canvis i continuïtats que es donen en les manifestacions culturals actuals d'arrel grecoromana, tenint en compte la seva evolució històrica, plantejant la seva perspectiva de futur i desenvolupant estratègies de cerca d'informació en diferents suports (amb especial referència als digitals) i d'argumentació i exposició oral a l'aula, tot mostrant interès, respecte i empatia per les opinions i argumentacions dels companys i companyes.

- Objectiu d'aprenentatge 4

4.1 Valorar críticament la diversitat lingüística i cultural a la qual donen origen el grec i el llatí i adequar-s'hi, identificant i explicant semblances i diferències entre els elements lingüístics de l'entorn de l'alumnat, relacionant-los amb els de la cultura pròpia i desenvolupant una cultura compartida i una ciutadania compromesa amb els valors democràtics.

4.2 Inferir significats de termes grecs i llatins aplicant els coneixements lèxics i fonètics d'altres llengües del repertori individual de l'alumnat, sobre la base de l'anàlisi comparativa de les llengües grega i llatina i la llengua o llengües d'ús habitual per part de l'alumnat.

- Objectiu d'aprenentatge 5

1.1 Reconèixer i valorar la llengua catalana i la llengua castellana i llurs varietats dialectals, diferenciant-ne els trets sociolectals i de registre, a partir de l'explicació del seu origen o el seu desenvolupament històric i sociolingüístic, i contrastant aspectes lingüístics i discursius en manifestacions orals, escrites i multimodals.

- Objectiu d'aprenentatge 6

2.1 Comprendre el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant en funció de les necessitats comunicatives i la intenció de l'emissor, de textos orals i multimodals de certa complexitat de diferents àmbits, analitzant la interacció entre els diferents codis.

- Objectiu d'aprenentatge 7

3.1 Realitzar exposicions i argumentacions orals d'una certa extensió i complexitat amb diferents graus de planificació sobre temes d'interès personal, social, educatiu i professional ajustant-se a les convencions pròpies dels diversos gèneres discursius, amb fluïdesa, coherència i el registre adequat en diferents suports, utilitzant de manera eficaç recursos verbals i no verbals.

- Objectiu d'aprenentatge 8

4.1 Comprendre i interpretar el sentit global, l'estructura, la informació més rellevant i la intenció de l'emissor de textos escrits i multimodals de certa complexitat, que responguin a diferents propòsits de lectura, realitzant-ne les inferències necessàries.

3.2.6. Sabers

Els sabers de l'assignatura Cultura Clàssica, segons el seu currículum, queden dividits en tres grans blocs. En aquesta proposta es treballen tots tres sabers, aprofitant tots les vessants de la situació d'aprenentatge: Grècia i Roma com a civilitzacions històriques, iniciació als elements bàsics de les llengües i literatures grega i llatina i l'herència de la cultura clàssica. A continuació queden recollits els sabers que es tractaran, dividits segons els blocs ja determinats:

Sabers que es tractaran, segons els blocs als quals pertanyen

- Cultura Clàssica

Grècia i Roma com a civilitzacions històriques

- Localització en el temps i en l'espai de Grècia i Roma en el context geogràfic de la Mediterrània al llarg de la història.

- Identificació de les primeres formes de pensament racional sorgides en la Grècia antiga i la seva influència en la tradició filosòfica posterior, a partir de la lectura comparada de textos d'un nivell assequible per a l'alumnat.

Iniciació als elements bàsics de les llengües i literatures grega i llatina

- Localització en el temps i en l'espai de les llengües grega i llatina i la seva difusió en el món antic i actual.

- Identificació de les arrels comunes de les llengües grega i llatina i de les seves relacions amb altres famílies lingüístiques a partir d'exemples de contextos històrics i lingüístics diferents.

- Identificació dels trets bàsics dels alfabetes grec i llatí i comparació amb alfabetes d'altres llengües a partir d'exemples pràctics.

- Comparació d'alguns elements estructurals de la llengua pròpia amb les llengües grega i llatina com a iniciació al concepte de llengua flexiva.

- Identificació de llatínismes i d'ètims etimològics grecs en la llengua pròpia, així com d'elements del vocabulari culte i terminologia científicotècnica, a partir tant d'exemples concrets com de textos de dificultat progressiva.

L'herència de la cultura clàssica

- Reconeixement de la pertinença a una cultura d'origen grecoromà, valorant críticament la incidència de les aportacions de la cultura clàssica.

- Identificació de les relacions d'intercanvi cultural entre grecs i romans i altres cultures coetànies en el camp de la literatura, l'art i el pensament, fonamentalment.

- Reconeixement i valoració de les diferents visions de la cultura clàssica al llarg de la història de la cultura occidental, especialment en els períodes de reivindicació del passat clàssic, tot interpretant l'ús que s'ha fet del llegat que li és propi.

3.2.7. Instruments d'avaluació

Els criteris d'avaluació ja han quedat fixats a l'apartat Objectius i criteris d'avaluació (3.2.5.), ja que es troben vinculats als objectius d'aprenentatge. Relacionat amb aquests criteris, en aquest apartat, parlarem dels instruments d'avaluació que s'usaran per a valorar el procés d'aprenentatge dels alumnes. Aquests instruments són, essencialment, unes rúbriques d'avaluació per a valorar el procés d'aprenentatge de cada alumne i unes proves d'avaluació lingüístiques. Aquests instruments d'avaluació es poden consultar a l'annex V.

- Rúbriques d'avaluació²⁸: el primer instrument que s'utilitzarà serà el de la rúbrica per tal d'assegurar una avaluació formativa i formadora, on tant els alumnes com el docent aprendran durant tota la situació d'aprenentatge. Aquest instrument s'anirà proporcionant de forma individual per a cada sessió, tot inserint-hi diverses modificacions segons el contingut que s'hi tractarà o el tipus de grup en què s'organitzarà la classe. Tanmateix, un dels ítems que es mantindrà sempre és aquell que valorarà la participació activa, tant durant les presentacions com en les pròpies activitats. Tot i això, es proporcionaran tres tipologies de rúbriques:
 - Rúbriques d'avaluació pels alumnes: aquestes rúbriques tindran un o dos canvis segons els continguts que es treballin durant la sessió, i que valoraran el procés d'aprenentatge, l'acompliment de les tasques, i de quina manera ho fan, a més la seva participació activa durant les classes. També es farà una rúbrica especial per a valorar el producte final, les presentacions orals, en els aspectes essencials de comunicació i projecció oral.
 - Rúbriques d'autoavaluació (alumnes i docent): un cop acabada la situació d'aprenentatge, es farà entrega d'un rúbriques per a fer l'autoavaluació; els alumnes valoraran el seu aprenentatge, quins han estat els seus punts forts i on podrien haver millorat. De la mateixa manera, valorarem críticament la nostra acció durant les classes, per tal de trobar punts forts i dèbils dins el context específic de l'aula d'acollida.
 - Rúbrica d'avaluació del docent: a diferència de l'anterior rúbrica, aquesta no l'ompliré jo, sinó que demanaré a les tutores encarregades de l'aula d'acollida que valorin la meua actuació dins l'aula d'acollida, com he dut a terme les classes i com he gestionat el grup amb el que hauré treballat. Tot això serà dins el context de Pràctiques II, on s'aplicarà aquesta proposta de TFM.
- Proves d'avaluació de les habilitats lingüístiques i comunicatives: tot i que de manera reduïda i molt adaptada, en el moment d'acabar la situació d'aprenentatge, es durà a terme una petita prova final per a valorar el nivell d'aprenentatge dels alumnes.

3.2.8. Activitats

Les activitats d'aquesta proposta segueixen el model de les situacions d'aprenentatge, segons proposa el Departament d'Educació²⁹. En efecte, queden dividides en activitats inicials, activitats de desenvolupament, activitats d'estructuració i les activitats d'aplicació. Totes aquestes activitats es trobaran a l'annex ; tanmateix, aquí es farà una descripció inicial dels continguts de cada activitat. Així a continuació es detalla com es desenvoluparan les activitats, segons l'estadi de la situació d'aprenentatge on ens trobem.

²⁸ Veure Annex V

²⁹ Decret 171/2022, Capítol 3, Article 21

3.2.8.1. Activitats inicials

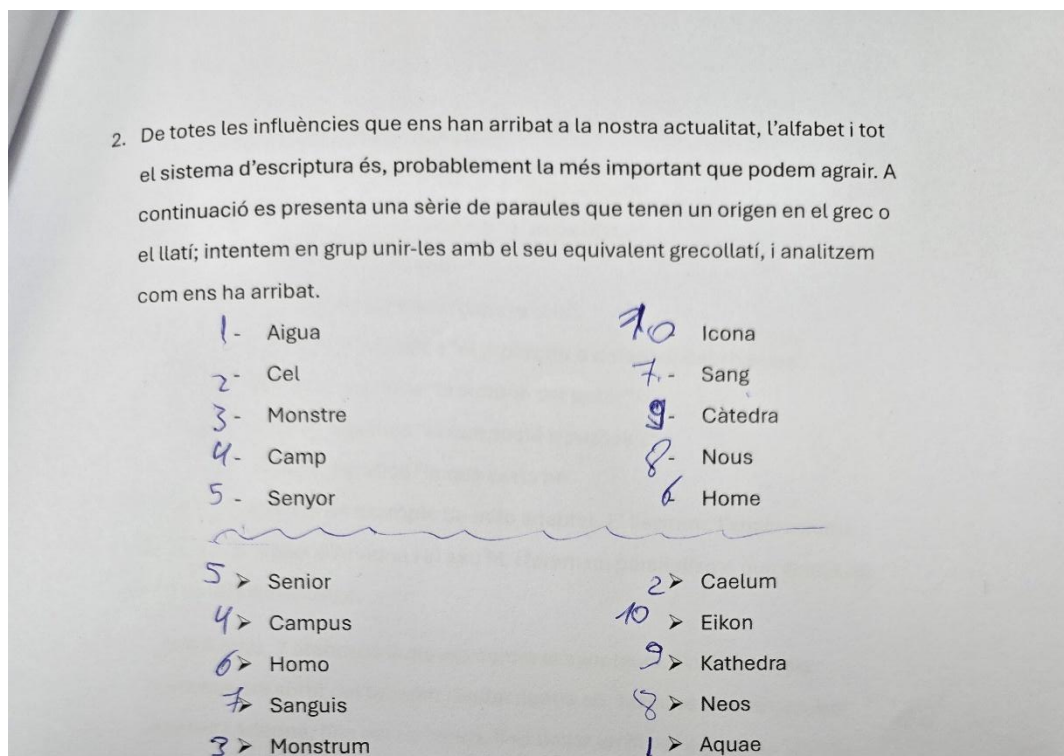
Les activitats inicials constaran, en primer lloc, d'una activitat de contextualització i "bastimentada", fent ús de l'*scaffolding*, on es presentarà l'eix principal de la situació d'aprenentatge³⁰.

El primer exercici consistirà en la mostra d'una sèrie d'imatges a partir de les quals es plantejaran unes preguntes que presenten un punt en comú: els orígens grecollatins de la Catalunya actual. Els alumnes podran veure les imatges en la fitxa que rebran i també projectades a la pissarra digital. Les imatges seran les següents:

- El logo de l'institut. Per tal d'aprofitar la forma (és un aqüeducte) i el nom, Lacetània, pel poble iber dels Lacetans.
- Un iogurt de tipus grec o unes olives, per a explicar com un aliment que es menjaven els grecs ens ha arribat a nosaltres.
- Un escenari, per a explicar l'origen de l'edifici que acull un teatre i de les representacions dramàtiques.
- Els jocs Olímpics.

En el segon exercici es treballarà amb lèxic que ja coneixen, per tal de treballar les arrels llatines i gregues de moltes paraules que utilitzen dia a dia. Per a poder fer-ho els alumnes han de relacionar la paraula actual amb el seu equivalent llatí o grec, en transcripció i prèviament llegit en veu alta pel docent; les paraules que hauran de relacionar són les següents:

- | | |
|--------------------|-----------------|
| - Aigua/Aquae | - Senyor/Senior |
| - Cel/Caelum | - Icona/Eikon |
| - Monstre/Monstrum | - Sang/Sanguis |
| - Camp/Campus | |



Imatge 1. Reproducció de l'activitat 2, completada per un alumne.

³⁰ Veure Annex I.

Un cop hagin fet les parelles de paraules, es resumirà de manera magistral l'origen grecollatí del nostre vocabulari, i es buscarà, també, aconseguir alguna reacció com “Això ja ho sé!” o “Això em sona!”. D'aquesta manera, es passarà a la tercera activitat, on es presentarà un mite com a introducció del tipus d'històries que es coneixien a l'època grega. Aquests mites no s'utilitzaran encara per a aprendre lèxic, sinó que, únicament, serà la base per a deixar introduïda la base de la resta de sessions. Es presentarà una versió adaptada del mite de Teseu i el laberint, on prendrà el protagonisme Ariadna i el seu fil, i es farà la comparació entre el fil d'Ariadna i el llatí, que funcionarà com –valgui la redundància– el “fil” conductor que acompanyarà els alumnes durant tota la proposta i que, igual que Teseu, no hauran de perdre per tal de no quedar enrere en l'aprenentatge.

Per a acabar les activitats inicials, se'ls demanarà que s'apunten aquella paraula que més els hagi sorprès que sigui d'origen llatí o grec, per a marcar una primera fita en el seu procés d'aprenentatge i posar les bases per al seu aprenentatge signficatiu.

Objectius:

- Amb aquesta activitat es treballen els objectius 2, 4, 5 i 8 estipulats a l'apartat 3.2.5.

Competències transversals:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències transversals CC1, CC3, CPSAA 3, CPSAA 4 estipulades a l'apartat 3.2.4.2.

Competències específiques:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències específiques CC2, CC3 i CC4 del currículum de Cultura Clàssica, i les competències específiques LC1, LC2 i LC6 corresponents al currículum de Llengua Catalana i Literatura estipulades a l'apartat 3.2.4.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 90 minuts.

3.2.8.2. Activitats de desenvolupament

Per a aquesta segona fase, s'han proposat activitats on es fomentarà tota la part d'ensenyament-aprenentatge. Cadascuna de les activitats presentarà un mite adaptat (Ícar, Hèrcules, Mides i Pandora), i cada un d'ells tractarà un aspecte essencial del món quotidià. Així, s'aprendran una gran varietat de paraules d'ús diari o que poden aparèixer als mitjans de comunicació més habituals.

1. Ícar i els accidents

Amb la presentació del text adaptat del mite d'Ícar i Dèdal, s'exposarà un vocabulari relacionat amb les accions i els seus riscos, per tal de poder mostrar als estudiants com, diàriament, poden trobar paraules relacionades a les notícies o, fins i tot, a les seves xarxes socials.

