

Inscriptiones Romanae: l'epigrafia a l'aula

Proposta didàctica per a Llatí: Llengua i Cultura

Alba Quirós López

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

Universitat de Barcelona

Especialitat en: Cultura clàssica

Tutoria: Roser Homar Pérez

Curs: 2024-2025



UNIVERSITAT DE BARCELONA

RESUM

L'epigrafia combina l'estudi de la llengua (morfologia, sintaxi), de la cultura (context històric, social, polític i religiós) i del patrimoni (suport, història del monument). L'objectiu d'aquest treball és fer una proposta didàctica per introduir l'alumnat en l'estudi de l'epigrafia llatina, suscitar el seu interès a partir de la seva realitat (el viatge a Roma que realitzaran com a viatge de fi d'etapa) i cohesionar el grup. Per això, la proposta es basa en les metodologies del treball cooperatiu, l'aprenentatge per projectes, l'aprenentatge entre iguals i la tècnica del trencaclosques, per tal de motivar l'alumnat i fomentar la cohesió. El repte consisteix en que l'alumnat de la matèria faci de guia de la resta de companys de nivell durant el viatge a Roma. Per aquest motiu, hauran de treballar les inscripcions seleccionades, com a text i com a testimoni de la història, i preparar-se per a explicar-les als companys. La proposta s'ha aplicat gairebé en la seva totalitat a l'Institut Cal Gravat de Manresa.

Paraules clau

Epigrafia llatina, llengua i cultura llatines, treball cooperatiu, aprenentatge per projectes, aprenentatge entre iguals

ABSTRACT

Epigraphy combines the study of the latin language (morphology, syntax), of the latin culture (historical, social, political and religious context) and of the heritage (support, monument's history). The aim of this work is to make a didactic proposal to introduce students to the study of latin epigraphy, arouse their interest based on their reality (as they are going on a trip to Rome) and unite the class. For this reason, the proposal is based on the methodologies of cooperative learning, project-based learning, peer learning and the jigsaw technique, in order to motivate the students and promote cohesion between them. The challenge is that the latin students act as guides for their classmates during the trip to Rome. In order to complete the challenge, they will have to work on the selected inscriptions, from both perspectives (language and culture) and prepare themselves to explain them to their classmates. The proposal has been applied almost entirely at the Cal Gravat Higschool in Manresa.

Keywords

Latin epigraphy, latin language and culture, cooperative learning, project-based learning, peer learning

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	5
1.1. Motivació	5
1.2. Objectius.....	5
2. JUSTIFICACIÓ TEÒRICA	7
2.1. Marc curricular.....	7
2.2. Ús didàctic de l'epigrafia	13
2.2.1. Justificació de les inscripcions triades	14
2.3. Estructura i metodologia.....	15
3. DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENENTATGE.....	16
3. 1. Context	16
3. 1. 1. Descripció del centre.....	16
3. 1. 2. Nivell socio-econòmic.....	17
3. 1. 3. Recursos de l'entorn	18
3. 1. 4. Organització del centre.....	18
3. 1. 5. Línies.....	18
3. 1. 6. Espais.....	19
3. 1. 7. Continuïtat en estudis superiors.....	19
3. 1. 8. Presència de les clàssiques al centre	19
3. 2. Descripció	20
3. 2. 1. Estructura i metodologia	20
3. 2. 2. Materials.....	21
3. 2. 3. Tipologia de les activitats	21
3. 2. 4. Competències.....	22
3. 2. 5. Objectius i criteris d'avaluació	26
3. 2. 6. Sabers	27
3. 2. 7. Instruments d'avaluació	29
3. 2. 8. Activitats.....	30
4. AVALUACIÓ DE LA PROPOSTA.....	41
5. PROPOSTES DE CONTINUÏTAT I MILLORA	42
6. CONCLUSIONS	42
7. BIBLIOGRAFIA.....	44
ANNEXOS.....	45
ANNEX 1: l'Aula de Clàssiques en imatges.....	45
ANNEX 2: Díptic d'inscripcions (activitats inicials)	48
ANNEX 3: Activitats inicials	50
ANNEX 4: Presentació activitats inicials	51

<i>ANNEX 5: Fitxes 1</i>	<i>54</i>
<i>ANNEX 6: Materials complementaris de les fitxes 1.....</i>	<i>58</i>
<i>ANNEX 7: Llista de control amb doble entrada adaptada.....</i>	<i>69</i>
<i>ANNEX 8: Fitxes 2</i>	<i>70</i>
<i>ANNEX 9: Materials complementaris de les fitxes 2.....</i>	<i>74</i>
<i>ANNEX 10: Rúbrica de coavaluació (Fase 2).....</i>	<i>87</i>
<i>ANNEX 11: Rúbrica d'un sol punt (Fitxes 2)</i>	<i>87</i>
<i>ANNEX 12: Rúbrica d'un sol punt (Fitxes-resum).....</i>	<i>88</i>
<i>ANNEX 13: Rúbrica de coavaluació (Exposició oral).....</i>	<i>89</i>
<i>ANNEX 14: Rúbrica d'un sol punt (Explicació in situ).....</i>	<i>90</i>

1. INTRODUCCIÓ

1.1. Motivació

Durant les assignatures de Pràctiques I i II vaig conèixer el grup d'estudiants de 4t d'ESO que cursava la matèria Llatí: Llengua i Cultura. Ens vam conèixer en un espai prou acollidor, malgrat ser un mòdul prefabricat: l'aula de Clàssiques. De seguida vaig notar que, tot i que cap d'ells tenia una predilecció especial ni gens d'interès previ pel món clàssic, es trobaven a gust en aquella aula.

Són només vuit alumnes i no són un grup especialment ben avingut. Els seus amics han triat altres optatives, pertanyen a grups-classe diferents i només comparteixen espai durant les tres hores setmanals de llatí. Tot això els dificulta crear vincles entre ells. Amb tot, la voluntat de la professora de clàssiques del centre ha aconseguit que a mesura que avança el curs hi hagi una mica més de cohesió dins el grup.

Precisament, vaig decidir crear aquesta proposta per aprofundir en aquest intent de cohesionar el grup i també perquè enguany aniran de viatge de fi de curs a Roma. Vaig pensar que el viatge podia servir de premissa per treballar les competències específiques i els sabers de l'assignatura d'una forma que no és gaire habitual a les assignatures de clàssiques: a través de l'epigrafia.

L'epigrafia enllaça text i suport i els fa un tot indissoluble, en què les dues parts aporten una informació diferent, però valuosa i sense la qual l'altra no s'acaba d'entendre. En el vessant textual, les inscripcions els permetran treballar l'anàlisi morfosintàctica i la traducció de manera contextualitzada i concreta, cosa que pretén fer-los veure que la traducció és un mitjà imprescindible per entendre la cultura llatina. En el vessant material, l'estudi dels suports els possibilitarà entendre realment els textos i aprendre a valorar el patrimoni com a testimoni de la història i transmissor també imprescindible de la cultura llatina.

Aquesta naturalesa híbrida de les inscripcions li escau completament al plantejament de la matèria de llatí, titulada justament Llatí: Llengua i Cultura. Aquesta proposta integra aquesta dualitat i la vehicula a través d'una disciplina també dual. Tant la disciplina escollida com l'enfocament de la matèria exigeixen una aproximació transversal als continguts a treballar, per això la proposta es basa en l'aprenentatge per projectes.

Alhora, aquesta metodologia demana que es treballi cooperativament, cosa que enllaça amb l'objectiu de cohesionar el grup. Amb la combinació de les dues metodologies s'intenta fer-los adonar de la importància i els beneficis de treballar en grup per assolir un objectiu comú, una competència bàsica i molt valuosa en la societat actual, que sembla entestada a lliurar-se a l'individualisme més salvatge.

Així doncs, aquesta proposta busca oferir-los un objectiu que parteix de la seva realitat, el viatge de fi de curs a Roma, per connectar l'aprenentatge de la llengua llatina amb el seu dia a dia, i donar-los una oportunitat per treballar en equip i enfortir el sentiment de grup i fer-los veure les possibilitats que ofereix l'estudi de la llengua i la cultura llatines, tant per a ells mateixos, com per a la societat en general.

Tot plegat persegueix que els alumnes vegin la productivitat del diàleg amb el passat: és una conversa inesgotable i que accepta tots els interlocutors que s'hi vulguin afegir. És tan senzill com parar-se a llegir una inscripció, que de forma ininterrompuda al llarg del temps ha transmès i transmet el seu missatge a tots aquells que el llegeixin.

1.2. Objectius

Partint de les característiques del grup (amb dificultats de cohesió, no especialment interessat en el món romà i que aniran a Roma de viatge de final de curs) els objectius de la proposta són:

1. Introduir els estudiants en el coneixement de l'epigrafia llatina. Atès que l'epigrafia permet treballar el text i el suport, dos elements a partir dels quals els alumnes poden treballar dos aspectes bàsics de la matèria: la llengua i la cultura.

2. Suscitar l'interès pel món romà a partir de la seva realitat quotidiana. Ja que els alumnes viatjaran a Roma, és oportú aprofitar l'ocasió per contextualitzar els aprenentatges que es duen a terme a l'aula amb el món que els envolta.
3. Cohesionar el grup. Com que al grup hi ha una certa manca de cohesió, és adient emprar metodologies que posin el treball en equip al centre i permetin als estudiants adonar-se de la necessitat de col·laborar els uns amb els altres.

2. JUSTIFICACIÓ TEÒRICA

2.1. Marc curricular

Aquesta proposta segueix les directrius bàsiques del decret 175/2022, del 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. Aquest nou currículum es proposa com a eina per a "aconseguir una societat justa i democràtica, cohesionada i inclusiva, que doni cabuda a totes les persones i on sigui possible la igualtat d'oportunitats i la igualtat real i efectiva entre homes i dones"¹, mitjançant l'aprenentatge contextualitzat com a context en què l'alumnat desenvolupa les competències, transversals i específiques, determinades pel mateix currículum. A més, el currículum proposa que es treballi mitjançant tasques significatives i interdisciplinàries i fa èmfasi en la necessitat d'utilitzar diferents eines i suports per tal de diversificar al màxim l'àmbit dels aprenentatges². Per això, aquesta proposta es basa en l'estudi contextualitzat d'inscripcions seleccionades.

Precisament, aquest aprenentatge contextualitzat s'articula a partir de les situacions d'aprenentatge, "escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius poden utilitzar per desenvolupar aprenentatges"³. En aquest sentit, la proposta s'ajusta convenientment al decret, ja que el projecte s'ha dissenyat a partir d'un escenari ben real: el viatge de fi de curs a Roma, una situació real en què els alumnes podran aplicar allò après a l'aula i, a més, ho podran compartir amb la resta de companys que no cursa la matèria.

Aquestes situacions d'aprenentatge, però, a banda d'estar connectades amb la realitat de l'alumnat, també han de convidar-lo "a la reflexió, a la col·laboració i l'acció". La proposta també compleix aquesta premissa, gràcies a les metodologies emprades i el contingut seleccionat en el disseny del projecte. Les metodologies en què es basa principalment la proposta són l'aprenentatge per projectes i l'aprenentatge col·laboratiu. Ambdues metodologies estan estretament relacionades, ja que consideren que la base del procés d'aprenentatge ha de ser la interacció, la cooperació, el respecte i la reflexió (Almazan Cano et al., 2016, p.11). D'una banda, l'aprenentatge per projectes demana als alumnes reflexionar sobre la proposta i sobre el seu procés d'aprenentatge per a dur a terme el projecte. De l'altra, l'aprenentatge col·laboratiu exigeix que els estudiants treballin en equip i siguin capaços de discutir de forma respectuosa i ordenada i d'arribar a acords, per al bon funcionament del grup i del projecte. Ambdues metodologies fan que els alumnes siguin els protagonistes del seu procés d'aprenentatge i els fa passar a l'acció, perquè els estudiants són els responsables de construir els seus aprenentatges i el projecte en si.

Pel que fa als continguts seleccionats, s'ha procurat que tant els temes a tractar com el disseny concret de les activitats estiguin al servei d'aquestes dues metodologies i ajudin al fet que els alumnes reflexionin, col·laborin i passin a l'acció. Per això, les inscripcions seleccionades s'han dividit en dos blocs temàtics: el poder militar i el paper de la dona, dos temes d'actualitat que busquen suscitar l'interès dels estudiants i fer-los veure les connexions que es poden establir entre passat i present. A més, totes les activitats preveuen la reflexió sobre el contingut i la col·laboració entre els membres de l'equip com un element indispensable per avançar en el projecte.

D'aquesta manera, es pretén que la formació dels estudiants sigui integral, un altre element clau del currículum: els alumnes han de desenvolupar i assolir les competències clau i adquirir els diferents aprenentatges, per a desenvolupar-se integralment (cognitivament, emocional, afectiva i relacional)⁴. Aquest desenvolupament integral es veu afavorit per les metodologies emprades, atès que el projecte interpel·la els alumnes en tots aquests aspectes: han de mobilitzar els aprenentatges ja adquirits i han de construir-ne de nous, han de posar en pràctica l'autoregulació emocional, han de construir vincles amb els companys i han d'aprendre a relacionar-se amb ells des d'un vessant educatiu.

¹ Preàmbul, II, p.2.

² Decret 175/2022, Annex 4, p.393.

³ Capítol 2, Article 7, punt 6, p.16.

⁴ Preàmbul, II, p.2.

Aquesta visió del desenvolupament de l'estudiant es correspon amb el propòsit que tothom pugui desplegar el projecte de vida personal i professional a partir de l'èxit educatiu, ja que treballar les diferents àrees del desenvolupament (cognició, emoció, afecció i relació) d'una forma interrelacionada permet als alumnes tenir més possibilitats de superar amb l'èxit l'etapa educativa i, així, poder construir el seu camí vital i professional amb criteri i una bona base de coneixements i habilitats.

Per tal d'assolir aquest objectiu, s'han definit sis vectors clau que estableixen les prioritats educatives, recollits a l'article 3⁵. Tot seguit comentaré les aportacions d'aquest projecte a aquests vectors clau.

- **Aprenentatges competencials:** un currículum que s'orienta cap a un tipus d'aprenentatge profund i funcional. El primer vector destaca que el currículum basat en competències potencia un aprenentatge profund i funcional, que es pot aplicar en contextos diferents, és perdurable i permet resoldre problemes a la vida real. En aquesta proposta, a banda dels sabers concrets que s'hi treballen, el que els alumnes han d'aprendre és el mètode: quins procediments seguim quan ens enfrontem a un text epigràfic i com ens organitzem i treballem en grup. La visió adquirida en aquest projecte els proporciona una manera estructurada i fonamentada d'actuar davant d'un problema. Els sabers concrets (lingüístics, culturals, històrics) també són per naturalesa transversals perquè abasten diferents disciplines i contextos d'aplicació, com demostra el projecte que han de dur a terme.
- **Perspectiva de gènere:** un currículum dissenyat amb perspectiva de gènere per fer efectiva l'educació integral de les persones. El segon vector parla de la incorporació de la coeducació. Aquesta proposta es basa en les quatre inscripcions escollides, dividides en blocs temàtics: el poder militar i el paper de les dones⁶. A través d'aquests blocs, especialment a través del segon, es pretén reflexionar sobre com el gènere marcava i marca els rols que cadascú desenvolupa dins de la societat. A més, es relacionaran aquests rols de gènere amb la classe social dels personatges estudiats, fent-los veure que hi ha altres etiquetes que també condicionaven i condicionen el desenvolupament de les persones.
- **Universalitat del currículum:** un currículum per a tothom que garanteix la inclusió educativa i l'èxit educatiu. El tercer vector subratlla la visió inclusiva d'aquest nou currículum: tothom ha de poder assolir els aprenentatges proposats i ha de desenvolupar-se de forma integral, traient el màxim partit a les seves capacitats i habilitats. Aquesta proposta s'adiu força amb aquest vector, perquè, mitjançant l'aprenentatge per projectes i l'aprenentatge cooperatiu, es pretén que tothom pugui trobar el seu lloc dins del projecte i pugui oferir al grup les seves habilitats i aprenentatges.
- **Qualitat de l'educació de les llengües:** un currículum que garanteix el domini de la llengua per entendre el món i compartir el coneixement. El quart vector fa referència a la qualitat de l'educació lingüística, perquè és l'eina bàsica de comprensió i expressió. Sense ella no podem transmetre les nostres idees i coneixements ni relacionar-nos amb els altres: configura la nostra manera de veure el món. Aquesta proposta incideix en aquesta qüestió perquè els alumnes en diversos moments del projecte han d'explicar als companys el que han estat treballant i al final hauran d'exposar als companys el contingut i el context de les inscripcions. En tot moment es fa palesa la importància que té una bona preparació lingüística per a poder comunicar el missatge de la millor manera, ja que la proposta treballa aquest vector en les diferents dimensions de la llengua (expressió oral, expressió escrita i comprensió lectora). Pel que fa a aquesta preparació, el desenvolupament i la traducció de les inscripcions requereixen una anàlisi lingüística precisa i acurada, i la confecció del context demana haver entès els materials proporcionats per a poder construir un text que contingui la informació rellevant i que estigui ben escrit (estructura, cohesió, correcció lingüística, etc.).
- **Ciutadania democràtica i consciència global:** un currículum que promou la ciutadania democràtica i la consciència global amb voluntat de formar persones compromeses i capaces de promoure canvis i afrontar reptes. El cinquè vector posa el focus en el benestar emocional dels alumnes, tant en el sentit de "l'experiència subjectiva de sentir bé", com "l'experiència personal de satisfacció amb si mateix per

⁵ Capítol 1, Article 3, p.6.

⁶ Per a una descripció detallada d'aquests dos blocs temàtics, vegeu l'apartat 2.3. Estructura i metodologia.

poder fer front a les dificultats i superar-les en positiu”. Aquesta proposta es basa en l’aprenentatge per projectes i el treball cooperatiu⁷. Les dues metodologies promouen aquesta actitud positiva envers les dificultats, perquè són oportunitats d’aprenentatge que ens fan créixer. Totes dues metodologies demanen una gran autoregulació per part dels estudiants, ja que la coordinació és essencial perquè el projecte arribi a bon port.

- Benestar emocional: un currículum que afavoreix el benestar emocional d’infants i joves. El sisè vector es refereix a “la promoció d’una ciutadania democràtica, crítica i compromesa i amb consciència global” per “compartir mirades, desmuntar prejudicis i afrontar amb garanties els reptes i oportunitats que ofereix el món hiperconnectat i global actual”. L’estudi i la contextualització de les inscripcions pretén ensenyar als alumnes la necessitat de deixar de banda els apriorismes i els prejudicis (culturals i històrics, en aquest cas) i veure com el context (social, cultural, etc.) modela la societat o els fets històrics i la visió que en tenim.

Al mateix article 3 s’estableixen els principis pedagògics, “línies d’actuació a través de les quals es concreta l’acció educativa derivada dels sis vectors clau”⁸. A continuació, exposaré els principis pedagògics en què incideix aquesta proposta.

1. Personalització de l’aprenentatge: els centres incorporen mètodes que tinguin en compte els diferents ritmes, la variabilitat d’aprenentatge i els estils cognitius dels i de les alumnes, que afavoreixin la capacitat d’aprendre per si mateixos i promoguin el treball en equip. Elaboren les seves propostes pedagògiques per a tot l’alumnat d’aquestes etapes, incorporant-hi l’orientació educativa.
 - a. L’aprenentatge basat en projectes i el treball cooperatiu, dues de les metodologies en què es basa la proposta, afavoreixen la capacitat d’aprendre per si mateixos dels alumnes i promouen el treball en equip.
2. Funcionalitat de l’aprenentatge: el currículum competencial s’orienta cap a un tipus d’aprenentatge valuós, funcional, productiu i autèntic, de manera que allò que s’aprèn es pot utilitzar en entorns diversos, perdura al llarg del temps i permet resoldre problemes en tota mena de contextos.
 - a. L’aprenentatge proposat és funcional: l’epigrafia en si és una disciplina transversal a diverses àrees del coneixement, perquè cal mobilitzar diferents habilitats i coneixements per a llegir i entendre una inscripció. Justament, per això aquesta proposta s’articula al voltant de quatre inscripcions seleccionades. A més, les metodologies emprades en el disseny de la proposta busquen potenciar la transferibilitat d’aquest aprenentatge.
3. Ensenyament propedèutic: al llarg de l’educació bàsica s’ha de prestar una atenció especial a l’assoliment i el desenvolupament de les competències establertes en el perfil competencial de sortida de l’alumnat en finalitzar l’educació bàsica.
 - a. La proposta ha estat dissenyada de manera que l’ensenyament sigui propedèutic, perquè s’han escollit les competències (transversals i específiques) i els sabers, tenint en compte les competències establertes en el perfil competencial de sortida de l’alumne.
4. Integració dels aprenentatges: s’ha de dedicar un temps de l’horari lectiu a la realització de projectes transversals, globalitzadors, significatius i rellevants i a la resolució col·laborativa de problemes, a fi de reforçar l’autoestima, l’autonomia, la reflexió i la responsabilitat de l’alumnat.
 - a. La proposta compleix amb aquest principi pedagògic, perquè es basa en l’aprenentatge per projectes i el treball cooperatiu i és en si un projecte transversal, encara que només abasti una matèria.
5. Aprenentatge competencial: en finalitzar l’educació bàsica, de manera general l’alumnat ha de mostrar un bon domini de les competències, i per aconseguir-ho, des de totes les àrees, matèries o àmbits, s’han de treballar també la comprensió lectora, l’expressió oral i escrita, l’ús de les matemàtiques en context, la comunicació audiovisual, l’alfabetització digital, la iniciativa emprenedora, el foment de l’esperit crític

⁷ Per a una descripció detallada d’aquestes dues metodologies, vegeu l’apartat 2.3. Estructura i metodologia.