En la fitxa que rebran els alumnes³¹, en un full DIN A4, es trobaran amb els següents elements:

1. L'adaptació del mite en català, de manera simple i reduïda, però mantenint els termes claus del context dels accidents. A més, per a assegurar l'*input comprensible*, també hi haurà una imatge d'Ícar volant pel cel, per a millorar la comprensió del relat. Un cop llegit en veu alta, s'assegura que tots els alumnes han entès tot el text, es passa a la següent part.
2. En segon lloc, el vocabulari essencial es presentarà en una taula per a facilitar la seva comprensió en conjunt amb el terme d'origen grec o llatí:

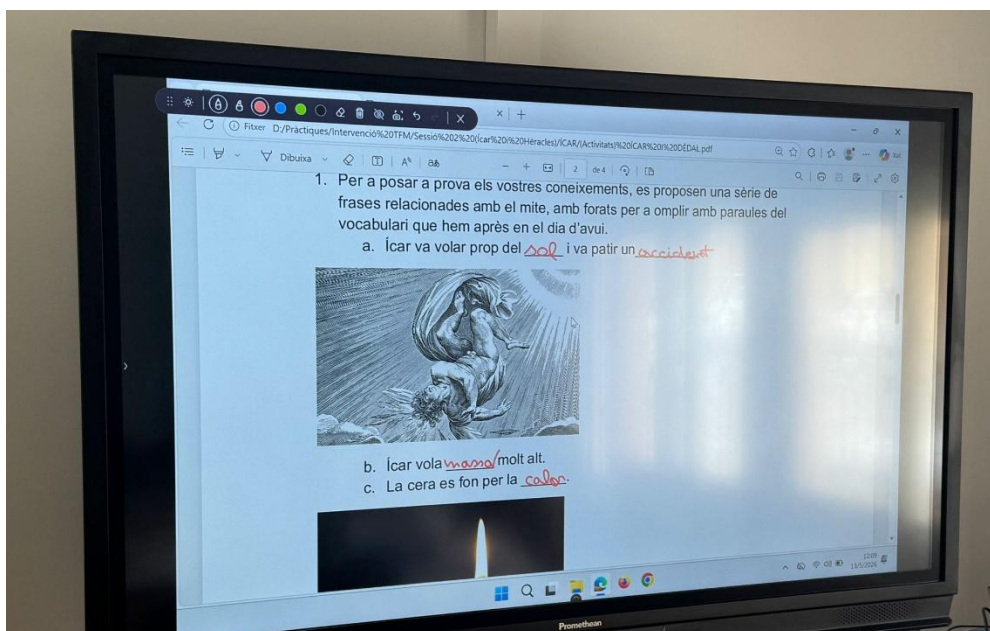
Paraula	Origen	Ús real
volar	llatí <i>volare</i>	Per a viatges, notícies

³¹ Veure Annex II, pp. 54-57.

caure	llatí <i>cadere</i>	En accidents
ferida	llatí <i>ferire</i>	En accidents
sol	llatí <i>sol</i>	Per a la meteorologia
calor	llatí <i>calor</i>	Per a parlar del temps
perill	llatí <i>periculum</i>	Sobre la seva seguretat o de familiars
massa	llatí <i>massa</i>	Per a expressar quantificació
hemorràgia	Grec <i>haima</i>	En notícies o al metge

A més, per cada mite s'introdueix també un llatanisme o locució llatina que estigui relacionat amb el tema del mite; en aquest cas, degut a la situació de perill i a les advertències que Dèdal dona al seu fill per a evitar l'accident mortal, trobo adient introduir la locució llatina "*in extremis*"; s'exposa el significat d'aquesta locució i en quins contextos es pot utilitzar.

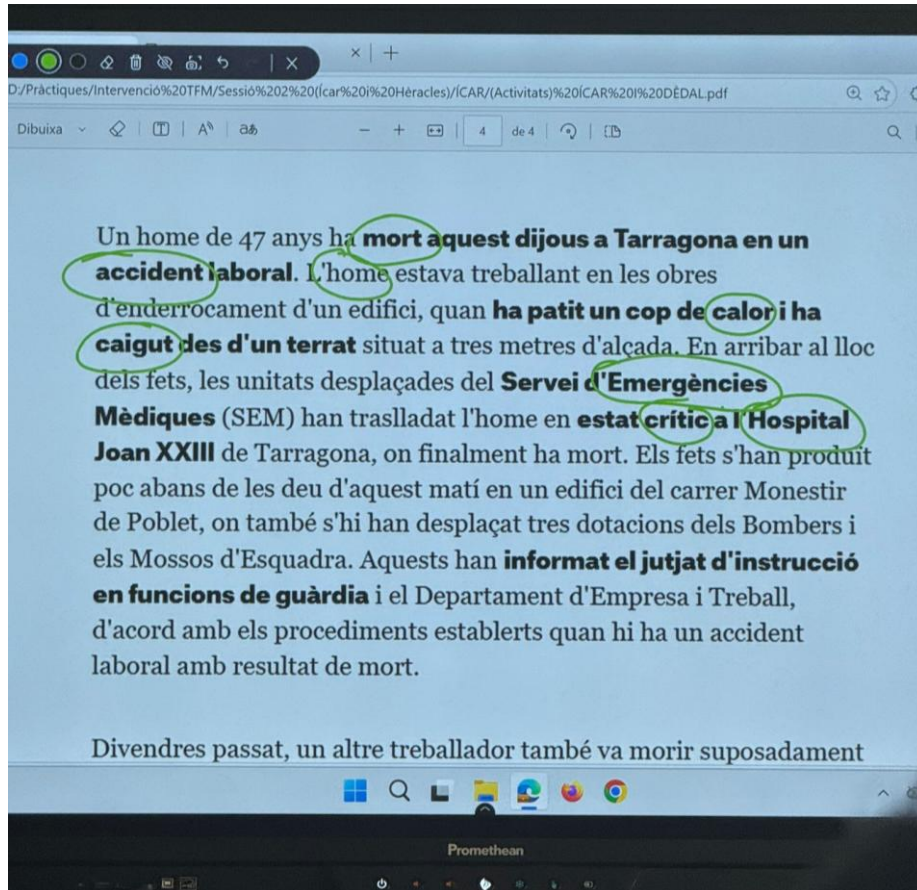
3. A continuació, es passa a fer la part pràctica; més avall en la fulla, es troba la primera activitat; aquesta activitat es tracta d'omplir forats dins d'una frase contextualitzada dins el relat. Els alumnes han d'omplir els forats amb paraules del vocabulari essencial del mite:
 - a. Ícar va volar prop del _____ i va patir un _____.
 - b. Ícar vol _____ molt alt.
 - c. La cera es fon per la _____.
 - d. Ícar _____ al mar.
 - e. És un _____ volar molt alt.



Imatge 2. Reproducció de l'activitat 1, completada a la pissarra.

4. Ara és moment de recuperar els exercicis de la sessió anterior, ja que la següent activitat busca que els alumnes, amb ajuda del docent, comparin el vocabulari de les dues sessions i vagin unint les paraules segons les relacions que estableixin entre elles. A més, es marcarà la diferència que hi ha entre *sanguis* i *haima*, i com, tot i que signifiquen el mateix, es poden usar per a crear paraules diferents del mateix camp semàntic.

5. Finalment, com a última activitat de la primera sessió teòrica, es mostra a la segona pàgina de la fitxa una notícia d'un diari³²; en aquesta es poden trobar algunes paraules del vocabulari i d'altres que en són derivades. L'objectiu és que els alumnes, en parelles, puguin encerclar aquestes paraules, apuntar-les sota la notícia i que així les vagin afegint al seu glossari personal. Un cop fet això, es posaran en comú els termes que hagin identificat, per tal que tots disposin de la mateixa quantitat de substantius per afegir al seu glossari.



Imatge 3. Reproducció de l'activitat 3, completada a la pissarra.

6. També, per acabar d'aprofitar les diferents temàtiques, es farà una conclusió al final de cada sessió amb una lliçó de caire vital a nivell de valors ètics i de ciutadania que els pugui ajudar en el futur. La conclusió d'aquesta primera sessió podria ser la següent: "Ícar, fill del millor inventor de la seva època, no va fer cas de les seves recomanacions, i ho va pagar car. Si escoltem a persones que tenen més experiència que nosaltres, ens podem evitar problemes."

Aquesta fitxa estarà acompanyada per una fitxa de lèxic, on es presentarà el vocabulari acompanyat d'imatges³³.

Objectius:

- Amb aquesta activitat, es treballen els objectius 2, 4 i 8 estipulats a l'apartat 3.2.5.

Competències transversals:

³² Barrera, G. (2025b, junio 26). Mor un treballador a Tarragona en caure des d'un terrat després de patir un cop de calor. *El Nacional.cat*. https://www.elnacional.cat/ca/societat/mor-treballador-tarragona-en-caure-terrat-despres-patir-cop-calor_1441780_102.html

³³ Veure Annex II, pp. 58-60.

- Amb aquesta activitat, es treballen les competències transversals CC1, CC3, CPSAA 3, CPSAA 4 estipulades a l'apartat 3.2.4.2.

Competències específiques:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències específiques CC2, CC3 i CC4 del currículum de Cultura Clàssica, i les competències específiques LC2, LC4 i LC8 corresponents al currículum de Llengua Catalana i Literatura estipulades a l'apartat 3.2.4.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 90 minuts.

2. Hèracles, esforç i treball

Abans de començar l'activitat de la sessió, el docent, una vegada consolidat el glossari de la sessió anterior, entregarà les fitxes amb la imatge i el nom en català i llatí de l'element en qüestió, per a facilitar encara més l'assoliment del vocabulari, ara amb una imatge que tenen de referència.

A continuació, en la segona activitat, es presentarà la figura d'Hèracles i els seus dotze treballs. Aquest mite s'utilitzarà per a parlar sobre l'esforç, el treball i el lèxic que els alumnes poden aconseguir a partir del text. De nou, l'objectiu és que l'alumnat pugui reconèixer i usar aquestes paraules en contextos quotidians diversos.

En la fitxa que rebran els alumnes³⁴, en un full DIN A4, es trobaran amb els següents elements:

1. L'adaptació del mite en català, adaptat amb un vocabulari accessible que permeti mantenir els termes claus del context del treball i l'esforç. A més, també s'hi posaran imatges d'Hèracles durant algun dels seus treballs, per a facilitar la comprensió del relat, i diverses imatges que exemplifiquin el lèxic que adquiriran. També s'introduirà breument un tema de mitologia com és el dels herois. Un cop llegit en veu alta pel docent i també pels alumnes, s'assegura que tots els alumnes han entès tot el text i que no queda cap dubte, i es passa a la següent part.
2. En segon lloc, el vocabulari essencial es presentarà també en una taula per a facilitar la seva comprensió en conjunt amb el terme d'origen grec o llatí. El vocabulari més bàsic seria el següent:

Paraula	Origen	Ús real
Heroi	grec <i>heroi</i>	Pel·lícules, llibres, còmics, animació
fort	llatí <i>fortis</i>	En descripció de persones, situacions
treballar	llatí <i>tripaliare</i>	A l'escola, a la feina
difícil	llatí <i>difficilis</i>	Sobre tasques, treballs
problema	grec <i>problema</i>	Moments de la vida quotidiana
ajudar	llatí <i>adiutare</i>	Per a millorar la convivència
acabar	llatí <i>caput</i>	En diferents tasques i activitats
força	llatí <i>fortia</i>	A l'esport, la salut

³⁴ Veure Annex II, pp. 61-63.

En aquest cas, de la mateixa manera que en la sessió anterior, s'introdueix una locució llatina nova relacionada amb el tema; en relació amb el mite d'Hèrcules i la idea d'esforç personal, s'introdueix la locució llatina "*per se*", s'exposa el seu significat i es donen els contextos en què es pot utilitzar.

3. En la part pràctica, es presenta, en aquest cas, un petit text lligat amb el mite, on s'explica la lluita d'Hèrcules amb l'hidra; els alumnes han d'omplir els forats amb paraules del vocabulari i alguns termes derivats, que prèviament apareixen. En cas de no saber-ne el significat, se'ls explicarà:

(fortalesa, problemàtic, treballa, dificultat, ajuda, acabar, força)

Hèrcules té molta _____ i una gran _____ per lluitar.

L'hidra és un monstre molt _____ i la lluita és una gran _____.

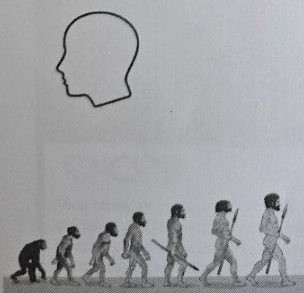
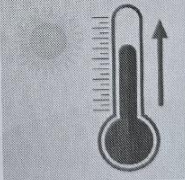
Hèrcules _____ molt i, amb _____, pot _____ la tasca.

4. A continuació, es pren de nou el vocabulari de l'última sessió per a comparar alguns termes específics. Aquesta activitat introdueix una aproximació a la consciència etimològica, cosa que permet a l'alumnat identificar arrels gregues i llatines en paraules d'ús quotidià i establir relacions entre termes del mateix camp semàntic, afavorint així l'ampliació del repertori lèxic i la seva transferència a contextos reals.

Per exemple, ara es treballa amb la paraula *corpus* i el seu equivalent grec, *soma*, o amb *calor* i *thermos*.

2. Ara es moment de recuperar allò que ja hem fet anteriorment; a partir de les següents paraules, establim relacions amb nous termes, i trobarem paraules derivades.

1. Corpus	• Thermos
2. Calor	• Hidro
3. Aquae	• Kephalos
4. Homo	• Soma
5. Caput	• Antropos


Imatge 4. Reproducció de l'activitat 2, completada per un alumne.

5. Finalment, l'última activitat de la sessió es mostra a la segona cara de la fulla; ara hi ha una publicació d'Instagram, dissenyada exclusivament per a fer aquesta activitat; en aquesta es poden trobar algunes paraules del vocabulari i d'altres que en són derivades. L'objectiu és que els alumnes, en parelles diferents respecte a l'últim dia, puguin encerclar aquestes paraules, apuntar-les sota la publicació i que així les vagin afegint al seu glossari personal. Un cop fet això, en grup classe es posaran en comú els termes que hagin identificat, per tal que tots tinguin la mateixa quantitat de substantius per a afegir al seu glossari.
6. La conclusió de la sessió és la següent: "Fins i tot els herois, fills de déus, necessitaven esforçar-se per aconseguir allò que volien. Hem d'esforçar-nos i treballar per aconseguir els nostres objectius."

Aquesta fitxa estarà acompanyada per una fitxa de lèxic, on es presentarà el vocabulari acompanyat d'imatges³⁵.

Objectius:

- Amb aquesta activitat es treballen els objectius 1, 2, 4 i 8 estipulats a l'apartat 3.2.5.

Competències transversals:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències transversals CC1, CC3, CPSAA 1, CPSAA 3, CPSAA 4, CE2 estipulades a l'apartat 3.2.4.2.

Competències específiques:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències específiques CC2, CC3 i CC4 del currículum de Cultura Clàssica, i les competències específiques LC2, LC4 i LC8 corresponents al currículum de Llengua Catalana i Literatura estipulades a l'apartat 3.2.4.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 90 minuts.

3. Pandora i les emocions

Aquesta és l'última sessió d'activitats de desenvolupament, per a la qual s'ha preparat una sèrie d'exercicis similars a les sessions anteriors, basats en aquest cas, en el mite de Pandora i el món de les emocions. A continuació, comença la sessió, amb una activitat d'activació de coneixements previs.

A continuació, els alumnes reben la seva fitxa³⁶, en un full DIN A4, amb els següents elements:

1. El mite de Pandora, adaptat amb un vocabulari accessible, però que ja inclou lèxic de les sessions anteriors i algunes estructures sintàctiques més complicades; també s'acompanya el text d'imatges representatives del mite i les anteriors imatges relacionades amb les emocions. Un cop s'ha llegit, es resolen dubtes per tal de consolidar els coneixements i es dona pas a la següent activitat.
2. Es presenta el vocabulari essencial de la sessió, en una taula on es troba el terme en català, l'equivalent en llatí o grec i els contextos on es pot utilitzar cada paraula:

Paraula	Origen	Ús real
caixa	l·latí <i>capsa</i>	Descriure objectes quotidians
obrir	l·latí <i>aperire</i>	Acció concreta amb objectes diversos
por	l·latí <i>pavor</i>	Emoció concreta
tristesa	l·latí <i>alacritas</i>	Descriure un estat emocional
alegria	l·latí <i>tristitia</i>	Descriure un estat emocional
esperança	l·latí <i>sperare</i>	En diversos contextos personals i socials
estrès	l·latí <i>strictus</i>	A les notícies, a la seva vida quotidiana
emoció	l·latí <i>emotio</i>	Per a llenguatge de caire personal

³⁵ Veure Annex II, pp. 64-66.

³⁶ Veure Annex II, pp. 67-72.

En aquesta sessió, gràcies al mite de Pandora, s'exposa la locució llatina "*motu proprio*"; s'explica el seu significat, perquè se l'ha escollit i es donen els diferents usos que té i en quins contextos es pot usar.

3. Per a començar, es troben imatges representatives de diferents emocions: una emoticona somrient, un plorant, un que s'enfada... Així, es demanarà als alumnes que identifiquin quina emoció es representa i que expliquin breument en quines situacions de la seva vida s'han trobat en un estat d'ànim similar. Aquesta activitat serveix per a contextualitzar el mite i activar els coneixements previs de l'alumnat.
4. La següent activitat es presenta com un text amb certs buits que els alumnes han d'omplir amb la paraula adequada; aquesta activitat pretén posar en pràctica els diversos termes presentats en una petita narració contextualitzada encara en el mite de Pandora, però en un episodi anterior del mite.

(caixa, obrir, por, tristesa, esperança, emocions)

Zeus crea una _____ especial amb l'ajuda dels altres déus.

Dins hi posa moltes _____ que poden afectar els humans.

També crea Pandora, però li diu que no ha d'_____ la caixa.

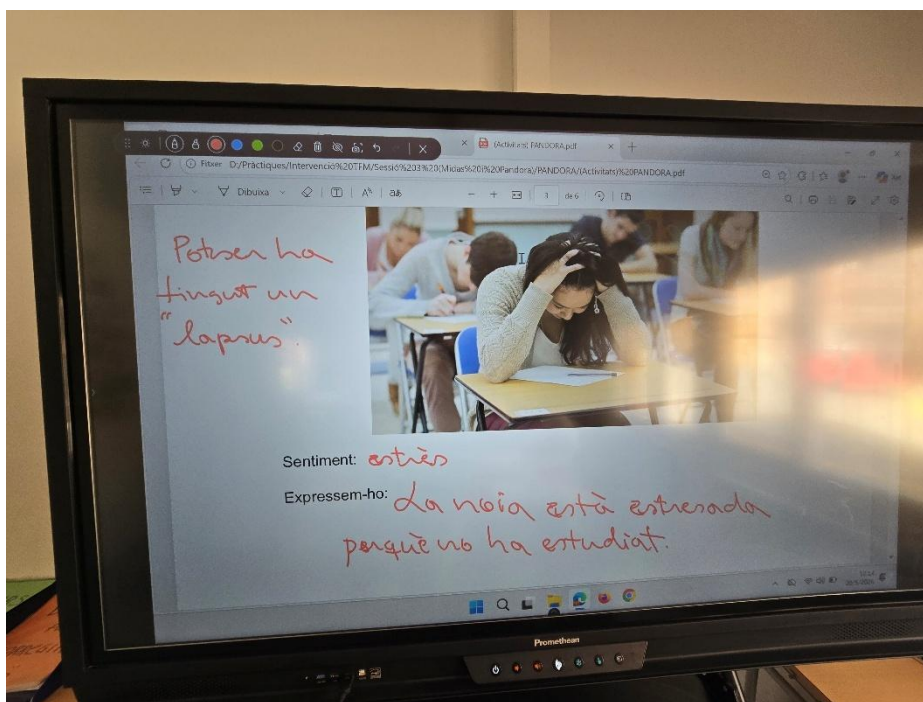
Alguns déus saben que pot portar _____ i _____ al món.

Tot i això, al fons també hi ha una última _____.

5. A continuació, es duu a terme una activitat on es posa en pràctica el vocabulari en un context comunicatiu oral; a partir de diferents imatges que representin situacions on es poden trobar els alumnes, ells han d'expressar quina emoció sentirien i intentar expressar-ho en una frase. Les situacions són aquestes:

- Abans d'un examen
- Jugant
- En una discussió familiar
- En un retrobament familiar
- Durant la festa major
- En el teu aniversari

Un cop feta aquesta primera part, els alumnes classifiquen les emocions segons siguin emocions positives o negatives, donant espai per a obrir un petit debat.



Imatge 5. Reproducció de l'exercici 3, completat a la pissarra.

6. Per a acabar la sessió, en la segona cara de la fitxa es troba una imatge que representa un TikTok on un jove expressa els seus sentiments; la imatge és representativa, ja que el vídeo també es reproduirà a la pissarra digital per a donar més significat al vídeo. A partir d'això, els alumnes apunten els termes relacionats amb les emocions que han trobat o escoltat al vídeo/imatge per a completar el seu glossari personal.
7. Finalment, es fa de nou la síntesi de la sessió amb una frase que conté una lliçó que els alumnes han de tenir en compte: "Pandora va donar lloc als mals del nostre món, però també ens va donar la força més gran, la que mai ens desempara i amb la qual podem optar a aconseguir-ho tot, ja que, fins i tot en la situació més desesperada, l'esperança és l'últim que ens queda".

Aquesta fitxa estarà acompanyada per una fitxa de lèxic, on es presentarà el vocabulari acompanyat d'imatges³⁷.

Objectius:

- Amb aquesta activitat es treballen els objectius 1, 2, 4 i 8 estipulats a l'apartat 3.2.5.

Competències transversals:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències transversals CC1, CC3, CPSAA 1, CPSAA 3, CD2, CE2 estipulades a l'apartat 3.2.4.2.

Competències específiques:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències específiques CC2, CC3 i CC4 del currículum de Cultura Clàssica, i les competències específiques LC2, LC4 i LC8 corresponents al currículum de Llengua Catalana i Literatura estipulades a l'apartat 3.2.4.1.

³⁷ Veure Annex II, pp. 73-75.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 90 minuts.

4. Midas i els excessos

En la tercera sessió, abans de començar l'activitat de la sessió, el docent, una vegada consolidat el glossari de les sessions anteriors, i repartides les noves fitxes, proposarà una activitat d'activació inicial diferent: es mostraran imatges d'objectes quotidians (menjar, diners, or, botigues) i es farà una pluja d'idees guiada amb preguntes simples com "Què és això?", "Ho necessites?", "Ho vols?". Aquesta activitat té com a objectiu activar el lèxic previ i introduir el camp semàntic dels diners i les necessitats.

A continuació, es presenta el context mític del rei Midas, una figura que servirà per treballar el vocabulari relacionat amb el desig, els diners, els excessos i les conseqüències que se n'hi deriven. En aquest cas, s'inverteix lleugerament la dinàmica habitual, ja que es comença per una aproximació més comunicativa abans de la lectura del text.

En la fitxa que rebran els alumnes³⁸, en un full DIN A4, es trobaran amb els següents elements:

1. El mite del rei Midas, adaptat amb un vocabulari i estil accessible, acompanyat d'imatges que en faciliten la comprensió global. Es fa la lectura en veu alta en grup del mite, per tal que ningú quedi amb dubtes, i llavors es dona pas a la part pràctica.
2. A continuació, el vocabulari de la sessió es presentarà també en una taula per a facilitar la seva comprensió en conjunt amb el terme d'origen grec o llatí. El vocabulari més bàsic seria el següent:

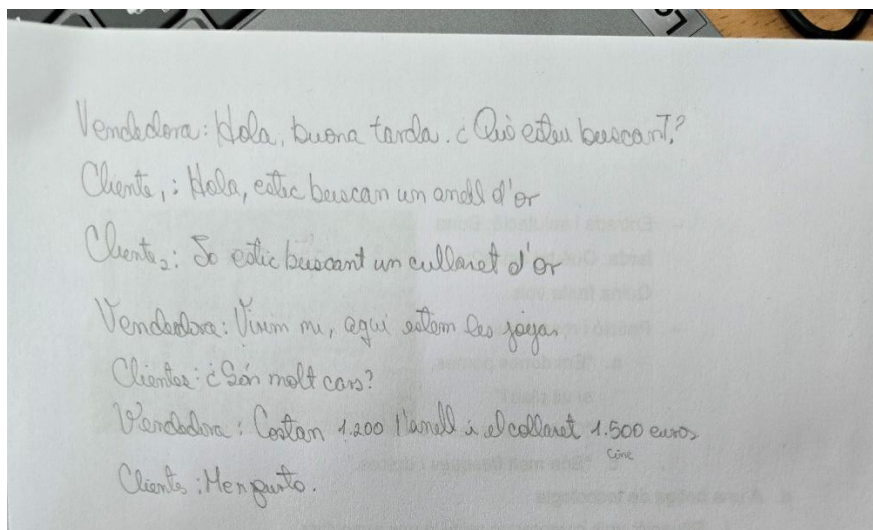
Paraula	Origen	Ús real
diners	l·latí <i>denarius</i>	Durant compres, en la vida quotidiana
or	l·latí <i>aurum</i>	Per parlar d'economia, de cultura
voler	l·latí <i>volere</i>	Expressar desig
tenir	l·latí <i>tenere</i>	Per a demostrar possessió
tocar	l·latí <i>toccare</i>	Durant certes accions
menjar	l·latí <i>manducare</i>	És una necessitat bàsica, dia a dia
necessitat	l·latí <i>necessitas</i>	En moltes situacions quotidianes
valor	l·latí <i>valor</i>	En economia, a les notícies

En aquest cas, a causa de la importància que tenen els elements materials en aquest mite, la locució llatina més adient per a explicar és "*quid pro quo*"; s'explica quin és el seu significat i en quins contextos es pot utilitzar.

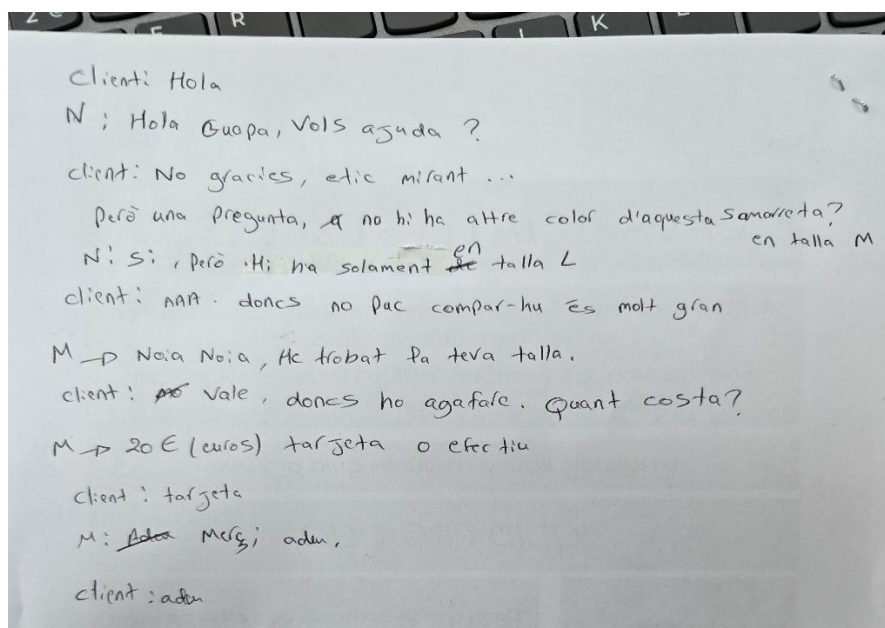
3. L'activitat següent serà de fer una classificació segons dos barems molt importants en aquest context: el valor i la necessitat. En grup classe, els alumnes debatran entre ells on pertanyen les següents paraules: menjar, diners, aigua, aire, roba (normal o de marques de luxe),

³⁸ Veure Annex II, pp. 76-80.

- descans, joies, habitatges, subscripcions diverses (Netflix, HBO, Movistar, etc.), tractaments d'estètica, telèfon de més de mil euros, entrades per a esdeveniments esportius, viatges, etc.
4. En aquest moment es deixen cinc minuts perquè els alumnes apuntin el nou vocabulari al seu glossari; un cop han fet això, es preparen per a la recta final de la sessió.
 5. A continuació, es farà una activitat de simulació d'un context real; els alumnes, amb la mateixa parella que abans, prendran el rol de client o venedor, i segons el context que rebin, hauran de mantenir una conversa de cinc minuts en que posaran en pràctica el nou vocabulari en un context real simulat.



Imatge 6. Resposta de l'exercici 3 feta per una parella d'alumnes, seguint el model de la joieria.



Imatge 7. Resposta de l'exercici 3 feta per una parella d'alumnes, seguint el model de la botiga de roba.

6. Com a conclusió de la sessió, la frase que queda serà: "El rei Midas, que tot ho podia tenir, va acabar suplicant per perdre el seu privilegi. "Qui tot ho vol, tot ho perd".

Aquesta fitxa estarà acompanyada per una fitxa de lèxic, on es presentarà el vocabulari acompanyat d'imatges³⁹.

³⁹ Veure Annex II, pp. 81-83.

Objectius:

- Amb aquesta activitat es treballen els objectius 2, 3, 4 i 8 estipulats a l'apartat 3.2.5.

Competències transversals:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències transversals CC1, CC3, CC4, CPSAA 1, CPSAA 3, CPSAA 4, CE2 estipulades a l'apartat 3.2.4.2.

Competències específiques:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències específiques CC2, CC3 i CC4 del currículum de Cultura Clàssica, i les competències específiques LC2, LC4 i LC8 corresponents al currículum de Llengua Catalana i Literatura estipulades a l'apartat 3.2.4.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 90 minuts.

3.2.8.3. Activitats d'estructuració

Per a aquesta fase de la proposta es planteja una activitat amb dues parts diferenciades, on els alumnes esdevenen protagonistes durant tota la sessió. En efecte, l'activitat gira al voltant de la creació d'un mite, treballat en grups de tres. Amb aquesta agrupació, els alumnes han de col·laborar per a poder crear una història similar a les que han anat escoltant i aprenent durant les activitats de desenvolupament.