⁸ Capítol 1, Article 3, p.6 i 7.

i científic, el benestar emocional, la perspectiva de gènere, l'educació en valors, la gestió positiva dels conflictes, la igualtat de tracte, la no-discriminació i la creativitat.

- a. Aquest principi pedagògic especifica els aspectes que s'han de treballar per aconseguir que els alumnes tinguin un bon domini de les competències. De tots els aspectes proposats, en aquesta proposta es treballen la comprensió lectora, l'expressió oral i escrita, l'alfabetització digital, el foment de l'esperit crític i científic, el benestar emocional, la perspectiva de gènere i la gestió positiva dels conflictes.
6. Transversalitat dels aprenentatges: des de totes les àrees, matèries o àmbits s'ha de fomentar de manera transversal la perspectiva de gènere, l'educació per la pau, l'educació per la salut, la sensibilitat estètica i la creació artística, l'educació per la sostenibilitat i el consum responsable, el respecte mutu i la prevenció d'actituds i comportaments violents o discriminatoris, i la cooperació entre iguals. Així mateix, cal incidir en l'esforç com un mitjà necessari per aprendre que implica el compromís, la persistència, la constància, l'exigència i el rigor en l'adquisició dels aprenentatges, i que contribueix al desenvolupament del creixement personal a través del reconeixement de les potencialitats que tots tenim.
 - a. En aquest principi pedagògic s'indiquen els temes que s'han de fomentar de manera transversal. De tots els temes proposats, en aquesta proposta es treballen la perspectiva de gènere, l'educació per la pau, el respecte mutu i la prevenció d'actituds i comportaments violents o discriminatoris i la cooperació entre iguals. En aquest mateix principi es destaca l'esforç com a eina necessària per a l'adquisició dels aprenentatges i el desenvolupament del creixement personal. L'aprenentatge basat en projectes i el treball cooperatiu exigeixen aquest esforç descrit al principi pedagògic.
7. Coeducació: el disseny del currículum parteix de la coeducació i incorpora la perspectiva de gènere de manera transversal, element clau a fi de fer efectiva l'educació integral de les persones per trencar amb els estereotips de gènere i l'assignació de rols en funció del sexe i superar tota mena de desigualtats i discriminacions.
 - a. Aquesta proposta treballa la perspectiva de gènere, un dels àmbits d'actuació de la coeducació. En dues de les quatre inscripcions escollides hi apareixen figures femenines i, amb les activitats proposades, s'estudia el paper d'aquestes dones a Roma.
8. Prevenció de les violències: s'ha de prestar una atenció especial al benestar emocional de l'alumnat, que comprèn tant l'experiència subjectiva de sentir-se bé, en harmonia i amb tranquil·litat, en un entorn que promou la convivència, com l'experiència personal de satisfacció amb un mateix per poder fer front a les dificultats i superar-les en positiu. De manera específica, cal estar atent a la salut mental de l'alumnat i a la identificació d'aquelles situacions de malestar que es produeixen quan es pateix algun tipus de violència, en concret l'assetjament escolar i en especial aquelles vinculades a la violència masclista, LGTBI-fòbica, racista o capacitista.
 - a. L'aprenentatge per projectes i el treball cooperatiu demana que hi hagi un bon ambient de treball i que els alumnes facin servir les seves habilitats d'autoregulació per dur a terme el projecte.
9. Consolidació dels valors propis d'un estat democràtic: es promou, des de totes les àrees, matèries o àmbits, la ciutadania democràtica i la consciència global, amb voluntat d'educar persones crítiques, responsables i compromeses amb la millora del seu entorn, capaces de promoure canvis i afrontar els reptes que signifiquen els objectius de desenvolupament sostenible.
 - a. S'incideix en la consolidació dels valors propis d'un estat democràtic especialment en el bloc del poder militar⁹, perquè es reflexiona sobre quins valors regien la societat romana, basada en un sistema polític unipersonal en l'Imperi (l'època de les inscripcions), i quins valors regeixen la nostra societat, basada en els valors democràtics.
10. Domini de la llengua: la llengua se situa al centre del procés d'aprenentatge, ja que és l'instrument d'accés a la informació i a la construcció de coneixement. L'aprenentatge de les llengües es planteja des

⁹ Per a una descripció detallada d'aquests dos blocs temàtics, vegeu l'apartat 2.3. Estructura i metodologia.

d'una perspectiva competencial, a través dels enfocaments metodològics centrats en l'aprenentatge integrat de les llengües i d'aquestes amb els continguts, tenint sempre la llengua catalana, i l'aranès a l'Aran, com a centre de gravetat i llengua de referència en el marc de l'horari escolar.

- a. El domini de la llengua és l'eina bàsica per a qualsevol aprenentatge. En aquesta proposta és clau per dues raons: primer, perquè l'alumnat s'ha de comunicar en tot moment amb la resta de companys, tant per escrit com de forma oral, ja que les metodologies emprades es basen en la interdependència entre ells; segon, perquè la informació l'han d'extreure dels materials proporcionats, a través de la lectura i comprensió d'aquests textos. Així doncs, es treballen les diferents dimensions de la llengua (expressió oral, expressió escrita i comprensió lectora).
11. Inclusió educativa: s'ha de garantir la inclusió educativa, l'atenció personalitzada, la participació de l'alumnat a través dels canals que determini cada centre educatiu i la convivència positiva, així com la detecció precoç de les dificultats en l'aprenentatge i la posada en marxa de mecanismes de suport i flexibilització que tinguin en compte els agents socioeducatius de l'entorn, alternatives metodològiques i altres mesures adequades. Les mesures organitzatives, metodològiques i curriculars que s'adoptin per garantir la personalització de l'aprenentatge i l'èxit de totes les persones s'han de regir pels principis del disseny universal per a l'aprenentatge (DUA).
 - a. Aquesta proposta per mitjà de les metodologies de l'aprenentatge per projectes i el treball cooperatiu pretén incloure tot l'alumnat, ja que tothom haurà de participar i col·laborar en el projecte, per tal que aquest arribi a bon port.
12. Agrupacions de l'alumnat: els criteris d'agrupament de l'alumnat en els diferents cursos de l'educació primària i l'educació secundària obligatòria s'han de basar en el principi d'heterogeneïtat, per afavorir la cohesió social, el respecte per la diferència, la participació de tot l'alumnat i el treball col·laboratiu, d'acord amb el principi d'educació inclusiva. En aquest sentit, l'alumnat s'integra en grups heterogenis, de forma que les agrupacions homogènies han de tenir un caràcter excepcional.
 - a. El treball cooperatiu s'aplicarà en aquesta proposta en parelles i grups de quatre. Les parelles i grups seran heterogenis, per tal que els beneficis d'aquesta metodologia siguin majors.

A l'article 4 s'estableixen els objectius derivats de l'adquisició de les competències (detallades a l'annex 1 del decret)¹⁰. Aquesta proposta col·labora en l'assoliment molts d'aquests objectius. Els exposaré tot seguit:

1. Assumir responsablement els seus deures; conèixer i exercir els seus drets en el respecte als altres; practicar l'empatia, la tolerància, la cooperació i la solidaritat entre les persones i grups; exercir-se en el diàleg garantint els drets humans com a valors comuns d'una societat plural, i preparar-se per a l'exercici de la ciutadania democràtica.
2. Desenvolupar i consolidar hàbits d'autoregulació, estudi i treball individual i en equip com a condició necessària per portar a terme de manera satisfactòria les tasques de l'aprenentatge i com a mitjà de desenvolupament personal i relacional.
3. Valorar la igualtat de gènere i respectar la diversitat sexual, de gènere, ètnica o de capacitats. Rebutjar els estereotips que suposin qualsevol forma de discriminació entre persones. Conèixer els drets sexuals i reproductius, i exercir-los des del respecte a qualsevol persona i des de l'autocura.
4. Enfortir les capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, així com rebutjar tot tipus de violència i discriminació, especialment la violència masclista i la violència LGTBfòbica, els prejudicis de qualsevol tipus, els comportaments sexistes, i resoldre pacíficament els conflictes.
5. Adquirir destreses bàsiques en la utilització de les fonts d'informació per adquirir, amb sentit crític, nous coneixements. Desenvolupar les competències tecnològiques bàsiques i avançar en una reflexió ètica sobre el funcionament i l'ús de la tecnologia.

¹⁰ Capítol 1, Article 4, p.7 i 8.

6. Concebre el coneixement científic com un saber integrat, que s'estructura en diferents disciplines, així com conèixer i aplicar els mètodes per identificar i resoldre els problemes en els diversos camps del coneixement i de l'experiència.
7. Desenvolupar la iniciativa emprenedora i la confiança en si mateix, la participació, el sentit crític, la iniciativa personal i la capacitat per aprendre a aprendre, planificar, prendre decisions i assumir responsabilitats.
8. Utilitzar la llengua catalana en tots els contextos relacionats amb els aprenentatges tant formals com informals.
9. Comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, en llengua catalana i en llengua castellana, textos i missatges complexos, i iniciar-se en el coneixement, la lectura i l'estudi de la literatura.
10. Conèixer, valorar i respectar els aspectes bàsics de la cultura i la història pròpies i dels altres, així com el patrimoni artístic, cultural i gastronòmic.
11. Apreciar la creació artística i comprendre el llenguatge de les diferents manifestacions artístiques, utilitzant diversos mitjans d'expressió i representació.

Com ja s'ha explicat, les metodologies emprades mobilitzen les competències relacionades amb la cooperació i el diàleg (objectiu 1); l'autoregulació (obj. 2); el respecte envers els altres (obj. 3); el rebuig de prejudicis i estereotips (obj. 4) i la capacitat emprenedora (obj. 7: participació, esperit crític, capacitat d'aprendre a aprendre, planificació, presa de decisions i assumpció de responsabilitats).

A les activitats de desenvolupament, durant la primera fase d'estudi de les inscripcions, els alumnes hauran d'aplicar el mètode d'estudi propi de l'epigrafia (obj. 5); durant la segona, hauran de contextualitzar les inscripcions a partir d'un recull de materials seleccionats pel professor (obj. 6).

A més, en tot moment s'emprarà la llengua catalana (obj. 8), ja que aquest projecte també busca que els alumnes aprenguin a expressar les seves idees sobre coneixements especialitzats en català, tant per escrit com oralment (obj. 9). En aquest sentit, a banda de fomentar la llengua catalana, també es vol fomentar el respecte cap a la resta de llengües i les seves cultures (obj. 10), així com la valoració de les creacions artístiques d'aquestes cultures (obj. 11).

Pel que fa al marc curricular concret de la matèria Llatí: Llengua i Cultura¹¹, s'estableix que la matèria és “una aproximació específica als diferents aspectes de la cultura i la civilització llatines i la seva pervivència en el present”¹². Com bé indica el nom, combina l'estudi de la llengua i el de la cultura de la civilització llatina, ja que “permet establir un diàleg amb el passat que ajudi a entendre críticament el present des d'una perspectiva lingüística, literària, arqueològica, històrica, social, cultural i política”¹³. Les competències específiques s'organitzen al voltant de tres aspectes principals: “situar al centre la reflexió humanista sobre el caràcter clàssic del llegat llatí, tant material com immaterial, fomentant la comprensió crítica del món actual; contribuir a la millora de la competència plurilingüe, afavorint la reflexió de l'alumnat sobre el funcionament de les llengües que conformen el seu repertori lingüístic, i oferir una introducció als rudiments i tècniques de la interpretació, mitjançant la traducció, d'un variat repertori de missatges en llengua llatina com a procés fonamental per al coneixement de la cultura llatina i per a la transmissió dels textos.”¹⁴

Els sabers s'organitzen en cinc blocs, un per a cada competència específica, encara que es poden fer altres combinacions. S'anomenen *el present de la llengua i la civilització llatines*, *llengua llatina i plurilingüisme*, *textos llatins i la seva transcendència*, *interpretació de textos llatins* i *el llegat i el patrimoni romans*. Els blocs que es treballen en aquesta proposta són gairebé tots, perquè s'ha procurat seguir les orientacions del currículum, que

¹¹ Decret 175/2022, Annex 3 (Matèries d'educació secundària obligatòria), p.392-403.

¹² Decret 175/2022, Annex 3 (Matèries d'educació secundària obligatòria), p. 392.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibidem*.

explicita que aquesta assignatura “ofereix l’oportunitat de combinar els diferents sabers (especialment aquells de caràcter lingüístic i cultural)”¹⁵.

2.2. Ús didàctic de l’epigrafia

L’epigrafia és la ciència que estudia les inscripcions. Com que intervenen diversos processos a l’hora d’estudiar-les, es considera que pertany a tres disciplines diferents: l’Arqueologia, la Història Antiga i la Filologia, perquè cadascuna d’aquestes disciplines es fixa en un element diferent de les inscripcions (Mayer, 1995, p.172). Aquest caràcter multidisciplinari la fa ideal per a treballar a classe, ja que ens permet aproximar-nos a diverses àrees d’estudi en un sola activitat. És una disciplina que afavoreix la transversalitat i la no-fragmentarietat del coneixement *per se*.

De fet, aquesta productivitat ve del fet que les inscripcions són una font d’informació molt rica. Tal com exposa Gómez Vila (2000, p.178), les inscripcions ens donen molta informació i molt variada, que ell resumeix en els següents elements: el text en si mateix, noms de divinitats, noms de persones i els seus orígens, rutes i distàncies, lleis públiques i els relleus que sovint acompanyen les inscripcions. En aquest sentit, Fernández Díaz proposa que podem saber tantes coses a partir de les inscripcions per la fixació que tenien els romans a preservar i demostrar la seva *dignitas* (2000, p.6).

Com que hi ha tanta varietat d’informacions dins d’un mateix epígraf, la mateixa ciència exigeix treballar amb mètodes de treball interdisciplinari (Lorenzo, 2019, p.1). Per això mateix, i tenint en compte que el context curricular actual demana treballar amb situacions d’aprenentatge, que precisament busquen afavorir la transversalitat dels coneixements, és pertinent treballar amb inscripcions.

Encara que treballar amb inscripcions sigui molt adient amb el currículum actual, molts altres ja es van adonar de la idoneïtat de portar l’epigrafia a l’aula, independentment de la normativa vigent. En són exemples el mateix Lorenzo (2019), González Galera (2018) o Morcillo i Barrero (2009), propostes didàctiques que han aparegut recentment i que tenen l’epigrafia com a nucli central, o Mayer (1995), que va ser un dels primers a escriure sobre les oportunitats que genera treballar amb inscripcions a Secundària.

Justament per totes aquestes possibilitats que aporta l’epigrafia, Lorenzo (2019, p.2) en la seva proposta didàctica pren les inscripcions com a punt de partida: és fil conductor que vertebrava la proposta i a partir del qual s’accedeix als diversos coneixements, però no es pretén l’estudi de l’epigrafia com a ciència, encara que se n’hagi de fer una introducció perquè els estudiants puguin seguir bé l’activitat proposada. La contextualització és clau i així es desprèn de la literatura consultada (Mayer, 1995; Lorenzo, 2019; Fernández Díaz, 2000; Gómez Vila, 2000). Aquesta visió és la que hem adoptat en el disseny d’aquesta proposta: s’introdueix l’epigrafia com a mitjà per accedir a coneixements diversos, no com a objecte d’estudi en tant que disciplina.

La idea és que els alumnes s’acostin a les inscripcions d’una forma natural. Sobre aquest aspecte, Mayer fa èmfasi en el fet que cal que els alumnes la vegin com una progressió en el seu camí en l’estudi del llatí, no com una cosa nova o diferent (1995, p.176). Per la seva naturalesa i per com ens han arribat, funcionen com a portes al passat i poden interpel·lar els estudiants d’una forma molt similar a la que interpel·laven als romans. Segons Mayer, això s’ha d’aprofitar i potenciar, perquè estudiants veuen el llatí com una llengua morta i els textos que se’ls mostren, sovint escrits “a màquina”, fan que el vegin com el que el mateix Mayer descriu com a “latín de libro”, en contraposició al “latín real” (1995, p.176).

Les inscripcions, però, escapen d’aquesta etiqueta de llatí de llibre o llatí mort, perquè són ben vives: ens diuen el mateix que li deien als romans. Aquest és el gran poder de l’epigrafia i per això és una bona idea dur-les a classe, com han assenyalat diversos autors (Mayer, 1995; Lorenzo, 2019; Fernández Díaz, 2000 i Gómez Vila, 2000).

¹⁵ Decret 175/2022, Annex 3 (Matèries d’educació secundària obligatòria), p. 394.

A més, sobre això Mayer afegeix que amb les inscripcions els alumnes no només deixen de veure el llatí com una cosa inerta, sinó que senten que els textos que tenen al davant són “su Latín” (1995, p.176). Cal que els alumnes a banda de conèixer la llengua i la cultura llatines, també la sentin seva, perquè en són hereus. Per a Mayer, les inscripcions són la manera més directa i efectiva d’aconseguir-ho, perquè formen part del seu patrimoni i són “el documento claro de presencia romana que fue viva y de la cual es heredero” (1995, p.176).

La proposta que ens ocupa beu d’aquesta visió: els textos triats són inscripcions i no altres menes de textos per l’impacte que poden generar en l’estudiant a tants nivells (llengua, cultura, història). La vivacitat i les possibilitats d’informació que ens ofereixen les inscripcions són el motiu principal de la tria, juntament amb la sintaxi senzilla, que pot aparèixer sense adaptacions textuais en estadis força inicials de l’estudi de la llengua (Lorenzo, 2019, p.2). D’altra banda, també és una bona oportunitat per valorar l’epigrafia, que ha estat sovint menystinguda i poc estudiada (Fernández Díaz, 2000, p.1; Lorenzo, 2019, p.3), encara que ha estat clau per entendre alguns aspectes de les nostres disciplines (Mayer, 1995, p.172).

Encara que la idoneïtat de treballar amb inscripcions ha quedat provada fins ara, hi ha una certa opinió pública que qüestiona l’interès que pot despertar l’estudi de les llengües clàssiques en l’alumnat de Secundària (per a una defensa de la necessitat de mantenir i potenciar les llengües clàssiques a Secundària vegeu Mut (2017, 2020). Sobre això, Mayer ja deia que sovint la distància cronològica amb els romans, i especialment amb la llengua llatina, s’esgrimeix com a motiu pel qual els estudiants no voldrien ni podrien valorar la cultura clàssica. A això afegia que aquesta forma de pensar es veia reforçada per la tendència actual de prioritzar allò tangible, en detriment d’allò abstracte (1995, p.173).

Sobre això l’epigrafia hi té molt a dir perquè porta als estudiants a coses tangibles i manipulables, en tant que les inscripcions també són objectes, els suports físics en què s’inscriu el text. És precisament la gran varietat de suports la que fa que l’epigrafia estigui present en gairebé totes les vessants de la vida a Roma. Són testimonis de la història, finestres a l’Antiguitat, com les descriu Lorenzo (2019, p.4) i com demana el currículum que l’alumnat valori el patrimoni arqueològic¹⁶.

Per totes aquestes raons, l’epigrafia és un gran punt de partida per engrescar els alumnes: com a textos són lingüísticament accessibles i ofereixen moltes possibilitats per treballar aspectes de la cultura i la vida romana, temes considerats més lleugers o agradables que la llengua, i com a objectes, en tant que testimonis de la història, lliguen els estudiants al llegat material romà i els fan partícips del diàleg inesgotable entre passat i present.

2.2.1. Justificació de les inscripcions triades

Com acabem de veure, les inscripcions permeten fixar-se en els elements més bàsics de la llengua llatina i alhora aporten molta informació, més enllà del text. Així doncs, l’objectiu d’aquesta proposta didàctica és introduir-los en l’estudi d’aquesta disciplina a través d’exemples pràctics, que treballaran a l’aula i que després podran veure *in situ*, i fer-los adonar de tots els coneixements que s’han de mobilitzar per interpretar i explicar una inscripció correctament.

La selecció que s’ha fet són quatre inscripcions honorífiques, dedicades a personatges, però que alhora tenen una certa relació amb l’àmbit religiós. Fan que s’introdueixin a l’aula temes com el poder militar a Roma, la divinització dels emperadors, el paper de la dona en la religió i el paper de la dona en la vida política, i l’estreta relació entre la religió, la política i el poder militar. Les inscripcions seleccionades són:

1. L’Arc de Tit (CIL¹⁷, VI, 31211)
2. La Columna de Trajà (CIL, VI, 960)
3. El Temple d’Antoní i Faustina (CIL, VI, 31224)
4. La Casa de les Vestals (CIL, VI, 32418)

¹⁶ Decret 175/2022, Annex 3, p.393.