Per a poder dur-ho a terme, els alumnes rebran una fitxa⁴⁰ amb les indicacions que han de seguir per a fer correctament la creació del mite; es tracta d'un full DIN A4 amb els següents apartats:

- En primer lloc, han d'escollir un personatge històric, fictici o propi del folklore de la seva cultura que protagonitzarà el seu mite; poden afegir-hi personatges de suport o antagonistes segons els sembli o no correcte.
- Han de seguir una estructura pròpia de narracions fictícies: inici, nus o desenvolupament i desenllaç o conclusió.
- Abans de començar a escriure la història, han de crear un guió on quedin reflectits, per una banda, els personatges que hi participaran, i per una altra, el fil narratiu que seguirà el seu mite.
- Han de fer ús del glossari confeccionat durant la proposta, de manera correcta i entenedora, tant per a ells com per als seus companys.
- Han de crear un suport visual per a acompanyar el mite; segons sigui possible, faran ús de cartolines de mida A2 o A1, o també podran fer ús d'eines TIC, com PowerPoint o Canva, per a dissenyar aquest suport visual, que haurà d'incloure els següents ítems:
 - o Imatges dels personatges escollits
 - o Imatge o mapa del territori on es desenvolupa l'acció
 - o Títol del mite creat
 - o Nom i cognoms dels membres del grup

Objectius:

- Amb aquesta activitat es treballen els objectius 1, 2, 4 i 5 estipulats a l'apartat 3.2.5.

Competències transversals:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències transversals CC1, CC3, CPSAA 1, CPSAA 3, CD2, CD3, CE2 estipulades a l'apartat 3.2.4.2.

⁴⁰ Veure Annex III, p. 85

Competències específiques:

Amb aquesta activitat es treballen les competències específiques CC2, CC3 i CC4 del currículum de Cultura Clàssica, i les competències específiques LC1 i LC6 corresponents al currículum de Llengua Catalana i Literatura estipulades a l'apartat 3.2.4.1.

Aquesta activitat es farà en un temps de 85 minuts, amb ajuda del docent, sempre i quan fos necessari.

La segona part de l'activitat consta de l'exposició oral del seu producte, del mite que han elaborat a classe davant la resta dels seus companys. L'objectiu d'aquesta activitat és que els alumnes practiquin les seves capacitats de projecció de la veu, articulació d'un bon discurs i l'ús de les paraules que han assolit durant la situació d'aprenentatge. A més, es valorarà també la capacitat de coordinació que tenen amb els altres membres del grup i si són capaços de corregir-se en el cas de cometre errors.

Durant aquesta presentació, el docent anirà valorant cada producte amb una rúbrica específica, i un cop hagin acabat, també farà una petita valoració dels aspectes orals de la presentació.

Objectius:

- Amb aquesta activitat es treballen els objectius 1, 2, 4, 5, 6 i 7 estipulats a l'apartat 3.2.5.

Competències transversals:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències transversals CC1, CC3, CPSAA 1, CPSAA 3, CD2, CD3, CE2 estipulades a l'apartat 3.2.4.2.

Competències específiques:

- Amb aquesta activitat es treballen les competències específiques CC2, CC3 i CC4 del currículum de Cultura Clàssica, i les competències específiques LC1 i LC6 corresponents al currículum de Llengua Catalana i Literatura estipulades a l'apartat 3.2.4.1.

3.2.8.4. Activitats d'aplicació

Per a l'última fase de la situació d'aprenentatge s'han proposat dues activitats per a consolidar i comprovar els coneixements assolits. Per una banda, s'entregaran unes proves d'avaluació lingüística⁴¹ adaptades al vocabulari après durant la situació d'aprenentatge. L'estructura d'aquesta activitat és la següent:

1. Comprensió oral

El docent llegirà una sèrie de frases formulades amb vocabulari de la situació d'aprenentatge; els alumnes han d'encerclar la resposta correcta segons el seu criteri:

- Si dic: "És una situació perillosa", què vol dir?
 - o És divertida
 - o Hi ha perill
 - o És fàcil
- Si dic: "Té dificultats", què significa?
 - o Tot és fàcil
 - o Té problemes
 - o Té diners

⁴¹ Veure Annex III, pp. 86-90.

- Si dic: "Amb prou feines ha aprovat"
 - o Ha suspès
 - o Ha aprovat amb un excel·lent
 - o Ha aprovat amb dificultats

A continuació, el docent llegirà un text narratiu on hi ha paraules treballades durant la situació d'aprenentatge; els alumnes l'escolten i han de respondre a unes preguntes de resposta múltiple:

"Una persona té dificultats econòmiques i no té molts diners. Treballa molt cada dia, però la situació és complicada. A vegades té por perquè tot és difícil. Tot i això, manté una actitud positiva i té esperança. Vol millorar la seva situació i ajudar la seva família."

- En quin tipus de situació es troba aquesta persona?
 - o esportiva
 - o econòmica
 - o escolar
- La persona treballa:
 - o poc
 - o molt
 - o mai
- Com és la situació?
 - o fàcil
 - o complicada
 - o divertida
- Quines emocions té?
 - o alegria i calma
 - o por i esperança
 - o força i energia
- Què vol fer aquesta persona?
 - o volar
 - o descansar
 - o millorar la seva situació

2. Comprensió escrita

Els alumnes han de llegir un text basat en una notícia i respondre a unes preguntes sobre aquest text:

"Un jove ha comès una acció perillosa sense pensar en les conseqüències, ha caigut d'un arbre i ha tingut un accident greu. Ara es troba en una situació complicada i necessita ajuda mèdica. El tractament és car i té dificultats econòmiques. Tot i la preocupació, manté una actitud positiva i té esperança de recuperar-se."

La primera activitat busca relacionar la paraula amb el seu significat:

Paraula	Significat
peril·losa	difícil
complicada	relacionades amb diners
econòmiques	relacionada amb la salut
mèdica	amb risc

En segon lloc, els alumnes escriuran una paraula pròpia dels següents camps semàntics que aparegui al text:

- Perill:

- Medicina:
- Economia:
- Emocions:

Finalment, per a assegurar la comprensió global del text, els alumnes han d'escollir les opcions que millor resumeixen el text:

- El jove vol diners per un nou telèfon.
- El jove té un accident i necessita diners per recuperar-se.
- El jove treballa i s'esforça molt en el seu dia a dia.
- El jove és alegre i fa caminades a la muntanya.

3. Expressió escrita

Els alumnes han de completar les frases següents amb la forma correcta de la paraula, amb la possibilitat de canviar la forma, si calgués:

(perill, dificultat, emoció, economia, esperança)

- És una situació molt _____ i necessita ajuda.
- Té moltes _____ perquè no té diners.
- Després de l'accident, viu una experiència molt _____.
- Té problemes _____ i no pot pagar el tractament.
- Tot i la situació, manté una actitud plena d'_____.

A continuació, els alumnes han d'escriure un text breu de 3-4 frases sobre aquesta situació que es planteja:

“La teva classe necessita diners per a finançar el viatge”

S'ha d'incloure almenys una acció que descrigui què passa, una dificultat principal que mou l'acció, una emoció que sentin els companys de classe i una possible solució per al conflicte.

4. Expressió oral

Per a l'última fase de la prova, es presenta una divinitat vestida com un jove actual, amb unes indicacions sobre quin aspecte domina i quins poders té; a partir d'això, els alumnes han de crear un guió per a descriure la seva vestimenta, els seus atributs principals i els seus poders.

Tot això es valorarà amb una rúbrica per a cada aspecte de la prova:

- Comprensió oral – 3 punts
- Comprensió lectora – 2 punts
- Expressió escrita – 3 punts
- Expressió oral – 2 punts

Per una altra banda, s'entrega a tots els alumnes la rúbrica d'autoavaluació⁴² perquè puguin valorar el seu procés d'aprenentatge durant tota la proposta. La rúbrica és la següent:

Nom: _____

Data: _____

Situació d'aprenentatge: Paraules que venen de lluny: aprenem català amb mites.

Marca amb una creu el nivell que creus que has assolit, segons els nivells d'assoliments presents a la rúbrica.

⁴² Veure Annex VI, p. 98.

Finalment, s'entrega una petita reflexió juntament amb la rúbrica per a acabar de tancar la situació d'aprenentatge i poder recollir de manera més fidedigna els sentiments dels alumnes respecte a la situació d'aprenentatge:

- Què és el que més t'ha agradat d'aquesta activitat?
- Què t'ha costat més?
- Què creus que has après?

4. Valoració de la proposta

En aquest apartat avaluem la proposta, tenint en compte que, per temes de temporització, només s'han pogut aplicar les activitats de desenvolupament; no obstant això, es pren els comentaris rebuts per part de les tutores de l'aula d'acollida⁴³, que m'han fet un seguiment durant totes les sessions, sobre els materials que no hem pogut aplicar.

L'avaluació es fa analitzant el disseny de la proposta, l'aplicació de les lliçons teòriques i la part pràctica, la recepció de l'alumnat i els beneficis que poden aconseguir-hi i la retroacció que hem rebut de les docents que ens van acollir dins la seva aula d'acollida, amb una part d'autoavaluació sobre la nostra pràctica docent.

1. En primer lloc, el disseny de la proposta és coherent amb els objectius que es buscaven complir amb la seva aplicació; d'una banda, he buscat crear una rutina amb les activitats proposades, per a facilitar el funcionament correcte de les sessions. Per una altra, la creació de diversos materials visuals i pictòriques han ajudat a l'assimilació del contingut. També, amb aquesta proposta es buscava potenciar el treball amb les eines TIC, cosa que quedava plasmada dins l'activitat de creació del mite, on els alumnes podien treballar mitjançant eines digitals com Canva, on donarien espai per a la seva imaginació amb tots els recursos disponibles, a més que també resulta més senzill compartir els productes amb la resta de docents dins l'aula. No obstant això, la resta de sessions les hem fet amb recursos físics, fitxes impreses per tal que els alumnes poguessin tenir davant el material de classe, treballar en conjunt i mantenir-los atents durant tota la sessió. En conclusió, la innovació està al servei de les necessitats identificades al centre, dins el context de l'aula d'acollida, i permeten treballar correctament els continguts dels currículums.
2. A continuació, l'aplicació ha estat parcial, ja que només he tingut temps de fer les classes relacionades amb les activitats de desenvolupament. He dividit les classes en una part de teoria i una altra de pràctica; la primera part es dedicava a introduir el mite, repassar el vocabulari amb el suport audiovisual i, un cop fet això, es dona pas a la segona part, on es fan les activitats en conjunt, apuntant els resultats a la pissarra per tal que tothom tingués l'oportunitat de resoldre la seva fitxa. Les tutores⁴⁴ han considerat que la presentació dels materials ha estat adient per a treballar el vocabulari amb l'alumnat. Pel que fa a les activitats que no hem pogut aplicar, per un costat, les tutores han remarcat que l'activitat "Creem el nostre mite!"⁴⁵ és oportuna perquè facilita el treball en grup dels alumnes i també dona espai per a la seva imaginació, tot basant-se en aspectes de la seva cultura, cosa que facilita la seva inclusió dins l'aula. Per un altre, comenten que la prova d'avaluació de competències lingüístiques⁴⁶ està ben organitzada per tal de treballar els aspectes principals de la llengua i per no confondre els alumnes amb massa informació. També destaquen la presència de material audiovisual, clau per a ajudar els alumnes a entendre el contingut. Finalment, comenten de forma positiva els materials d'avaluació i insisteixen en la claredat d'aquests mateixos. El paper del docent durant l'aplicació ha estat de guia i facilitador per tal que l'alumnat desenvolupi una certa autonomia i, mentre que el coneixement el dona de certa manera el docent, un cop comença la part pràctica, es promou la interacció i intercanvi entre els alumnes.
3. Pel que fa a la recepció i actitud dels alumnes davant la proposta, ha estat en general favorable. Les tutores ja ens havien avisat que era un grup molt predisposat a aprendre, cosa que va facilitar completament l'aplicació de la proposta. A més, la proposta ha ajudat a desenvolupar una certa autonomia en els alumnes i també la seva participació, per tal que la classe avanci correctament amb la resolució de les activitats.

⁴³ Veure Annex VI

⁴⁴ *Ibidem*, p.115

⁴⁵ Veure l'apartat 3.2.8.3. Activitats d'estructuració, pp. 34-35-36

⁴⁶ Veure l'apartat 3.2.8.4. Activitats d'aplicació, pp. 36-37-38

4. Tot seguit, he demanat a les tutores una avaluació⁴⁷ de la nostra pràctica docent durant les sessions de la proposta que hem impartit. Per a aconseguir una avaluació correcta, he enviat, per una banda, una rúbrica amb uns ítems a avaluar de la nostra pràctica docent (adaptació a les necessitats de l'alumnat, gestió de l'aula i la comunicació, aplicació de la metodologia prevista i promoció de l'aprenentatge i l'ús del català), organitzats en diversos nivells, segons els he assolit millor o pitjor. També he deixat un petit espai perquè fessin una reflexió escrita en la qual poguessin desenvolupar aspectes que potser no es troben en la rúbrica o fer observacions o suggeriments de millora de la proposta. Amb la rúbrica, les tutores m'han donat una qualificació excel·lent, ja que han considerat que he aconseguit tots els ítems d'avaluació de la millor manera possible. Pel que fa a les observacions, en primer lloc, han destacat com a impecables la presentació i preparació dels materials. També han observat el meu interès pel tema principal de la proposta i el meu esforç perquè els alumnes entenguessin tot el vocabulari utilitzat. A continuació, també comenten positivament de nou la calma al moment de gestionar d'aula i atendre tots els alumnes. En línies generals, consideren que he fet una molt bona feina dins l'aula d'acollida. Com a conclusió, aquesta proposta afavoreix un clima de treball on tant el docent com els alumnes poden treballar en conjunt per tal de donar un suport extra a l'aprenentatge dels alumnes en tot moment.
5. Per acabar, he decidit fer una autoavaluació, per tal de mantenir un perfil transparent, on he valorat sincerament la nostra intervenció dins l'aula d'acollida. Per a aquest objectiu, he creat una rúbrica d'autoavaluació⁴⁸, a partir de la qual he extret unes conclusions que desenvolupo a continuació. En primer lloc, he estat molt atent a sempre mantenir una bona planificació de les classes, per tal de no perdre temps ni quedar-me sense. En segon lloc, he preparat a consciència tots els materials, per tal que les explicacions fossin clares per als alumnes, tot i que considero que en algun punt he estat massa específic, cosa que em va portar a fer una nova exposició del tema des d'un punt de vista diferent, per procurar l'assoliment d'aquest aprenentatge. De la mateixa manera, tots els materials i explicacions els vaig preparar en català, deixant sempre un espai perquè els alumnes poguessin fer algun comentari en la seva llengua, però deixant-los clar que l'objectiu era millorar la seva capacitat de parlar català. Tanmateix, els alumnes han estat sempre el centre de la meva intervenció, i vaig posar especial atenció en quines necessitats tenien, segons el que m'havien dit les tutores i també allò que pogués sorgir espontàniament, i així, durant el dia a dia, he pogut millorar en la gestió de l'aula i també del meu comportament, ja que soc una persona que tendeix a estressar-se fàcilment quan quelcom no em surt bé, però he sabut treballar sobre això amb l'ajuda dels mateixos alumnes. No obstant això, conèixer alumnes nous sempre resulta difícil, però vaig aconseguir guanyar-me'ls ràpidament i atreure'ls durant totes les classes. També considero que he millorat la meua capacitat d'improvisació, ja que en alguns moments he necessitat idear alguna activitat per a activar els alumnes sobre la marxa, i he aconseguit fer-ho sense trencar la dinàmica de classe. Finalment, també he aconseguit millors capacitats pel que fa a la creació i disseny de materials per a les classes, tant les presentacions per a acompanyar les històries com les activitats que he dut a terme amb els alumnes. Per a resumir, crec fermament que he aconseguit complir els objectius d'aprenentatge, mantenir un ordre de classes correcte on els alumnes se sentissin integrats i, per tant, valoro satisfactòriament la meua intervenció dins l'aula d'acollida.

⁴⁷ Veure Annex VI, 114

⁴⁸ *Ibidem*, p. 113

5. Conclusions

Després d'haver aplicat totes les activitats de desenvolupament amb èxit, i havent rebut els comentaris de les tutores de l'aula d'acollida sobre la resta d'activitats no aplicades, he còpsat que la proposta és viable com a eina d'ensenyament de català com a L2, ja que si s'aplica de manera correcta pot ser un mètode molt útil per a l'aprenentatge de l'alumnat nouvingut. A continuació, la contextualització de les lliçons, gràcies als mites grecollatins i els camps semàntics on s'enquadren, ajuda a fer que els alumnes puguin atribuir sentit al seu procés d'ensenyament durant totes les classes, ja que adquireixen vocabulari a la vegada que aprenen quins usos poden donar-li. Per tant, considero que es tracta d'una proposta viable i eficaç per a l'alumnat nouvingut.

Per una altra banda, la proposta també pot admetre altres mites, per tal d'incloure nous camps semàntics i nou vocabulari, i així oferir un enfocament més gran a la proposta i donar un aprenentatge més complet i divers als alumnes. Tot plegat, també ajudaria que, com ha estat el meu cas i el d'una altra tutora, qualsevol docent que apliqués aquesta proposta tingués algun coneixement sobre cultura clàssica, ja que així es pot cobrir qualsevol dubte extra que tinguin els alumnes sobre la temàtica. Tanmateix, jo afegiria alguna activitat més, prèvia a la prova de competències lingüístiques, per a refermar encara més els continguts i preparar els alumnes per a la prova final i que puguin obtenir el millor resultat possible, especialment per la importància que tindrà el català en la seva vida acadèmica.

Sobre la qüestió dels objectius de la proposta, primer de tot els reproduïxo per a analitzar si els he assolit un cop aplicada⁴⁹:

1. Crear un mètode d'aprenentatge de català per a alumnat nouvingut.
2. Introduir a l'alumnat en el coneixement bàsic de la mitologia grecollatina.
3. Comprendre de primera mà la gran tasca que es fa dins l'aula d'acollida.

En línies generals, considero que els tres objectius han estat complerts amb èxit, ja que he pogut constatar que els alumnes han après nous conceptes i paraules d'ús diari a partir de la proposta; a més, també he vist com alguns alumnes mostraven un gran interès per aprendre quelcom més a partir de les històries mítiques que escoltaven, cosa que m'ha deixat clar que algun voldrà escollir alguna de les assignatures de clàssiques que ofereix el centre. Finalment, també he assolit el meu objectiu personal, atès que he notat la gran dificultat que tenen les docents de l'aula d'acollida. Per una banda, saber atendre alumnes que no coneixen l'idioma i amb necessitats completament diferents i, per una altra, rebre a mig de la classe nous alumnes que no entenen la dinàmica de classe i que també trenquen, sense voler-ho, aquesta dinàmica. És una tasca difícil i important, però que també té una gran recompensa, el fet de poder rebre l'afecte dels alumnes i veure com arriben a parlar el català sense problemes gràcies al treball que han fet.

En conclusió, gràcies als missatges rebuts per les docents i l'actitud dels alumnes, em deixen bastant segur que he dut a terme un bon treball, on he après a desenvolupar-me com a docent, i també he assegurat un bon procés d'aprenentatge per als alumnes, adaptat per al seu nivell i necessitats específiques.

⁴⁹ Per a llegir els objectius detallats, veure l'apartat 1. Introducció, pp. 5-6

6. Bibliografia

- Aguilar, C., et al. (2006). *Aula d'acollida: CAT. Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*.
- Ausubel, D. P. (2002). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Kluwer Academic Publishers.
- Batlle, L., et al. (2016). *Gramàtica històrica de la llengua catalana*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Batlle, L., Martí, J., Castell, J., Moran, J., i Rabella, J. S. (2016). *Gramàtica històrica de la llengua catalana*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Candelier, M., et al. (2012). *CARAP/FREPA: A framework of reference for pluralistic approaches*. Council of Europe.
- Coelho, E. (2004). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*. Pippin Publishing.
- Coelho, E. (2004). *Adding English: A guide to teaching in multilingual classrooms*.
- Coelho, E. (2012). *Language and Learning in Multilingual Classrooms: A Practical Guide for the Inclusive Teacher*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of Education*, 163(1).
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DECRET 102/2010 [Departament d'Educació]. D'autonomia dels centres educatius. 3 d'agost del 2010.
- DECRET 175/2022 [Departament d'Educació]. D'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. 27 de setembre de 2022
- Departament d'Educació (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació. (2023). *Orientacions per a l'elaboració del pla de suport individualitzat*. Generalitat de Catalunya
- Departament d'Educació. (2006). *L'aula d'acollida*. Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació. (2025). *Aules d'acollida: Orientacions per a la gestió i l'organització*. Generalitat de Catalunya.
- Espachs, A., Vall-Llovera Molist, M. (2026). (Feta) Rúbrica d'avaluació de la intervenció docent [Document de Word]. Institut Lacetània.
- Espachs, A., Vall-Llovera Molist, M. (2026). *Valoració de la proposta didàctica i adequació al context d'aula d'acollida* [Document de Word]. Institut Lacetània.

- Estatut d'Autonomia de Catalunya [EAC]. Article 6. Maig del 2025 (Espanya).
- Hunt, S. (2016). *Starting to teach Latin*. Bloomsbury Academic.
- Institut d'Estadística de Catalunya. (2019). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2018*. Generalitat de Catalunya. <https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp>
- Institut Lacetània. (2021). *Projecte de Direcció 2021-2025*.
- Institut Lacetània. (2022). *Projecte Lingüístic de Centre (PLC)*.
- Institut Lacetània. (2024). *Pla Estratègic 2024-2028*. https://atlas.mindmup.com/lacetania.cat/00_pe_lacetania_24_28/index.html
- Institut Lacetània. (2025). *Memòria Anual Curs 2024-2025*.
- Institut Lacetània. (2025). *Projecte Educatiu de Centre (PEC)*.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals*. Edinburgh University Press.
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- Ji-Yung, J. (2013) *The Role of Metalinguistic Awareness in Multilingual Acquisition*
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. Laredo.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Laredo Publishing Co.
- LLEI 1/1998. De política lingüística. 7 de gener del 1998. DOGC. No. 2553
- LLEI 12/2009. D'educació. 10 de juliol del 2009. DOGC. No. 5422
- López, A. (2010). *Llatí per a tothom*. La Magrana.
- Maiden, M. (2011). *The Cambridge history of the Romance languages*.
- Martorell Faus, M. (2022). "Aquella escola era casa meva". *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*.
- Neumann, J., Ørberg, H. (2017) *A Companion to Roma Aeterna: Based on Hans Ørberg's Instructions, with Vocabulary and Grammar Lingua Latina*
- Nguyen QN and Doan DTH (2025) Beyond comprehensible input: a neuro-ecological critique of Krashen's hypothesis in language education. *Front. Psychol*, 16(1636777). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1636777>
- Ørberg, H. H. (1991). *Lingua Latina per se illustrata*. Domus Latina.
- Pascual, J. (2014). *Diccionari de locucions i frases llatines*. Enciclopèdia Catalana.
- Plataforma per la Llengua. (14 de desembre del 2020). El català, en emergència lingüística: "si no s'actua, s'extingirà". *Plataforma Per la Llengua*. <https://www.plataforma-llengua.cat/que-fem/noticies/4851/el-catala-en-emergencia-linguistica-si-no-sactua-sextingira>
- Robinson, L. (2014). *Telling Tales in Latin*. Souvenir Press.
- Story-Based Learning | About Story-Based Learning*. (s. d.). <https://www.storybasedlearning.com/about/>
- The Iris Project. (s. d.). *The Iris Project: Promoting Latin and Greek in state schools*. <https://irisproject.org.uk/>

Annexos

Annex I: Presentació de la situació d'aprenentatge



característiques dels mites

- Relats tradicionals que contenen històries antigues
- Tenen un gran valor cultural
- Poden explicar l'origen de moltes coses



per exemple...

El mite de Prometeu explica:

- L'origen del foc
- L'origen dels sacrificis

El rapte de Proserpina/ Persèfone explica:

- L'origen de les estacions
- El calendari de collita dels camps







veiem un exemple...

Cada 4 anys, 7 atenesos lluitaven contra el minotaure. L'objectiu dels atenesos era sortir del laberint i lluitar contra ell. Teseu va anar en aquest laberint i Ariadna, filla del rei Mínos, li va donar un fil per a guiar-lo. Un cop Teseu va entrar al laberint, va trobar-se amb el minotaure, i amb la espasa va matar-lo.

Annex II: Activitats inicials

Fitxa d'activitats inicials

Activitats inicials

Per a començar, farem una sèrie d'activitats amb les quals treballarem els vostres coneixements previs. L'objectiu d'aquesta dinàmica és certificar el vostre nivell inicial, per a poder adaptar les diferents sessions i continguts i assegurar el millor procés d'aprenentatge possible.

1. Com ja hem vist anteriorment, la nostra societat té gran inspiració del món clàssic antic, i podem trobar aquesta influència en molts indrets del nostre ambient quotidià. A partir de les següents imatges, treballarem en identificar en quin aspecte del món clàssic s'han inspirat i de quina manera han estat adaptades:

El logotip del nostre centre



logurt de tipus grec





Un teatre, edifici
d'espectacles públics

Els Jocs Olímpics



Democràcia i política

2. De totes les influències que ens han arribat a la nostra actualitat, l'alfabet i tot el sistema d'escriptura és, probablement la més important que podem agrair. A continuació es presenta una sèrie de paraules que tenen un origen en el grec o el llatí; intentem en grup unir-les amb el seu equivalent grecollatí, i analitzem com ens ha arribat.

- Aigua	- Icona
- Cel	- Sang
- Monstre	- Càtedra
- Camp	- Nous
- Senyor	- Home
➤ Senior	➤ Caelum
➤ Campus	➤ Eikon
➤ Homo	➤ Kathedra
➤ Sanguis	➤ Neos
➤ Monstrum	➤ Aquae

3. Avui dia tenim un gran abast de marques per a poder comprar: roba, electrodomèstics, estris de la llar, dispositius mòbils, etc. A partir de les següents marques actuals, coneixerem l'origen del seu nom i quina és la seva connotació.

- Nike
- Amazon
- Kouros
- Olympia
- Naxos
- Ajax
- Kappa
- Hermes

4. Finalment, analitzem com fins i tot en els noms que escoltem avui dia hi ha presència grecollatina. A continuació es presenta una llista de noms amb un significat que prové del grec; analitzem i compreguem quin és el seu significat.

- Sofia: significa "saviesa".
- Helena: significa "torxa" o "llum brillant".
- Adara: significa "bellesa" o "sensibilitat".
- Irene: significa "pau"
- Anastàsia: significa "resurrecció".
- Alexandre: significa "el protector o defensor dels homes".
- Nicolau: significa "la victòria del poble".
- Hèctor: significa "el que sosté o posseeix".
- Eulàlia: significa "la que parla bé"

5. Per a acabar, veurem un exemple de mite adaptat. El llegirem, l'analitzarem i entendrem el paper d'Ariadna i el seu fil, i farem un paral·lelisme que guiarà tot el procés d'aprenentatge:

Cada 4 anys, 7 atenesos lluitaven contra el minotaure. L'objectiu dels atenesos era sortir del laberint i lluitar contra ell. Teseu va anar en aquest laberint i Ariadna, filla del rei Minos, li va donar un fil per a guiar-lo. Un cop Teseu va entrar al laberint, va trobar-se amb el minotaure, i amb la espasa va matar-lo. Va sortir gràcies al fil d'Ariadna, amb qui va retrobar-se tot seguit.

Annex III: Activitats de desenvolupament

Fitxa d'activitats de desenvolupament – Ícar i Dèdal

ÍCAR I DÈDAL: els riscos i els accidents

En la sessió d'avui ens endinsarem en la història de Ícar i el seu pare Dèdal, i descobrirem noves paraules relacionades amb el context dels riscos, els accidents i les conseqüències de la arrogància.

Mite d'Ícar i Dèdal:

Dèdal era un dels millors constructors de Grècia, i viva amb el seu fill Ícar a Creta. Allí va fer el laberint del minotaure. Però el rei els va tancar. Per això, Dèdal va fer unes ales de cera per al seu fill, i va dir-li: "No t'apropis massa al sol, o la calor trencarà les ales i cauràs". Ícar no va fer cas al perill i va volar prop del sol; va tenir un accident amb les ales i va morir en el mar.

El vocabulari que treballarem avui, relacionat amb el camp semàntic dels accidents, és el següent:



Paraula	Origen	Ús real
volar	l·latí <i>volare</i>	Per a viatges, notícies
caure	l·latí <i>cadere</i>	En accidents
ferida	l·latí <i>ferire</i>	En accidents
sol	l·latí <i>sol</i>	Per a la meteorologia
calor	l·latí <i>calor</i>	Per a parlar del temps
perill	l·latí <i>periculum</i>	Sobre la seva seguretat o de familiars
massa	l·latí <i>massa</i>	Per a expressar quantificació
hemorràgia	Grec <i>haima</i>	En notícies o al metge

1. Per a posar a prova els vostres coneixements, es proposen una sèrie de frases relacionades amb el mite, amb forats per a omplir amb paraules del vocabulari que hem après en el dia d'avui.

a. Ícar va volar prop del _____ i va patir un _____.



b. Ícar vola _____ molt alt.

c. La cera es fon per la _____.



d. Ícar _____ al mar.



e. És un _____ volar molt alt.



2. Ara reprenem el vocabulari del dia anterior; a partir de paraules que ja vam veure l'últim dia, establiu relacions entre les paraules noves i les paraules de la sessió anterior, segons com us sembla que es poden combinar per a donar construccions amb sentit.