¹⁷ CIL = Corpus Inscriptionum Latinarum

Totes estan localitzades als Fòrums Imperials. Això fa que siguin més pràctiques de visitar, perquè es troben totes en un mateix lloc, i que expliquin, més enllà del contingut concret de cada inscripció, què són els Fòrums Imperials i quins monuments en formen part. Precisament, les inscripcions triades no pertanyen als elements bàsics i constitutius dels fòrums romans, perquè l'objectiu és fer que es fixin en la particularitat d'aquests monuments i en la raó pel qual es troben a Roma, la capital de l'Imperi, i no en cap altre lloc.

2.3. Estructura i metodologia

La proposta segueix l'estructura de les situacions d'aprenentatge. Parteix d'un repte clar i definit: fer de guies dels companys durant el viatge a Roma. Compta amb activitats inicials dissenyades per suscitar l'interès dels estudiants i activar els coneixements previs que hauran de mobilitzar durant el desenvolupament del projecte; activitats de desenvolupament, que constitueixen el gruix del projecte; activitats d'estructuració, destinades a sistematitzar tot allò treballat a les activitats anteriors; i l'activitat d'aplicació: explicar als companys el contingut i context de les inscripcions mentre visiten els Fòrums Imperials.

Deixant de banda les activitats inicials, l'estructura de la proposta s'organitza al voltant de les quatre inscripcions seleccionades, dividides en dos blocs temàtics: poder militar (inscripcions 1 i 2) i paper de la dona a Roma (inscripcions 3 i 4). Les metodologies emprades permetran que tot l'alumnat treballi les quatre inscripcions, en diferents moments del procés d'aprenentatge.

Tot seguit descriuré les metodologies que s'implementen en aquesta proposta. Per a la descripció em centraré en el document sobre mesures i suports universals als centres educatius amb orientacions per a aquests centres que va publicar el Departament d'Educació l'any 2023. Aquesta publicació conté un capítol dedicat a la personalització de l'aprenentatge, en què es recullen diverses metodologies mitjançant les quals es pot assolir aquesta personalització de l'aprenentatge. Em basaré principalment en aquesta publicació per exposar les metodologies emprades en el disseny d'aquesta proposta: el treball per projectes, el treball cooperatiu, l'aprenentatge entre iguals i la tècnica del trencaclosques.

- Treball per projectes: el punt de partida és un repte o problema a resoldre que l'alumnat ha de resoldre mitjançant l'adquisició de nous aprenentatges, basats en coneixements previs. La principal aportació d'aquesta metodologia és que els nous aprenentatges es construeixen de forma integrada i interdisciplinària i això fa que la funcionalitat d'aquests nous aprenentatges sigui molt elevada, facilitant-ne la transferència en nous problemes i situacions (Almazan Cano et al., 2016, p. 4). D'aquesta manera, s'evita la fragmentarietat del coneixement, que dificulta que els alumnes recuperin aquests aprenentatges (Almazan Cano et al., 2016, p. 5). Com més connexions podem establir entre aprenentatges més fàcilment els podrem recuperar i aplicar en noves situacions. D'aquí la necessitat de treballar amb aquesta perspectiva globalitzadora. A més, aquesta manera de treballar suscita les reflexions de l'alumnat durant tot el procés, ja que el porta a fer-se preguntes i investigar sobre el tema proposat. Això fa que l'alumnat sigui el protagonista del procés de construcció dels aprenentatges i que ell mateix, alhora, reflexioni sobre aquest procés. La metacognició és una de les claus d'aquesta metodologia, perquè permet a l'alumne reconstruir els aprenentatges, entendre's millor com a aprenent i, així, poder autoregular millor els seus processos d'aprenentatge. És en aquest context de reflexió contínua que l'alumne és capaç de resoldre el repte o problema inicial. Per tal que tot això succeeixi, la publicació subratlla que les tasques proposades han d'estar degudament contextualitzades i el treball ha de ser "competencial, significatiu i útil" (Departament d'Educació, 2023, p.37). En aquesta mena de projectes, el paper del docent és acompanyar i guiar l'alumnat, perquè el fet que els alumnes siguin els protagonistes i tinguin el control del procés d'aprenentatge constitueix la base d'aquesta metodologia.
- Treball cooperatiu: segons la publicació del Departament d'Educació, és "una estratègia didàctica que afavoreix la construcció del coneixement, l'adquisició de competències comunicatives i habilitats socials mitjançant la participació activa de l'alumnat" (2023, p.32). Afavoreix la construcció del coneixement perquè el construeixen tots els estudiants implicats col·laborativament i això implica que l'alumnat es coordini i es comuniqui de forma assertiva i respectuosa. És una metodologia que enriqueix el treball

per projectes, perquè els alumnes comparteixen les seves reflexions i aquestes donen lloc a noves preguntes que milloren el projecte i el fan avançar. Es busca que els alumnes s'uneixin per resoldre el repte o el problema que planteja el projecte. Per aquest motiu, la composició dels grups s'ha de decidir amb l'objectiu de potenciar al màxim les capacitats de cada alumne. A més, aquesta metodologia preveu la distribució de tasques i rols dins dels grups, per assegurar que tothom participa i que tothom té un paper que el pot ajudar a mobilitzar les seves destreses. Es recomana que hi hagi instruments d'avaluació que facilitin la reflexió sobre el procés de treball cooperatiu. També es fa palesa la importància de proporcionar uns bons materials d'informació i consulta, sobre els quals l'alumnat pugui construir els seus aprenentatges, perquè en aquesta metodologia, el paper del docent torna a ser acompanyar i guiar l'alumnat: els alumnes han de ser capaços d'autogestionar el grup i guiar el desenvolupament del projecte. La interdependència entre membres és la base d'aquesta metodologia: tots són corresponsables d'assolir l'objectiu, perquè tothom té una tasca i un paper a complir.

- **Aprenentatge entre iguals** (Departament d'Educació, 2023, p.32-33): és una metodologia basada en crear parelles d'alumnes, en què un adopti el rol de tutor i l'altre el de tutorat, perquè aprenguin junts, a partir d'aquesta relació asimètrica indispensable. El paper del docent és preparar les activitats a través de les quals les diferents parelles assoliran l'objectiu d'aprenentatge, també establert pel professor, i fer les parelles. És una estratègia metodològica adient per a treure profit dels diferents nivells de l'alumnat, que pot recolzar-se en el company, sense haver de recórrer al docent. En aquest sentit, també implica saber-se comunicar amb el company i mobilitzar les competències personals i socials.
- **Tècnica del trencaclosques** (Aronson, 2000-2025): és una tècnica d'aprenentatge cooperatiu, també coneguda amb el nom de jigsaw. Consisteix en dividir l'alumnat en grups petits (de cinc o sis estudiants). Cada grup aprendrà sobre un aspecte concret del tema a treballar i en serà l'expert. Després, dels primers grups se'n faran uns altres, amb alumnes de tots els grups. Per tant, a cada grup nou hi haurà un expert dels primers grups. Cadascú compartirà el contingut treballat amb la resta de companys del grup i, d'aquesta manera, tot el grup estarà assabentat del tema complet, ja que cada membre haurà aportat una peça del trencaclosques. Per acabar, cal proposar als estudiants alguna tasca en què hagin de demostrar que han adquirit els aprenentatges corresponents. Així doncs, aquesta metodologia reforça la interdependència entre membres que ja es dona en l'aprenentatge cooperatiu.

L'objectiu de treballar amb aquestes metodologies és fomentar la cohesió a través de la interdependència positiva que generen aquestes metodologies. Es tracta d'un grup que, malgrat que ha millorat al llarg del curs gràcies a la intervenció de la professora, necessita més cohesió. D'altra banda, el treball per projectes busca aprofitar la il·lusió que els genera el viatge de fi de curs a Roma per transformar-la en motivació per aprendre més sobre la llengua i la cultura llatines, i, a més, afegir-hi el repte d'explicar-ho als companys després. Aquest repte és la raó de ser de la proposta: pretén motivar l'alumnat a aprendre molt i bé per poder explicar-ho als companys i, alhora, fer-los veure que la llengua i la cultura llatines són objectes d'estudi vàlids i interessants, tant per a ells mateixos com per als altres.

3. DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

3. 1. Context

3. 1. 1. Descripció del centre

L'Institut Cal Gravat està ubicat a la ciutat de Manresa (Bages), al barri que li dona nom, situat als afores de la ciutat. La seva zona d'influència està formada pels centres adscrits dels barris adjacents i del poble de Sant Salvador de Guardiola, amb un nombre aproximat de 600 alumnes. Els estudis impartits són ESO i Batxillerat amb les seves respectives modalitats. El centre dona gran importància a la inclusió i a l'acollida dels alumnes i de les seves famílies. Disposa del recurs SIEI, d'Aula de Suport Lingüístic i Integració, i del Projecte de Diversificació Curricular (Laboràlia).

És un centre relativament jove, ja que es va inaugurar l'any 2008. L'edifici actual, però, es va estrenar el 2015. Fins llavors havien estat en mòduls prefabricats, que, precisament, tornen a estar presents a l'institut, atès que el nombre d'alumnes ha augmentat considerablement des d'aleshores.

El projecte de direcció actual, liderat per professors que tenen una llarga trajectòria al centre, busca optimitzar l'acció educativa realitzada fins ara. A més, com que l'institut va néixer essent un centre força petit, en què la relació amb les famílies era molt estreta, l'institut posa molt d'èmfasi en l'acollida de l'alumnat i les famílies, perquè sentin proper el projecte educatiu i s'estableixi una relació de col·laboració, en què l'alumne és al centre.

3. 1. 2. Nivell socio-econòmic

L'alumnat és divers, perquè venen de contextos socioeconòmics i culturals diferents. Si ens fixem en les dades de del cens de població i habitatge de l'Idescat (2022), trobem que el 35,8% de la població major de 15 anys del barri té un nivell d'estudis superior. Un percentatge lleugerament per sobre de la mitjana catalana (34,7%). En canvi, als barris dels quals prové gran part de l'alumnat, a través de l'Escola Serra i Hünter (Balconada) i l'Escola la Font (La Font dels Capellans) aquest percentatge baixa al 12,6% (La Balconada), al 16,6% (La Balconada, segona promoció), al 15% (Sant Pau) o al 18,75% (La Font dels Capellans). Al poble veí de Sant Salvador de Guardiola, d'on provenen un nombre important d'alumnes, a través de l'Escola Montserrat, aquest percentatge és del 31,5%, més similar al del barri de Cal Gravat i a la mitjana catalana.

Si ens fixem en les dades del mateix centre, veiem que la meitat de l'alumnat està becat per necessitats econòmiques. Aquesta beca s'anomena "motxilla" i s'ofereix de 1r a 4t d'ESO. Tot i això, com que va començar fa tres anys amb els alumnes que aleshores feien primer d'ESO, les beques només arriben fins a tercer, de moment.

El nivell social de l'alumnat becat és descrit com a mig-baix per la coordinació pedagògica del centre, ja que les necessitats econòmiques acostumen a anar lligades a la situació social. De fet, molts dels alumnes que tenen "motxilla", ja tenien beca menjador a l'escola. Amb els diners d'aquesta beca es cobreixen sortides i colònies, i també material (llibres de text, de lectura, etc.). En aquest cas concret, aquest nivell social mig-baix també acostuma a anar lligat a l'origen migrant dels pares. Per exemple, si un alumne arriba a l'aula d'acollida, automàticament se li concedeix la "motxilla".

També cal tenir en compte que a la ciutat de Manresa, per la seva posició geogràfica dins de Catalunya i per les diverses indústries, situades al voltant de la ciutat, hi arriben molts immigrants de classe treballadora. Gran part de l'alumnat, però, no és immigrant ell mateix, sinó que arrosseguen dificultats i desigualtats per l'origen migrant dels pares, segons la coordinació pedagògica del centre.

Els problemes conductuals que es produeixen al centre, també segons coordinació pedagògica, generalment estan relacionats amb el nivell social de les famílies, i són casos en què hi ha manca d'acompanyament, hàbits i límits. En aquest sentit, l'institut vetlla per revertir aquestes conductes i que el centre educatiu sigui un espai segur per a l'alumnat. A més, s'han pres mesures específiques per reduir la desigualtat socio-econòmica al centre, com, per exemple, el reforç escolar becat en el marc del programa Lúcid.

L'alumnat NESE suposa aproximadament el 50% de l'alumnat, segons coordinació pedagògica. La majoria són del tipus B (necessitats econòmiques): de 60 places NESE, 54 són de tipus B i 6 de tipus A (necessitats educatives). Hi ha alguns casos en què l'alumnat té les dues menes de necessitats. Tot plegat fa que l'alumnat sigui molt divers (origen, necessitats educatives, llengua, etc.) i per això l'agrupament és heterogeni, excepte en els dos projectes de diversificació curricular (Motor Plus i Laboràlia).

Pel que fa a la matrícula viva, suposa un 10% dels alumnes de cada curs i per a aquest curs ja està cobert.

3. 1. 3. Recursos de l'entorn

A prop del centre (a 800 metres), hi ha l'Espai Jove Joan Amades (Oficina Jove del Bages). L'institut té una relació molt estreta amb aquest servei, perquè els tècnics venen a fer tallers al centre, cada divendres ve el Punt al Pati¹⁸ i els alumnes es poden beneficiar dels serveis i activitats que s'ofereixen a l'Espai Jove, com l'Espai Èmfasi¹⁹.

3. 1. 4. Organització del centre

El centre s'organitza mitjançant una combinació de coordinació vertical, per departaments didàctics, i horitzontal, per equips docents. Per a cada nivell hi ha un coordinador de nivell (un dels tutors del nivell) i una coordinadora pedagògica (una de les psicopedagogues del centre). També s'organitzen en comissions de treball (d'avaluació, de gènere, de festes, verda, etc.), en les quals participa tot el professorat. D'altra banda, hi ha les coordinacions específiques (SAE, CVE, LIC, B1, riscos laborals, estada a l'empresa, informàtica, etc.), que són càrrecs unipersonals en mans de professorat escollit i que comporten reducció horària.

L'AFA és molt activa, però molt minoritària també, ja que hi ha poques famílies implicades. L'AFA s'encarrega d'organitzar algunes extraescolars, col·labora en les festes escolars (si el centre li requereix), col·labora econòmicament amb el centre en materials, participa en reunions de coordinació amb l'equip directiu i forma part activa del Consell Escolar. A més, tenen un espai físic al centre on poden desenvolupar les seves funcions i una secció a la pàgina web per informar de les seves activitats.

És un centre en què hi ha hagut força estabilitat del professorat gràcies a les places perfilades. Actualment, a causa dels processos d'estabilització realitzats en els últims anys, gran part del professorat ja és funcionari, però de moment estan pendants del concurs de trasllats.

Com a apunt, el nivell de complexitat del centre és B (mig). Abans de la revisió de criteris, del 2021, era C (alt).

3. 1. 5. Línies

Quan es va crear el centre, comptava amb dues línies a 1r d'ESO, que feien un total de 60 alumnes. Actualment, amb un total de 633 alumnes (dades del curs 24/25), el centre compta amb quatre línies a l'ESO i dues a Batxillerat. Cal matisar, però, que de les quatre línies de 1r i 2n d'ESO se'n fan cinc grups-classe per reduir la ràtio i, així, atendre millor l'alumnat i afavorir el procés d'acollida.

A banda d'això, es fan desdoblaments a 3r i 4t d'ESO per reduir la ràtio en matèries seleccionades, però la distribució continua essent heterogènia. A més, hi ha dos projectes de diversificació curricular. Un és Motor Plus, en què dotze alumnes de 3r d'ESO fan les matèries troncal en un grup separat, per tal d'atendre més individualitzadament aquests alumnes, que presenten dificultats per seguir als grups grans i que, sovint, arrossegueu problemes derivats de situacions familiars complicades. L'altre és Laboràlia, que a la pràctica és un grup-classe més i compta amb dotze alumnes. Consisteix en un programa destinat a aquells alumnes amb un clar perfil laboral. Aquests alumnes acudeixen tres dies al centre educatiu i dos dies van al "Tastet d'oficis", un programa en què coneixen diversos oficis de la mà de professionals del sector i que els ha d'ajudar a veure quina podria ser la seva professió.

El centre també compta amb una Aula d'Acollida.

¹⁸ El Punt al Pati consisteix en un tècnic que ve els divendres a l'hora del pati i trasllada informacions rellevants (activitats per a joves d'oci, serveis als quals poden accedir, etc.) als delegats de cada grup-classe. Després del pati, tenen tutoria i els delegats expliquen a la resta de companys les informacions rellevants de la setmana. A banda dels delegats, qualsevol alumne es pot dirigir al Punt al Pati per informar-se individualment.

¹⁹ L'Espai Èmfasi és un servei d'atenció psicològica gratuït per a joves, famílies i professionals que intervenen amb persones joves.

3. 1. 6. Espais

L'edifici és prou gran i relativament nou. Amb tot, el pati es separa per torns entre 1r, 2n d'ESO i Batxillerat i 3r i 4t d'ESO per evitar conflictes. Les aules també són prou grans, però algunes queden molt plenes.

Es procura que tots els espais estiguin nets i siguin acollidors. També s'intenta que l'alumnat participi en mantenir el centre net i ordenat. A més, s'acostumen a fer projectes que puguin quedar exposats als passadissos, per tal que la resta d'alumnes vegin la feina dels seus companys i els passadissos no es vegin buits i blancs.

Com ja hem esmentat anteriorment, també hi dos mòduls prefabricats, perquè l'edifici ja no té capacitat per a tants alumnes. Precisament als mòduls es troba l'Aula de Clàssiques, en què es fan les classes de Llatí: Llengua i Cultura, Món Clàssic i Llengua i cultura llatines I i II (Cultura Clàssica es fa a l'aula del grup-classe). Aquesta aula és més aviat petita, però encabeix perfectament els alumnes. Està decorada amb elements clàssics, com un calendari romà, o una representació de Janus a sobre la porta (v. Annex 1: l'Aula de Clàssiques en imatges). Durant les Saturnàlies hi va haver un *Lararium* i en general la professora procura que es noti que és l'Aula de Clàssiques.

3. 1. 7. Continuïtat en estudis superiors

L'absentisme és molt puntual i l'abandonament escolar també. En aquest darrer cas, s'acostuma a concentrar a 1r de Batxillerat. Pel que fa a la continuïtat en estudis superiors és alta, ja que hi ha molt pocs casos d'alumnes que acabin l'ESO i entrin directament al mercat laboral. La gran majoria continua estudiant, ja sigui en Cicles Formatius o Batxillerat. També hi ha un cert nombre d'alumnes que no graduen i opten per un Programa de Formació i Inserció. De tots aquests alumnes, es queden al centre els que trien fer Batxillerat (tecnològic, científic, social o humanístic). La resta d'opcions (Batxillerat artístic, Cicles Formatius o PFI) han d'anar a un altre centre perquè l'institut no n'ofereix. Hi ha molt pocs casos que triïn una opció que s'ofereix al centre i decideixin cursar-la en un altre centre. Després, en cada promoció predomina més el perfil professional o l'acadèmic, però això ja depèn dels alumnes que la conformen.

3. 1. 8. Presència de les clàssiques al centre

Pel que fa a la presència de les matèries de clàssiques al centre, és prou notable. Actualment s'hi ofereixen les matèries de Cultura Clàssica (3r ESO), Llatí: Llengua i Cultura (4t ESO), Món Clàssic (1r BTX) i Llengua i cultura llatines I i II (Batxillerat).

- Cultura Clàssica: és una matèria optativa de durada bimensual, ja que forma part de la rotació d'optatives, juntament amb Emprenedoria, Fem esport i Música. Amb tot, no és realment una matèria optativa, perquè si bé els alumnes poden triar entre Alemany i la rotació, només pots triar Alemany, si has cursat la matèria en cursos anteriors. Són dues sessions setmanals de 55 minuts i el nombre d'alumnes varia segons el grup-classe, però acostuma a estar entre 20 i 25 alumnes.
 - a. La programació de la matèria es basa en la mitologia (conèixer els déus principals i els mites en què apareixen, saber identificar aquestes divinitats pels seus atributs i veure la seva pervivència en elements quotidians, com els dies de la setmana o els planetes) i la literatura (el viatge d'Odisseu: per quins llocs passa, qui troba en cada lloc, etc.).
- Llatí: Llengua i Cultura: és una matèria optativa de modalitat, de l'itinerari social-humanístic. L'alumnat, en aquesta franja de modalitat, tria entre Economia Bàsica i Llatí: Llengua i Cultura. És una optativa minoritària, ja que, dels 130 alumnes de 4t d'ESO, només en cursen la matèria vuit. Són tres sessions setmanals de 55 minuts.
 - a. A Llatí de 4t d'ESO fan llengua, però només veuen la primera i segona declinacions i la tercera persona del singular i del plural del present. Treballen amb el mètode gramàtica-traducció i amb lectures fàcils en llatí sobre mites o temes de cultura. D'altra banda, també treballen, temes de cultura (mitologia, calendari, història de Roma, els viatges d'Odisseu i d'Eneas, etc.) i tenen una lectura (*Narracions de mites clàssics*, de Margalida Capellà, a partir de *Les*

Metamorfosis d'Ovidi), que la professora ha dividit en tres blocs. Cada trimestre llegeixen un bloc i fan les activitats corresponents.