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| 1. Cel (<i>caelum</i>) | ○ Ferida (<i>ferire</i>) |
| 2. Sang (<i>sanguis</i>) | ○ Hemorràgia (<i>haima</i>) |
| 3. Monstre (<i>monstrum</i>) | ○ Caure (<i>cadere</i>) |
| 4. Aigua (<i>aquae</i>) | ○ Perill (<i>periculum</i>) |
| 5. Home (<i>homo</i>) | ○ Sol (<i>sol</i>) |

A continuació, intenteu crear alguna frase amb les parelles de paraules que heu fet:

-
-
-

3. Per finalitzar la sessió, llegirem aquesta notícia en grup i després, en parelles, marqueu o encercleu les paraules que hem après en aquesta sessió. Un cop hagueu fet això, buscarem noves paraules que es puguin afegir al vocabulari.



ACCIDENT LABORAL

Mor un treballador a Tarragona en caure des d'un terrat després de patir un cop de calor

L'home ha estat traslladat en estat crític a l'Hospital Joan XXIII de Tarragona, on finalment ha mort

Guillem Barrera

Barcelona, Dijous, 26 de juny de 2025, 18:59
Temps de lectura: 2 minuts



Un home de 47 anys ha **mort aquest dijous a Tarragona en un accident laboral**. L'home estava treballant en les obres d'enderrocament d'un edifici, quan **ha patit un cop de calor i ha caigut des d'un terrat** situat a tres metres d'alçada. En arribar al lloc dels fets, les unitats desplaçades del **Servei d'Emergències Mèdiques** (SEM) han traslladat l'home en **estat crític a l'Hospital Joan XXIII** de Tarragona, on finalment ha mort. Els fets s'han produït poc abans de les deu d'aquest matí en un edifici del carrer Monestir de Poblet, on també s'hi han desplaçat tres dotacions dels Bombers i els Mossos d'Esquadra. Aquests han **informat el jutjat d'instrucció en funcions de guàrdia** i el Departament d'Empresa i Treball, d'acord amb els procediments establerts quan hi ha un accident laboral amb resultat de mort.

Divendres passat, un altre treballador també va morir suposadament d'un cop de calor a Fraga (Baix Cinca), mentre feia de **temporer a la campanya de la fruita**. La víctima, un home d'origen pakistanès que treballava **de manera irregular**, va ser **abandonat a les portes del Centre de Salut** de Fraga en estat crític, després de patir el cop de calor, i no se li va poder salvar la vida. En aquest cas, tant la Guàrdia Civil, sota la coordinació del Jutjat número 1 de la capital del Baix Cinca, com Inspecció de Treball han **obert investigacions** per aclarir les **condicions en què es va produir l'accident** laboral mortal i per localitzar la finca en què estava treballant el temporer. Els primers indicis assenyalen a una **exposició excessiva a la calor**.

HÈRACLES: el fruit de l'esforç

En la sessió d'avui ens endinsarem en la història d'Hèracles, i descobrirem noves paraules relacionades amb el context del treball, l'esforç i els seus beneficis.

Mite d'Hèracles:

Hèracles era fill de Zeus i Alcmena, era un heroi molt fort i famós. Però va fer tenir un problema, i per aconseguir superar-ho, va fer 12 difícils treballs, donats per Hera. Va lluitar, amb ajuda, contra un lleó, un porc senglar, una hidra, un cérvol, el gos dels Inferns... Quan va acabar tot això, va aconseguir la pau i viure una vida tranquil·la.



El vocabulari que treballarem avui, relacionat amb el camp semàntic dels accidents, és el següent:

Paraula	Origen	Ús real
Heroi	grec <i>heroi</i>	Pel·lícules, llibres, còmics, animació
fort	l·latí <i>fortis</i>	En descripció de persones, situacions
treballar	l·latí <i>tripaliare</i>	A l'escola, a la feina
difícil	l·latí <i>difficilis</i>	Sobre tasques, treballs
problema	grec <i>problema</i>	Moments de la vida quotidiana
ajudar	l·latí <i>adiutare</i>	Per a millorar la convivència
acabar	l·latí <i>caput</i>	En diferents tasques i activitats
força	l·latí <i>fortia</i>	A l'esport, la salut

1. Ara, posem a prova aquest nou vocabulari. El text següent narra un dels 12 treballs d'Hèracles, durant la lluita contra la hidra. A partir de les paraules proposades, ompliu els forats segons us sembli que és correcte i llegim com Hèracles va vèncer aquest terrible monstre.

(ganes, problemàtic, treballa, difícil, ajuda, acabar, força)

Hèrcules té molta _____ i una moltes _____ per lluitar.

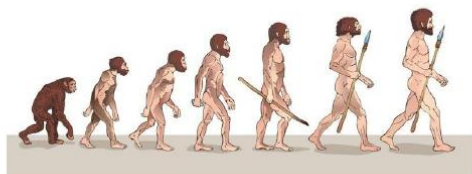
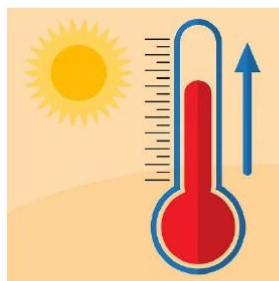
L'hidra és un monstre molt _____ i la lluita és massa _____.

Hèrcules _____ molt i, amb _____ del seu nebot Iolau, pot _____ el treball.

2. Ara es moment de recuperar allò que ja hem fet anteriorment; a partir de les següents paraules, establirem relacions amb nous termes, i trobarem paraules derivades.

1. Corpus
2. Calor
3. Aquae
4. Homo
5. Caput

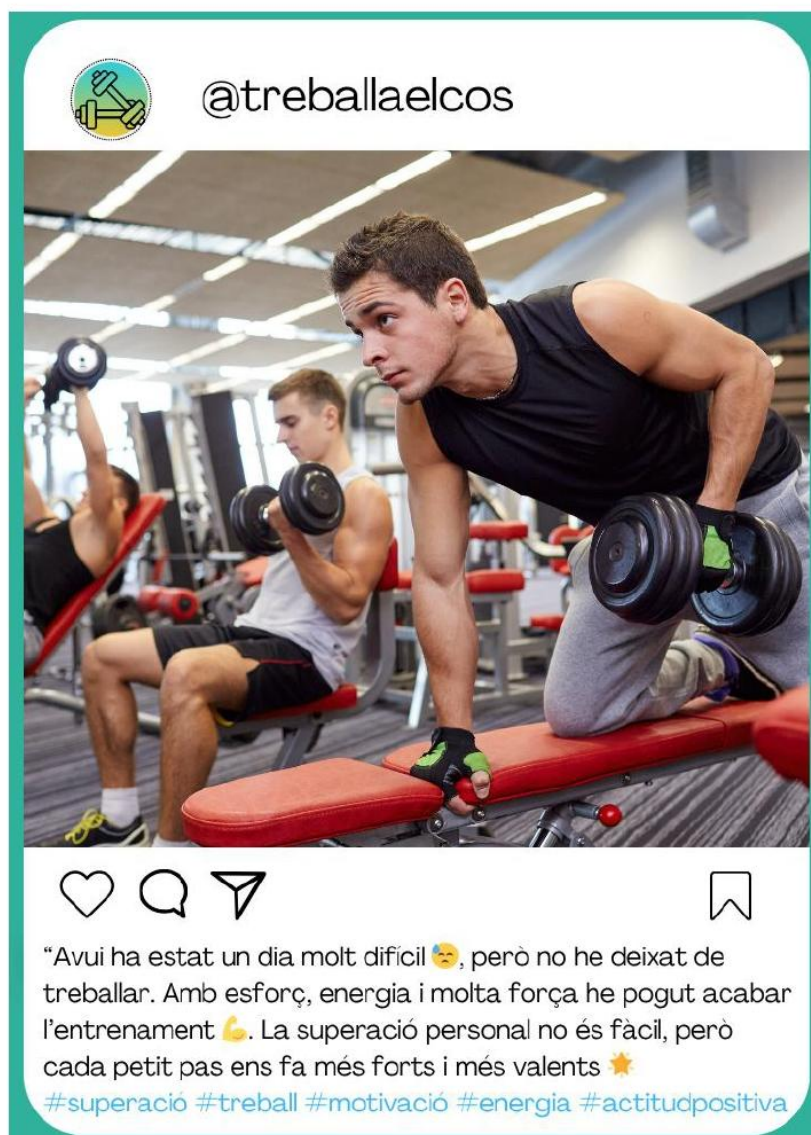
- Thermos
- Hidro
- Kephalos
- Soma
- Antropos



Quines paraules coneixem amb cadascun d'aquests termes?

-
-
-
-
-

3. Per a acabar, es mostra una publicació d'Instagram que tracta la temàtica d'aquesta sessió. Encercleu les paraules que haguem vist durant aquesta classe i identifiqueu paraules que penseu que poden incloure's dins els continguts que hem tractat.



PANDORA i l'origen de les emocions

En la sessió d'avui ens endinsarem en la història de Pandora, i descobrirem noves paraules relacionades amb el context de les nostres emocions que sentim cada dia.

Mite de Pandora

Prometeu va robar el foc a Zeus. Ell es va enfadar, i va crear una dona que es va casar amb el seu germà, Epimeteu. Zeus li va donar una caixa i va dir-li que no la obrís. Ella no va fer cas i va obrir-la, i van sortir tots els mals del món: ira, tristesa, enveja... Però al final va quedar l'esperança com a última salvació.

El vocabulari que treballarem avui, relacionat amb el camp semàntic de les emocions, és el següent:



Paraula	Origen	Ús real
caixa	llatí <i>capsa</i>	Descriure objectes quotidians
obrir	llatí <i>aperire</i>	Acció concreta amb objectes diversos
por	llatí <i>pavor</i>	Emoció concreta
tristesa	llatí <i>alacritas</i>	Descriure un estat emocional
alegria	llatí <i>tristitia</i>	Descriure un estat emocional
esperança	llatí <i>sperare</i>	En diversos contextos personals i socials
estrès	llatí <i>strictus</i>	A les notícies, a la seva vida quotidiana
emoció	llatí <i>emotio</i>	Per a llenguatge de caire personal

1. Abans de començar, mirem amb atenció les següents imatges. Cada una representa una emoció diferent; diguem quina és cadascuna i quan us heu sentit així alguna vegada.



2. Per a aquesta activitat, apliquem les emocions que hem vist fa un moment. En el text següent es presenta un dia en la vida de la Laia, que ha estat força complicat. Omplim els forats amb les paraules adequades i compreguem com li ha anat el dia.

(situació, por, obert, tristesa, obert, esperança, emocions)

Aquest matí, la Yazmin ha tingut una _____ complicada a l'institut i ha sentit molta _____ abans d'una exposició oral. Després de classe, s'ha _____ emocionalment davant d'una amiga i li ha explicat els seus sentiments.



Durant una estona ha tingut molta _____ perquè pensava que havia fet malament el treball. A casa, ha _____ una caixa amb una nota plena d'_____ i paraules positives. Al final del dia, ha entès que totes les _____ formen part de la vida.

3. Ara intentem traslladar els nostres coneixements a un context real. A partir de les diferents imatges que veurem, indiqueu quina emoció us desperta i expresseu-ho en una frase.

a.



Sentiment:

Expressem-ho:

b.



Sentiment:

Expressem-ho:

c.



Sentiment/ emoció:

Expressem-ho:

d.



Sentiment:

Expressem-ho:

e.



Sentiment:

Expressem-ho:

4. Per a acabar, mirem aquest TikTok tots junts. Intentem entendre el missatge i quins aspectes de les emocions es tracten en el vídeo. A més, si en algun moment heu estat en alguna situació similar, es moment d'expressar-ho.

<https://vm.tiktok.com/ZNRtFyt6B/>

MIDAS i l'avarícia

En la sessió d'avui ens endinsarem en la història del rei Midas, i descobrirem noves paraules relacionades amb els diners, l'avarícia i les seves conseqüències.

Mite de Midas

El rei Midas tenia una obsessió amb l'or. Va ajudar al déu Dionís, i ell li va donar el desig que volia: tot allò que toqués es convertiria en or. Midas es va posar feliç, però no podia menjar, i es va posar trist. La seva filla el va veure i el va abraçar, però es va convertir en or. Per a solucionar-ho, va demanar ajuda a Dionís, i ell va acabar amb el problema.

El vocabulari que treballarem avui, relacionat amb el camp semàntic dels diners i les riqueses, és el següent:



Paraula	Origen	Ús real
diners	llatí <i>denarius</i>	Durant compres, en la vida quotidiana
or	llatí <i>aurum</i>	Per parlar d'economia, de cultura
voler	llatí <i>volere</i>	Expressar desig
tenir	llatí <i>tenere</i>	Per a demostrar possessió
tocar	llatí <i>toccare</i>	Durant certes accions
menjar	llatí <i>manducare</i>	És una necessitat bàsica, dia a dia
necessitat	llatí <i>necessitas</i>	En moltes situacions quotidianes
valor	llatí <i>valor</i>	En economia, a les notícies

1. Per a començar, anem a comprendre quina és la diferència entre el diseg i la necessitat. Classifiquem els següents elements de la nostra vida quotidiana segons creieu que és quelcom necessari per a poder sobreviure o és un diseg sense el que es pot viure.



Aigua

Menjar



Serveis d'*streaming*



Habitatge



Diners



Joies

2. A continuació, intentem utilitzar aquest vocabulari en un text totalment diferent al mite. Omplim els forats en el diàleg següent amb les següents paraules i entenem que ens diuen aquests personatges.

(voler, diners, valor, gana, triar, menjar)

Cambrer: Bona nit! Què _____ per sopar?

Client: _____ una pizza, però no estic segur.

Cambrer: Tenim també un menú especial amb molt _____, és molt bo i saludable.

Client: Perfecte, però ara mateix tinc molta _____, així que també vull pa.

Cambrer: D'acord. Vols alguna beguda?

Client: Sí, aigua. No vull gastar molts _____ avui.

Cambrer: Molt bé. T'ajudo a _____ la millor opció.

Client: Gràcies! Només vull _____ bé i després descansar.



3. Ara, posem en pràctica aquest vocabulari en un context real en que us pugueu trobar algun dia. Formeu parelles i escolliu un dels següents escenaris. Prepareu una petita intervenció, fent ús del text anterior com a model, i representeu l'escena davant els vostres companys.

a. A la botiga de roba

i. Situació: vols comprar una samarreta o unes sabates.

- Client: demana una peça, pregunta el preu i si hi ha talla.
- Venedor: ofereix opcions i informa del preu.

ii. Model de frases/ conversa:

- Entrada i salutació: Bon dia;
Com puc ajudar...
- Petició i respostes:
 - a. "Tens aquesta samarreta en talla M?"
 - b. "Quant costa?"
 - c. "Sí, tenim aquest model / No en tenim."



b. A la joieria

i. Situació: vols comprar un anell o una cadena "daurada".

- Client: vols alguna cosa "molt valuosa".
- Venedor: mostres objectes brillants i cars.

ii. Model de frases/ conversa

- Entrada i salutació: Bona tarda; Què esteu buscant...
- Petició i respostes:
 - a. "Busco un anell d'or."
 - b. "És molt car?"
 - c. "És de plata / és d'or / és molt valuós."



c. A la fruiteria

i. Situació: comprar fruita per menjar o per un àpat.