- Món Clàssic: és la matèria optativa anual de 1r de Batxillerat del batxillerat humanístic. La cursen cinc dels sis alumnes que enguany hi ha a Llengua i cultura llatines I. Són tres sessions setmanals de 55 minuts.
 - a. La matèria es basa en treballar l'etimologia, la literatura (èpica i drama), el paper de la dona a l'Antiga Grècia (mitologia i literatura), el llegat romà (fundació d'una ciutat, edificis públics principals i la casa) i el paper de la dona a Roma (*gladiatrix*, matrimoni, educació, etc.).
- Llengua i cultura llatines I i II: és la matèria obligatòria de modalitat del batxillerat humanístic. Aquest curs, a 1r són sis alumnes i a 2n, una. Són tres sessions setmanals de 55 minuts a 1r de Batxillerat i quatre a 2n.
 - a. El plantejament de la matèria és similar als dos cursos: es combinen temes de llengua amb temes de cultura. La professora es basa en el mètode gramàtica-traducció. No fan servir llibre de text, perquè prepara ella mateixa els materials i els comparteix amb els alumnes a través de l'EVA del centre (Google Classroom).

Com ja hem explicat, l'alumnat de 3r d'ESO no ha escollit realment cursar la matèria, però tots els dels altres cursos (4t d'ESO i Batxillerat), sí que han triat estudiar llatí. En aquests tres cursos, especialment a Batxillerat, l'alumnat demostra interès pel món antic i per les humanitats en general. A 4t d'ESO, tot i que inicialment no tenien gaire interès, gràcies a la feina duta a terme per la professora durant el curs, sembla que els comença a agradar i a interessar més la llengua i la cultura llatines.

3. 2. Descripció

3. 2. 1. Estructura i metodologia

Com ja hem avançat a l'apartat 2.3, aquesta proposta es basa principalment en l'aprenentatge per projectes, el treball cooperatiu, l'aprenentatge entre iguals i la tècnica del trencaclosques. En aquest apartat em centraré en descriure l'estructura de la proposta i l'adaptació de les metodologies al disseny de la proposta.

Per tal que tots els estudiants treballin les quatre inscripcions, s'ha dividit el projecte en cinc fases. En la primera treballen les quatre inscripcions per parelles: copien i desenvolupen el text de la inscripció, i després l'analitzen morfosintàcticament i el tradueixen. En la segona fase es posen en dos grups de quatre. A cada grup hi ha un membre de cada parella, de manera que a cada grup cadascú exposa a la resta el contingut d'una inscripció que els altres no coneixen. A la tercera fase es tornen a posar per parelles. Els qui a la primera fase han treballat les inscripcions del bloc del poder militar ara treballen les del bloc del paper de la dona, i al revés. En aquesta fase han de contextualitzar el text amb els materials proporcionats. Amb les mateixes parelles de la fase anterior, a la quarta fase han d'elaborar la fitxa-resum i practicar l'exposició que faran als companys. La cinquena i última fase, amb les mateixes parelles de la tercera i quarta fases, consisteix a exposar als companys de la resta del nivell allò recollit a la fitxa-resum durant el viatge a Roma.

S'aplica la metodologia de l'aprenentatge per projectes, ja que la proposta implica la integració dels coneixements i dels nous aprenentatges de forma interdisciplinària i els alumnes són els responsables del seu aprenentatge, perquè aprenen fent i autònomament. La proposta és un projecte col·laboratiu que ha de dur a terme tot el grup junt. Per això mateix, s'aplica també la metodologia del treball cooperatiu, perquè la construcció del coneixement és conjunta i la cooperació entre els membres del grup és necessària per a desenvolupar el projecte. El treball cooperatiu es veu reforçat per la tècnica del trencaclosques, que s'empra en les tres primeres fases de la proposta, i la metodologia de l'aprenentatge entre iguals, que s'empra en la segona i la quarta fases.

La tècnica del trencaclosques consisteix en dividir els estudiants en petits grups de cinc o sis, però en aquest cas seran quatre grups de dos per treballar les quatre inscripcions, dos grups de quatre per exposar-ne el contingut als companys, i quatre grups de dos (diferents als primers) per contextualitzar les inscripcions i elaborar les fitxes-

resum, tal com s'ha explicat més amunt en aquest mateix apartat. S'ha adaptat la metodologia al nombre d'alumnes del grup (vuit) i al nombre d'inscripcions seleccionades (quatre), ja triat tenint en compte la metodologia que es volia aplicar.

L'ús de la tècnica del trencaclosques implica l'aprenentatge entre iguals, perquè el fet que uns siguin experts d'una inscripció i els altres no els col·loca en una relació asimètrica, en què aprenen de l'expert. La metodologia de l'aprenentatge entre iguals també s'implementa a la quarta fase de la proposta, en què la relació asimètrica es fa més evident, perquè la resta dels alumnes del nivell no té els coneixements que sí que tenen els alumnes de l'assignatura de llatí.

La decisió d'aplicar aquestes metodologies ve del caràcter multidisciplinari de l'epigrafia. Aquest fa que l'aprenentatge per projectes, basat a treballar els coneixements d'una forma integrada, sigui el més idoni. A més, implica que l'alumnat aprèn fent i compartint amb els companys, ja que s'ajuden mútuament a construir els aprenentatges i això reforça la cohesió del grup.

Així doncs, aquesta configuració i combinació de metodologies ajuden a assolir els tres objectius de la proposta, perquè fan que l'alumnat aprengui llengua i cultura llatines de forma integrada, amb l'objectiu de superar un repte que parteix de la seva vida quotidiana (el viatge a Roma) i de forma col·laborativa, perquè tota la classe treballa en un mateix projecte en què la participació de tothom és indispensable.

3. 2. 2. Materials

Pel que fa als materials, cal destacar la feina del professor de Secundària Fernando Lillo Redonet. Al seu blog hi ha una [secció](#) dedicada als materials per a treballar l'epigrafia llatina a l'ESO i el Batxillerat. Un dels materials més coneguts és el taller [Scripta Manent](#), que compta amb una nodrida exposició teòrica sobre l'epigrafia i les menes d'inscripcions i amb un gran nombre d'activitats basades en inscripcions diverses. Les activitats es basen en l'observació de les inscripcions i la resposta a preguntes de comprensió bàsica.

També cal tornar a mencionar les propostes didàctiques d'Álvaro Lorenzo (2019), de Víctor González Galera (2018), d'Abel Morcillo i Nova Barrero (2009) i de Javier Gómez Vila (2000). La proposta de Lorenzo també es basa en l'aprenentatge cooperatiu a partir d'inscripcions seleccionades. I, en el cas de González Galera, es tracta d'un gran recull d'inscripcions amb orientacions didàctiques, organitzades per menes d'inscripcions, temàtiques i personatges. És una gran font de recursos. La proposta de Morcillo i Barrero es basa en les inscripcions funeràries del Museu Nacional d'Art Romà de Mèrida, ja que són les inscripcions que formen part de l'entorn de l'alumnat al qual va dirigida la proposta. Seguint la mateixa lògica, la proposta de Gómez Vila es basa en inscripcions de la regió de *Gallaecia*, ja que són les inscripcions més properes a l'alumnat amb què treballa.

Es podria incloure en aquest apartat l'article de Fernández Díaz (2000), ja que també se serveix d'epígrafs per a il·lustrar les menes d'inscripcions que descriu al llarg de l'article, i pot servir com a banc de recursos, però l'article s'enfoca més a promoure l'epigrafia com a element didàctic, no a fer una proposta didàctica concreta.

3. 2. 3. Tipologia de les activitats

Dins de la proposta hi ha dues menes d'activitats, segons la tipologia:

- Activitats de llengua: consisteixen en analitzar morfosintàcticament i traduir i en respondre preguntes de comprensió bàsica.
- Activitats de cultura: consisteixen en respondre preguntes sobre el context històric, polític, social i religiós.

Aquestes dues menes d'activitats que es combinen al projecte contribueixen al fet que l'alumnat vegi que, encara que les compartimentem en grups, totes dues menes es complementen i que, per comprendre en profunditat les inscripcions, calen les dues menes d'activitats.

3. 2. 4. Competències

3. 2. 4. 1. Competències específiques

A l'annex 3 del decret 175/2022, de 27 de setembre²⁰ es determinen les competències específiques de cada matèria. En aquesta proposta es treballen les competències específiques descrites a continuació. Les hem organitzat en taules segons les matèries a les quals pertanyen.

La proposta es basa en les competències vinculades a la matèria de Llatí: Llengua i Cultura. Això no obstant, també es treballen competències d'altres matèries (Ciències Socials: Geografia i Història i Llengua Catalana i Literatura) per la proximitat amb els sabers i competències d'aquestes matèries. Per aquest motiu, les hem inclòs en aquest apartat.

La columna "abreviatura" indica l'abreviatura que s'emprarà d'ara endavant per referir-se a la competència específica corresponent, ja que aquest apartat només recull les competències específiques que es pretén que l'alumnat assolixi i la concreció i relació entre competències específiques i activitats es troba a l'apartat d'activitats (3.2.8).