- Client: demanes una fruita concreta.
- Venedor: li recomanes i diu preus.

ii. Models frases/ conversa

- Entrada i salutació: Bona tarda; Què tal estàs?; Quina fruita vols...

- Petició i respostes:

- “Em dones pomes, si us plau?”
- “Què recomanes?”
- “Són molt fresques / dolces.”



d. A una botiga de tecnologia

- Situació: vols comprar un mòbil o uns auriculars.

- Client: demanes si vol el “millor” producte o el més potent.
- Venedor: li ensenyes perquè compari opcions.

- Model frases/ conversa:

- Entrada i salutació: Bon dia; Què busques?; En quin rang de preus?...

- Petició i respostes:

- “Vull el mòbil més barat / millor.”
- “Quina diferència hi ha?”
- “Aquest és més nou / més ràpid.”



e. A una farmàcia

- Situació: busques una medecina en concret

- Client: demanes aquest medicament al farmacèutic (escolliu vosaltres la medecina)
- Farmacèutic: pregunta si tens recepta o el pagaràs

- Model frases/ conversa:

- Entrada i salutació: Bon dia; Quina medecina vols?

- Petició i respostes:

- “Busco un _____, si us plau”
- “Què et fa mal?”
- “Tens recepta mèdica?”



Annex IV: Materials complementaris de les activitats de desenvolupament

Fitxa de lèxic – Ícar i Dèdal

ELS RISCOS I ELS ACCIDENTS

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'us quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

volar

llatí *volare*



caure

llatí *cadere*



ferida

llatí *ferire*



sol

llatí *sol*



ELS RISCOS I ELS ACCIDENTS

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'ús quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

calor

llatí *calor*



perill

llatí *periculum*



massa

llatí *massa*



hemorràgia

grec *haima*



ELS RISCOS I ELS ACCIDENTS

Amb aquest mite també podem treballar frases llatines que podem utilitzar dia a dia

Són frases que s'escriuen en llatí i tenen un significat concret

La locució llatina d'avui és *in extremis*

"IN EXTREMIS"

Significat

Qualsevol cosa que passa en l'últim instant

Exemples



El conductor va frenar *in extremis* abans de l'accident.

La policia va arribar *in extremis* abans del perill.

EL TREBALL I L'ESFORÇ

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'us quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

fort

llatí *fortis*



treballar

llatí *tripaliare*



difícil

llatí *difficilis*



problema

grec *problema*



EL TREBALL I L'ESFORÇ

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'us quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

ajudar

llatí *adiutare*



acabar

llatí *caput*



força

llatí *fortia*



heroi

grec *heroi*



EL TREBALL I L'ESFORÇ

Amb aquest mite també podem treballar frases llatines que podem utilitzar dia a dia

Són frases que s'escriuen en llatí i tenen un significat concret

La locució llatina d'avui és *in extremis*

"PER SE"

Significat

Qualsevol cosa que és d'alguna manera per si mateixa

Exemples



Aquest menjar no és picant *per se*; sembla que li han posat massa pebre picant.

Estudiar no és avorrit *per se*, però s'hi ha de posar ganes.

ELS NOSTRES SENTIMENTS

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'us quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

sentiment

llatí *sentire*



obrir

llatí *aperire*



por

llatí *pavor*



alegria

llatí *alacritas*



ELS NOSTRES SENTIMENTS

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'ús quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

tristesa

llatí *tristitia*



esperança

llatí *sperare*



estrès

llatí *strictus*



emoció

llatí *emotio*



ELS NOSTRES SENTIMENTS

Amb aquest mite també podem treballar frases llatines que podem utilitzar dia a dia

Són frases que s'escriuen en llatí i tenen un significat concret

La locució llatina d'avui és *motu proprio*

"MOTU PROPRIO"

Significat

Qualsevol cosa que es fa de forma lliure o voluntàriament

Exemples



L'acusat va confessar el seu crim davant el jutge *motu proprio*.

Va decidir deixar el seu lloc de treball *motu proprio* i buscar noves oportunitats.

SI POGUÉSSIU CONVERTIR LES COSES EN OR

Només de tocar-les...

Us cansaríeu
d'aquest poder?

Quina seria la
primera cosa que
tocaríeu?

Canva
Llistat



LES RIQUESES I L'AVARICIA

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'us quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

diners

llatí *denarius*



or

llatí *aurum*



voler

llatí *volere*



tenir

llatí *tenere*



L'AVARÍCIA I ELS EXCESSOS

Amb aquest mite podem treballar vocabulari d'ús quotidià

Paraules amb significats que es complementen i que poden utilitzar-se en conjunt

Tenen un origen grec i llatí; anem a veure-les

VOCABULARI

tocar

llatí *toccare*



menjar

llatí *manducare*



necessitat

llatí *necessitas*



valor

grec *valor*



L'AVARÍCIA I ELS EXCESSOS

Amb aquest mite també podem treballar frases llatines
que podem utilitzar dia a dia

Són frases que s'escriuen en llatí i tenen un significat
concret

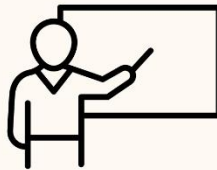
La locució llatina d'avui és *quid pro quo*

"QUID PRO QUO"

Significat

Cosa que substitueix una altra de valor
similar, com si fos una compensació

Exemples



**El professor ens dona més temps, però nosaltres hem de treballar
més: és un bon *quid pro quo*.**

**Et canvio el torn de divendres a la nit si tu em cobreixes el
dissabte al matí**

ELS NOSTRES MITES



ÍCAR I DÈDAL

MITJ:

Dèdal era un dels millors constructors de Grècia. Ell amb el seu fill, Ícar, vivien a Creta. Allí va fer grans construccions, com el laberint del minotaure. Però el rei els va tancar. Per això, Dèdal va construir unes ales de cera per al seu fill, i va dir-li: "No t'apropis massa al sol, o la calor trencarà les ales i cauràs". Ícar no va fer cas al perill i va volar prop del sol; va tenir un accident amb les ales i va morir en el mar.

LLIÇÓ DE VALORS

De vegades, posar atenció a allò que ens diuen els nostres majors:

- Pares, avis...
- Professors

ELS TREBALLS D'HÈRACLES

MITJ:

Hèracles era fill de Zeus i Alcmena, era un heroi. Però va fer un gran mal, i per aconseguir el perdó, va fer 12 treballs, donats per Hera. Va lluitar contra un lleó, un porc senglar, una hidra, un cérvol, el gos dels Inferns... Després de tot això, va aconseguir la pau i viure una vida tranquil·la.

LLIÇÓ DE VALORS

Aconseguir superar els treballs dia rere dia i esforçar-nos sempre ens donarà resultats positius.
Hem de saber valorar l'esforç i els beneficis que n'aconseguim.





LA CAIXA DE PANDORA

MITE:

Prometeu va robar el foc a Zeus. Ell es va enfadar, i va crear una dona que es va casar amb el seu germà, Epimeteu. Zeus li va donar una caixa i va dir-li que no la obrís. Ella no va fer cas i va obrir-la, i van sortir tots els mals del món: ira, tristesa, enveja... Però al final va quedar l'esperança com a última salvació.

LIÇÓ DE VALORS

Aconseguir superar els treballs dia rere dia i esforçar-nos sempre ens donarà resultats positius.

Hem de saber valorar l'esforç i els beneficis que n'aconseguim.

EL TOC DEL REI MIDAS

MITE:

El rei Midas tenia una obsessió amb l'or. Va ajudar al déu Dionís, i ell li va donar el desig que volia: tot allò que toqués es convertiria en or. Midas es va posar feliç, però no podia menjar, i es va posar trist. La seva filla el va veure i el va abraçar, però es va convertir en or. Per a solucionar-ho, va demanar ajuda a Dionís, i ell va acabar amb el problema.

QUINA LIÇÓ ES DELXA AQUESTA HISTÒRIA?

El rei Midas era massa avar. Volia tenir més diners dels que necessitava.

Això va provocar que quasi perd la seva filla.

Hem de saber valorar els diners, no tenir-li cap amor.



Annex V: Activitats d'estructuració i d'aplicació

Activitat d'estructuració – Creem el nostre mite!

Creem el nostre mite!

Un cop hem fet les sessions de teoria i pràctica tots junts, és moment que tots vosaltres treballem per a crear un mite.

En parelles o grups de tres, heu d'elaborar un mite de característiques similars als que hem treballat. Podeu prendre inspiració de personatges o divinitats de la vostra cultura i tradició per a crear-lo.

Els requisits que he d'acomplir amb aquest mite són els següents:

- Una petita introducció de qui és el protagonista
- Un conflicte on el protagonista sigui clau
- Una resolució satisfactòria del conflicte
- Algun terme de la vostra llengua/ cultura que puguem aprendre
- Alguna lliçó de valors que creguem que ens dona la història

Prova de competències lingüístiques

Aquesta última tasca de la situació d'aprenentatge servirà com a prova d'avaluació dels vostres coneixements assolits durant aquest procés. La prova constarà de les següents parts:

- Comprensió oral
- Comprensió escrita
- Expressió escrita
- Expressió oral

Comprensió oral

1. Per a dur a terme aquesta primera part, el docent us llegirà una sèrie de frases i vosaltres haureu de marcar quina és la opció correcta, segons el que entengueu:

- Si dic: "És una situació perillosa", què vol dir?
 - o És divertida
 - o Hi ha perill
 - o És fàcil
- Si dic: "Té dificultats", què significa?
 - o Tot és fàcil
 - o Té problemes
 - o Té diners
- Si dic: "Amb prou feines ha aprovat"
 - o Ha suspès
 - o Ha aprovat amb un excel·lent
 - o Ha aprovat amb dificultats
- Si dic: "Ho ha volgut fer i s'ha equivocat"
 - o Ha fet quelcom bé
 - o Ha fet quelcom malament, obligat pel seu pare
 - o Ha fet quelcom malament, però ell ho ha escollit
- Si dic: "Necessito pagar la factura de la llum"
 - o Necessito diners
 - o Necessito menjar
 - o No necessito res

Paraules que venen de lluny: aprenem català amb mites

2. A continuació, el docent llegirà un text narratiu on hi ha paraules treballades durant aquestes sessions; escolteu amb atenció i respongueu les següents preguntes, de resposta múltiple:

“Una persona té dificultats econòmiques i no té molts diners. Treballa molt cada dia, però la situació és complicada. A vegades té por perquè tot és difícil. Tot i això, manté una actitud positiva i té esperança. Vol millorar la seva situació i ajudar la seva família.”



- En quin tipus de situació es troba aquesta persona?
 - esportiva
 - econòmica
 - escolar
- La persona treballa:
 - poc
 - molt
 - mai
- Com és la situació?
 - fàcil
 - complicada
 - divertida
- Quines emocions té?
 - alegria i calma
 - por i esperança
 - força i energia
- Què vol fer aquesta persona?
 - volar
 - descansar
 - millorar la seva situació

Comprensió escrita

3. Ara vosaltres, alumnes, llegiu amb atenció la següent notícia. A continuació, respongueu les preguntes:

“Un jove ha comès una acció perillosa sense pensar en les conseqüències, ha caigut d'un arbre i ha tingut un accident greu. Ara es troba en una situació complicada i necessita ajuda mèdica. El tractament és car i té dificultats econòmiques. Tot i la preocupació, manté una actitud positiva i té esperança de recuperar-se.”



- Relacioneu la paraula amb el seu significat:

Paraula	Significat
---------	------------

- | | |
|----------------|--------------------------|
| 1. perillosa | difícil |
| 2. complicada | relacionades amb diners |
| 3. econòmiques | relacionada amb la salut |
| 4. mèdica | amb risc |

- Ara, escriviu una paraula pròpia dels camps semàntics següents que aparegui al text.
 - o Perill:
 - o Medicina:
 - o Economia:
 - o Emocions:
- Finalment, per a assegurar la vostra comprensió global del text, escolliu les opcions que millor resumeixen el text; pot haver-hi més d'una resposta correcta:

Prova final Sda

Paraules que venen de lluny: aprenem català amb mites

- El jove vol diners per un nou telèfon.
- El jove té un accident i necessita diners per recuperar-se.
- El jove treballa i s'esforça molt en el seu dia a dia.
- El jove és imprudent en les seves caminades a la muntanya.

Expressió escrita

4. En primer lloc, completeu les frases següents amb la forma correcta de la paraula, amb la possibilitat de canviar la forma, si fos necessari. Estan relacionades amb el text anterior.

(perill, dificultat, emoció, economia, esperança)

- És una situació molt _____ i necessita ajuda.
- Té moltes _____ perquè no té diners.
- Després de l'accident, viu una experiència molt _____.
- Té problemes _____ i no pot pagar el tractament.
- Tot i la situació, manté una actitud plena d'_____.

5. A continuació, escriviu un text breu de 3-4 frases sobre aquesta situació que es planteja:

"La teva classe necessita diners per a finançar el viatge"

- Heu d'intentar incloure almenys els següents elements:
- una frase que descrigui què passa
- una dificultat principal que mou l'acció
- una emoció que sentin els companys de classe
- una possible solució per al conflicte



Resposta:

Expressió oral

6. Per a la última fase de la prova, es presenten dues divinitat vestida com un jove actual, amb unes indicacions sobre quin aspecte del món domina i quins poders té; a partir d'això, els alumnes escolliu una de les dues i heu de crear un guió per a descriure la seva vestimenta, els seus atributs principals i els seus poders. Aquest guió es llegirà davant el docent, qui avaluarà fins a quin punt l'alumne ha assolit la competència en expressió oral.

Espai per a fer el guió:



Annex VI: Instruments d'avaluació

Materials d'avaluació de la proposta

Rúbrica d'avaluació de l'activitat d'estructuració – Creem el nostre mite!

Criteri d'avaluació	Excel·lent	Notable	Suficient	Insuficient
Estructura i creativitat del mite	El relat presenta clarament inici, desenvolupament i desenllaç. La història és coherent, creativa i manté relació amb els mites treballats.	El relat és coherent i segueix l'estructura bàsica, amb certa creativitat.	El relat és simple o parcialment desorganitzat.	El relat és difícil d'entendre o no segueix l'estructura narrativa.
Ús del vocabulari treballat	Utilitza correctament abundant vocabulari del glossari i alguns derivats en context.	Utilitza bastant vocabulari treballat amb pocs errors.	Utilitza poc vocabulari treballat o amb errors freqüents.	Gairebé no utilitza el vocabulari treballat durant la situació d'aprenentatge.
Suport visual i preparació	El suport visual és clar, complet i atractiu; inclou tots els elements demanats i ajuda a comprendre el mite.	El suport visual és adequat i inclou gairebé tots els elements.	El suport visual és simple o parcialment incomplet.	El suport visual és molt pobre o no ajuda a comprendre l'exposició.
Expressió oral i treball cooperatiu	L'exposició és clara i entenedora; tots els membres participen de manera equilibrada i es coordinen correctament.	L'exposició és comprensible amb petites dificultats de coordinació o expressió.	Hi ha dificultats importants de pronunciació, coordinació o participació desigual.	L'exposició és molt difícil d'entendre o gairebé no hi ha cooperació entre els membres del grup.

Rúbriques d'avaluació de la prova de competències lingüístiques

- Comprensió oral

Nivell	Descripció
Excel·lent	Comprèn amb facilitat totes les idees principals i específiques. Identifica correctament el vocabulari, incloent derivats.
Notable	Comprèn la majoria de la informació. Pot tenir algun error puntual amb vocabulari més complex.
Suficient	Comprèn idees generals però presenta dificultats amb detalls o derivats.
Insuficient	Té dificultats importants per comprendre el missatge global i el vocabulari treballat.

- Comprensió lectora

Nivell	Descripció
--------	------------

Excel·lent	Comprèn el text globalment i en detall. Identifica informació explícita i reconeix paraules derivades i el seu significat.
Notable	Bona comprensió general. Pot fallar en algun detall o en la identificació de derivats.
Suficient	Comprèn el sentit general però amb dificultats en el vocabulari i relacions lèxiques.
Insuficient	No comprèn el text o només identifica elements molt superficials.

- Expressió escrita

Nivell	Descripció
Excel·lent	Escriu un text coherent amb 4–5 frases. Utilitza correctament vocabulari treballat i almenys un derivat. Bona estructura i comprensibilitat.
Notable	Text entenedor amb algunes errades. Utilitza vocabulari adequat, però amb menys varietat o precisió.
Suficient	Text molt simple. Poc ús de vocabulari treballat o errors freqüents.
Insuficient	Text incomplet o difícil d'entendre. No utilitza el vocabulari adequat.

- Expressió oral

Nivell	Descripció
Excel·lent	S'expressa amb claredat, utilitza frases simples correctes i incorpora vocabulari treballat i algun derivat.
Notable	S'expressa de manera entenedora amb algun error.
Suficient	Producció molt bàsica, amb dificultats però comprensible.
Insuficient	Dificultats greus per expressar idees bàsiques.

- Rúbrica d'avaluació total de la prova de competències lingüístiques

Criteri	Ho faig molt bé	Ho faig bastant bé	Necessito millorar	Encara no ho sé fer
Comprenc els mites treballats a classe	Entenc els mites i puc explicar-los amb les meves paraules	Entenc la major part dels mites	Em costa entendre alguns mites	No entenc els mites
Utilitzo el nou vocabulari en català	Utilitzo moltes paraules noves en català correctament	Utilitzo algunes paraules noves	Utilitzo poques paraules noves	No utilitzo vocabulari nou
Conec el significat dels llatínismes treballats	Entenc i sé usar els llatínismes	Entenc el significat d'alguns llatínismes	Em costa entendre'ls	No els entenc
Puc parlar o escriure sobre el tema	Puc explicar els mites amb frases completes	Puc explicar amb ajuda o amb frases simples	Em costa explicar el que he après	No puc explicar-ho

Rúbrica d'avaluació per sessions

Rúbrica d'avaluació de les activitats de desenvolupament

Nom de l'alumne/a: _____

Sessió: _____

Criteri d'avaluació	Excel·lent (4)	Notable (3)	Suficient (2)	En procés (1)
Participació i implicació	Participa activament durant tota la sessió, intervé espontàniament i col·labora amb els companys.	Participa de manera regular i mostra interès per les activitats.	Participa només quan se li demana.	Mostra poca participació o desinterès per les activitats.
Comprensió del mite i de les activitats	Comprèn el relat i les activitats sense dificultat i és capaç d'explicar-ne les idees principals.	Comprèn la major part del relat i de les activitats amb ajuda puntual.	Comprèn parcialment el contingut i necessita suport freqüent.	Presenta dificultats importants de comprensió.
Adquisició i reconeixement del vocabulari	Identifica i comprèn correctament el vocabulari treballat, així com alguns derivats o paraules relacionades.	Reconeix la major part del vocabulari treballat.	Reconeix només una part del vocabulari treballat.	Té dificultats per identificar el vocabulari treballat.
Ús del vocabulari en context	Utilitza adequadament el vocabulari treballat en frases, activitats i intervencions orals.	Utilitza el vocabulari amb alguna errada menor.	Utilitza poques paraules del vocabulari o necessita ajuda constant.	No utilitza el vocabulari treballat de manera significativa.
Expressió i comunicació en català	S'esforça per comunicar-se en català durant tota la sessió i produeix missatges comprensibles.	Utilitza el català en la major part de les activitats.	Utilitza el català de manera limitada o amb molt suport.	Mostra moltes dificultats per comunicar-se en català o evita fer-ho.

Valoració global

Puntuació Nivell

9-10 punts Assoliment excel·lent

7-8 punts Assoliment notable

Puntuació Nivell

5-6 punts Assoliment suficient

>5 punts En procés d'assoliment

Observacions del docent

Rúbrica d'autoavaluació dels alumnes

Rúbrica d'autoavaluació

Nom: _____

Data: _____

Situació d'aprenentatge: Paraules que venen de lluny: aprenem català amb mites

Marca amb una creu el nivell que creus que has assolit.

Criteri	Ho faig molt bé	Ho faig bastant bé	Necessito millorar	Encara no ho sé fer
Comprenc els mites treballats a classe	Entenc els mites i puc explicar-los amb les meves paraules	Entenc la major part dels mites	Em costa entendre alguns mites	No entenc els mites
Utilitzo el nou vocabulari en català	Utilitzo moltes paraules noves en català correctament	Utilitzo algunes paraules noves	Utilitzo poques paraules noves	No utilitzo vocabulari nou
Conec el significat dels llatínismes treballats	Entenc i sé usar els llatínismes	Entenc el significat d'alguns llatínismes	Em costa entendre'ls	No els entenc
Puc parlar o escriure sobre el tema	Puc explicar els mites amb frases completes	Puc explicar amb ajuda o amb frases simples	Em costa explicar el que he après	No puc explicar-ho
Participo a classe	Participo molt i m'esforço	Participo de vegades	Participo poc	No participo

Respongueu les següents preguntes sobre el vostre procés d'aprenentatge:

- Què és el que més t'ha agradat d'aquesta activitat?
- Què t'ha costat més?
- Què creus que has après?

Rúbrica d'avaluació del docent

Rúbrica d'avaluació de la intervenció docent

Nom de l'observadora: _____

Criteri	Excel·lent	Notable	Suficient	Insuficient
Adaptació de les activitats a les necessitats de l'alumnat	Les activitats estan plenament adaptades al nivell lingüístic dels alumnes, incorporen bastides adequades i faciliten la participació de tot el grup.	Les activitats s'adapten adequadament a la majoria de l'alumnat, amb algunes bastides de suport.	L'adaptació és parcial i alguns alumnes necessiten més suport del previst.	Les activitats no s'ajusten al nivell de l'alumnat i dificulten la participació.
Gestió de l'aula i de la comunicació	Manté un clima positiu, fomenta la participació, dona instruccions clares i resol els dubtes de manera efectiva.	Manté un bon clima de treball i les instruccions són generalment clares.	El clima és acceptable, però les instruccions o la gestió generen algunes dificultats.	Hi ha dificultats importants de comunicació o de gestió del grup.
Aplicació de la metodologia prevista	Aplica de manera coherent els principis metodològics de la proposta (input comprensible, contextualització del lèxic, ús de suport visual, aprenentatge cooperatiu, etc.).	Aplica la majoria dels elements metodològics previstos.	Aplica només alguns dels elements metodològics plantejats.	La metodologia aplicada no s'ajusta a la proposta dissenyada.
Promoció de l'aprenentatge i ús del català	Afavoreix constantment l'ús del català, fomenta la interacció i ajuda els alumnes a reutilitzar el vocabulari treballat en contextos significatius.	Promou l'ús del català durant la major part de la sessió.	L'ús del català es fomenta de manera irregular.	Es promou poc l'ús actiu del català durant la sessió.

Valoració global

☐ Excel·lent (9-10 punts)

☐ Notable (7-8 punts)

☐ Suficient (5-6 punts)

☐ Insuficient (1-4 punts)

Observacions i suggeriments de millora

Rúbrica d'autoavaluació del docent

Rúbrica d'autoavaluació de la intervenció docent

Aspecte a valorar	Excel·lent	Notable	Suficient	Insuficient
Planificació de la sessió	La planificació ha estat adequada, els temps s'han ajustat i s'han assolit els objectius previstos.	La planificació ha funcionat correctament amb petits ajustos.	Alguns aspectes de la planificació no han funcionat com estava previst.	La planificació no ha estat adequada i ha dificultat el desenvolupament de la sessió.
Claredat de les explicacions i instruccions	Les instruccions han estat clares i els alumnes han entès les activitats sense dificultats.	Les instruccions han estat majoritàriament clares.	Algunes explicacions han generat dubtes o confusions.	Les instruccions no han estat prou clares per al grup.
Adaptació a les necessitats de l'alumnat	He adaptat constantment la meua actuació al nivell lingüístic i a les necessitats dels alumnes.	He tingut en compte les necessitats de la majoria dels alumnes.	L'adaptació ha estat parcial i alguns alumnes han necessitat més suport.	No he aconseguit adaptar adequadament les activitats o les explicacions.
Aplicació de la metodologia prevista	He aplicat de manera coherent el treball contextualitzat del lèxic, l'ús dels mites i les bastides.	He aplicat la major part dels elements metodològics previstos.	Alguns elements metodològics no s'han aplicat de manera suficient.	La metodologia aplicada s'ha allunyat considerablement de la proposta inicial.
Gestió de l'aula i clima de treball	He aconseguit generar un clima positiu, participatiu i respectuós durant tota la sessió.	El clima de treball ha estat adequat en general.	Hi ha hagut moments de desorganització o manca de participació.	La gestió del grup ha dificultat el desenvolupament de les activitats.
Promoció de l'ús del català	He fomentat activament que els alumnes utilitzessin el català durant tota la sessió.	He promogut l'ús del català en la major part de les activitats.	L'ús del català s'ha promogut de manera irregular.	No he afavorit suficientment l'ús actiu del català.
Participació de l'alumnat	Tots o gairebé tots els alumnes han participat activament.	La majoria dels alumnes han participat.	La participació ha estat desigual.	La participació ha estat escassa o limitada a pocs alumnes.
Assoliment dels objectius d'aprenentatge	Considero que els objectius previstos s'han assolit de manera satisfactòria.	La major part dels objectius s'han assolit.	Només s'han assolit parcialment.	Els objectius no s'han assolit.

Reflexió final

Quins aspectes de la meua intervenció considero que han funcionat millor?

Quines dificultats he detectat durant la sessió?

Quines modificacions faria si tornés a implementar aquesta proposta?

Valoració global de la meua intervenció

- ☐ Molt satisfactòria
- ☐ Satisfactòria
- ☐ Millorable
- ☐ Cal una revisió profunda

Annex VII: Avaluació de les tutores de l'aula d'acollida

Avaluació i comentaris de la pràctica del docent, feta segons la rúbrica

Rúbrica d'avaluació de la intervenció docent

Nom de l'observadora: MARTA VALL-LLOVERA MOLIST

Criteri	Excel·lent	Notable	Suficient	Insuficient
Adaptació de les activitats a les necessitats de l'alumnat	Les activitats estan plenament adaptades al nivell lingüístic dels alumnes, incorporen bastides adequades i faciliten la participació de tot el grup.	Les activitats s'adapten adequadament a la majoria de l'alumnat, amb algunes bastides de suport.	L'adaptació és parcial i alguns alumnes necessiten més suport del previst.	Les activitats no s'ajusten al nivell de l'alumnat i dificulten la participació.
Gestió de l'aula i de la comunicació	Manté un clima positiu, fomenta la participació, dona instruccions clares i resol els dubtes de manera efectiva.	Manté un bon clima de treball i les instruccions són generalment clares.	El clima és acceptable, però les instruccions o la gestió generen algunes dificultats.	Hi ha dificultats importants de comunicació o de gestió del grup.
Aplicació de la metodologia prevista	Aplica de manera coherent els principis metodològics de la proposta (input comprensible, contextualització del lèxic, ús de suport visual, aprenentatge cooperatiu, etc.).	Aplica la majoria dels elements metodològics previstos.	Aplica només alguns dels elements metodològics plantejats.	La metodologia aplicada no s'ajusta a la proposta dissenyada.
Promoció de l'aprenentatge i ús del català	Afavoreix constantment l'ús del català, fomenta la interacció i ajuda els alumnes a reutilitzar el vocabulari treballat en contextos significatius.	Promou l'ús del català durant la major part de la sessió.	L'ús del català es fomenta de manera irregular.	Es promou poc l'ús actiu del català durant la sessió.

Valoració global

☒ Excel·lent (9-10 punts)

☐ Notable (7-8 punts)

☐ Suficient (5-6 punts)

☐ Insuficient (1-4 punts)

Observacions i suggeriments de millora:

En Joan ha fet una intervenció excel·lent a l'aula, amb una preparació i una presentació impecables. Es nota que li agrada el tema, que el domina i que s'ha esforçat molt perquè els alumnes de l'aula d'acollida puguin entendre el vocabulari utilitzat.

Cal destacar la calma i la prudència d'en Joan a l'hora de gestionar l'aula i d'atendre les preguntes i els dubtes dels alumnes. D'altra banda, el retorn dels alumnes ha estat molt positiu.

Enhorabona! Ha fet una gran feina.

Avaluació dels materials finals de la intervenció

Valoració de l'activitat i adaptació a l'aula d'acollida

La presentació dels materials ha estat molt encertada per motivar als alumnes nous i treballar el vocabulari. L'activitat final "Creem el nostre mite!" és molt oportuna perquè fomenta el treball en equip, la parla i permet als alumnes inspirar-se en la seva pròpia cultura i recórrer a paraules de la seva llengua materna: una molt bona manera que es sentin valorats.

Anàlisi de la prova i l'avaluació

La prova final està ben organitzada perquè repassa les quatre habilitats del català: escoltar, llegir, escriure i parlar. Barrejar preguntes de tipus test amb altres d'escriure frases és una bona manera de no atabalar els alumnes des del principi. Les imatges que acompanyen la prova, com els dibuixos moderns d'Apol·lo i Àrtemis, ajuden molt a fer que s'animin a parlar. També destaquem les rúbriques d'avaluació, que són molt clares, i la fitxa d'autoavaluació perquè els mateixos alumnes vegin què han après i com s'han sentit.

Conclusió

En resum, la intervenció ha estat molt positiva i satisfactòria. Els materials creats demostren que l'estudiant sap com adaptar les classes a un grup d'alumnes amb diferents nivells d'idioma, aconseguint que aprenguin català d'una manera engrescadora i útil.

També cal destacar que el Joan ha tingut la capacitat de captar l'atenció d'un alumnat molt divers, i tanmateix ha sabut mantenir-la en totes les seves intervencions, fomentant la participació de forma proactiva; anticipant, adaptant i estructurant molt adequadament els continguts de les classes.