Taula 1. Taula-resum de les competències específiques de la matèria Llatí: Llengua i Cultura

Competències específiques de la matèria Llatí: Llengua i Cultura	Abreviatura
1. Valorar i argumentar el paper de la civilització llatina en l'origen de la identitat catalana i europea en general a partir del reconeixement de les semblances i diferències entre llengües i cultures, per combatre els estereotips i prejudicis lingüístics i culturals, i valorar aquesta diversitat com a font de riquesa cultural.	LL-CE1
2. Interpretar i valorar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos llatins, reconeixent el sentit global i les idees principals i secundàries, assumint l'aproximació als textos com un procés dinàmic i prenent consciència dels coneixements i experiències pròpies, per identificar el seu caràcter clàssic i fonamental.	LL-CE3
3. Interpretar i crear produccions llatines (escrites o orals) de tipologia diversa i estructura morfosintàctica senzilla, aplicant estratègies de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, i mobilitzant el coneixement sobre l'estructura de la llengua per promoure una capacitat àgil de raonament i aprenentatge.	LL-CE4
4. Analitzar i valorar el patrimoni cultural, arqueològic i artístic romà, apreciand-lo i reconeixent-lo com a manifestació de la creació humana i com a testimoni de la història, per identificar-hi les fonts d'inspiració i distingir els processos de construcció, preservació, conservació i restauració, i garantir-ne la sostenibilitat.	LL-CE5

Taula 2. Taula-resum de les competències específiques de la matèria Aranès i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Catalana i Literatura

Competències específiques de les matèries Aranès i Literatura, Llengua Castellana i Literatura, Llengua Catalana i Literatura	Abreviatura
1. 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.	LC-CE2
2. Produir textos orals i multimodals amb coherència, claredat i registre adequats, atenent les convencions pròpies dels diferents gèneres discursius i participar en interaccions orals	LC-CE3

²⁰ Decret 175/2022, Annex 3, p.194.

variades, amb autonomia, per expressar idees, sentiments i conceptes, construir coneixement i establir vincles personals.	
3. Comprendre, interpretar i analitzar, amb sentit crític i diferents propòsits de lectura, textos escrits i multimodals reconeixent 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.	LC-CE4
4. Produir textos escrits i multimodals amb adequació, coherència, cohesió, aplicant estratègies elementals de planificació, redacció, revisió, correcció i edició, amb regulació dels iguals i autoregulació progressivament autònoma i atenent les convencions pròpies del gènere discursiu triat, per construir coneixement i donar resposta de manera informada, eficaç i creativa a demandes comunicatives concretes.	LC-CE5
5. 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 vista crític, personal i respectuós amb la propietat intel·lectual.	LC-CE6
6. Mobilitzar el coneixement sobre l'estructura de la llengua i els seus usos i reflexionar de manera progressivament autònoma sobre les eleccions lingüístiques i discursives, amb la terminologia adequada, per desenvolupar la consciència lingüística, augmentar el repertori comunicatiu i millorar les destreses tant de producció oral i escrita com de recepció crítica.	LC-CE9
7. Posar al servei de la convivència democràtica, la resolució dialogada dels conflictes i la igualtat de drets de totes les persones, les pròpies pràctiques comunicatives, utilitzant un llenguatge no discriminatori i desterrant els abusos de poder a través de la paraula, per afavorir un ús eficaç, ètic i democràtic del llenguatge.	LC-CE10

Taula 3. Taula-resum de les competències específiques de la matèria Ciències Socials: Geografia i Història

Competències específiques de la matèria Ciències Socials: Geografia i Història	Abreviatura
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.	CS-CE1
2. Interpretar els canvis i les continuïtats dels processos històrics, mitjançant la realització de projectes d'investigació i l'ús de fonts primàries i secundàries, per interpretar els problemes del món actual i fer propostes a favor de la pau, el benestar i el desenvolupament sostenible.	CS-CE3
3. 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.	CS-CE5
4. 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.	CS-CE7

5. Analitzar les formes de vida i els fets i fenòmens socials, passats i presents, des de la perspectiva de gènere, i comprometre's en la igualtat d'oportunitats, la participació efectiva i la responsabilitat compartida de totes les persones en la societat i l'entorn, superar estereotips i rebutjar qualsevol forma de discriminació i violència.	CS-CE8
---	--------

3. 2. 4. 2. Competències transversals

A l'annex 4 del decret 175/2022, de 27 de setembre²¹ 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 [...], 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"²².
 - a. Les inscripcions s'organitzen en dos blocs temàtics: el poder militar i el paper de la dona a Roma. Aquests dos blocs permetran als alumnes reflexionar sobre els valors de la societat romana i com els percebem avui dia, en una societat basada en els valors democràtics. Tots dos temes ens ressonen molt en el moment actual, pels conflictes bèl·lics que es produeixen arreu del món i per la lluita per la igualtat de les dones. En tots dos casos, es pretén que els alumnes vegin la importància d'implicar-se en la lluita pels canvis socials.

Taula 4. Taula-resum de les competències específiques de la competència ciutadana que es treballen a la proposta i els criteris d'avaluació que hi estan associats

Competència ciutadana	Descripció	Criteris d'avaluació
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.	1.2. Avaluar els processos de construcció de la identitat individual i col·lectiva, a través de la implementació de pràctiques i estratègies que promouen la reflexió crítica sobre els reptes i conflictes socials, des d'una comprensió sistèmica i global.
CC2	Analitzar i assumir amb fonament els principis i valors que emanen del procés d'integració europeu, de l'ordenament jurídic de l'Estat espanyol i de Catalunya i dels drets humans i de l'infant, participant en activitats comunitàries, com la presa de decisions o la resolució de conflictes, amb actitud democràtica, respecte per la diversitat, i compromís amb la igualtat de gènere, la cohesió social, el desenvolupament sostenible i l'assoliment de la ciutadania mundial.	2.2. Participar de manera activa i compromesa en l'organització i desenvolupament de projectes comunitaris, que fomentin la reflexió crítica i la millora de les habilitats socials necessàries per treballar en equip i contribuir a la construcció d'una societat més lliure, justa, equitativa i cohesionada.
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 tipus de discriminació o violència —incloent-hi la violència	3.2. Adoptar un paper actiu i compromès en la lluita per la superació d'estereotips i prejudicis, perquè totes les persones puguin desenvolupar les seves aspiracions.

²¹ Decret 175/2022, Annex 4, p.453.

²² *Ibidem*.

	masclista, LGTBfòbica, racista o capacitista— o fonamentalisme ideològic.	
--	---	--

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 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"²³.

- a. Es treballa durant una gran part del projecte, ja que la proposta es basa en el treball cooperatiu, aplicant la tècnica del trencaclosques. Els alumnes hauran de col·laborar amb els seus companys en tot moment, i hi haurà moments i eines (com la llista de control) perquè reflexionin sobre el seu procés d'aprenentatge.

Taula 5. Taula-resum de les competències específiques de la competència personal, social i d'aprendre a aprendre que es treballen a la proposta i els criteris d'avaluació que hi estan associats

Competència personal, social i d'aprendre a aprendre	Descripció	Criteris d'avaluació
CPSAA1	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.	1.2. Validar i emprar de forma proactiva estratègies de regulació emocional anticipant-se a situacions d'incertesa i de canvi que suposin un repte.
CPSAA3	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.	3.2. Emprar de forma proactiva estratègies cooperatives dirigides a l'autogestió del grup vetllant per la distribució equitativa de les tasques i els rols i assumint l'èxit col·lectiu com una millora personal.
CPSAA4	Fer autoavaluacions sobre el propi procés d'aprenentatge, buscant fonts fiables per validar, sustentar i contrastar la informació i per obtenir conclusions rellevants.	4.1. Argumentar de forma constructiva i amb autonomia, sobre les fortaleces i les debilitats pròpies mitjançant l'ús d'estratègies d'autoavaluació i coavaluació.
CPSAA5	Planificar objectius a mitjà termini i desenvolupar processos metacognitius de retroacció per aprendre dels propis errors en el procés de construcció de coneixement	5.2. Anticipar i planificar, de manera autònoma, les accions més pertinents per aprendre mitjançant processos de metacognició i identificant l'error com una font d'aprenentatge.
		5.3. Seleccionar i aplicar, de manera autònoma, les estratègies d'aprenentatge pertinents a la tasca proposada que afavoreixi l'aprenentatge en qualsevol context.

²³ Decret 175/2022, Annex 4, p.454.

3. Competència digital: “L’augment de la complexitat exigeix el domini de nombroses eines i recursos tecnològics, digitals, culturals i lingüístics, per apropar-se a un món més global i sostenible. La competència digital implica l’ús segur, saludable, sostenible, crític i responsable de les tecnologies digitals per a l’aprenentatge en el treball i per a la participació en la societat, així com la interacció amb les esmentades tecnologies”.
 - a. La fitxa-resum l’elaborarà digitalment cada parella amb l’aplicació Canva, a partir d’una plantilla proporcionada pel professor.

Taula 6. Taula-resum de les competències específiques de la competència digital i els criteris d’avaluació que hi estan associats

Competència digital	Descripció	Criteris d’avaluació
CD2	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.	2.2. Crear i editar produccions digitals avançades de manera autònoma en tasques pròpies del context escolar.
		2.3. Aplicar els drets d’autoria propis i d’altres persones, identificant els continguts de la xarxa sotmesos a drets d’autoria i també els de lliure distribució.
CD3	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.	3.2. Realitzar productes digitals de manera col·laborativa, tant per a creacions digitals com per a l’organització del treball en grup, seleccionant les eines col·laboratives més adequades.

3. 2. 5. Objectius i criteris d’avaluació

Els objectius i criteris d’avaluació de la proposta queden descrits a la taula següent:

Taula 7. Taula-resum dels objectius d’aprenentatge i criteris d’avaluació de la proposta

Objectius d’aprenentatge	Criteris d’avaluació
Què volem que aprengui l’alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT	Com sabem que ho han après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT
1. Identificar els trets característics propis de la societat romana per comparar-los amb els de la societat actual i valorar la civilització llatina com a mitjà per entendre el present (LL-C1).	1.2 Valorar de manera crítica les formes de vida, costums i actituds de la societat romana en comparació amb els de les nostres societats, a partir del contingut de les inscripcions seleccionades.
	1.3 Comprendre i valorar els períodes de la història de Roma (els corresponents a les dinasties Flàvia i Antonina), els esdeveniments, personatges (Antoní, Faustina, Tit i Trajà), i aspectes de la civilització romana (el sacerdoti vestal) en el seu context històric, tot comparant-los, amb una mirada crítica, amb els referents actuals, sobre la base dels coneixements

	adquirits a partir de les inscripcions i els materials complementaris.
2. Interpretar i valorar el text, en tant que missatge, de les inscripcions seleccionades, comprenent-les en el seu context històric, polític, religiós i social, per poder explicar-les a la resta de companys de la forma més completa possible (LL-C3).	3.1 Analitzar i explicar de manera oral i escrita el caràcter clàssic i humanista de les inscripcions, utilitzant un vocabulari correcte i una expressió adequada.
	3.2 Reconèixer i valorar el sentit global i les idees principals i secundàries de les inscripcions, contextualitzant i identificant les referències històriques, socials, polítiques o religioses que hi apareixen, i servint-se de coneixements sobre personatges i esdeveniments històrics.
	3.3 Interpretar de manera crítica el contingut de de les inscripcions seleccionades, atès el context en què es van produir, connectant-los amb l'experiència i valorant com contribueixen a entendre les formes de vida, els costums i les actituds de la nostra societat.
3. Analitzar morfosintàcticament i traduir inscripcions honorífiques de temàtica diversa i estructura morfosintàctica senzilla, aplicant els coneixements de llengua adquirits al llarg del curs, per poder fer una traducció que reflecteixi el sentit global de la inscripció original (LL-C4).	4.1 Analitzar els aspectes morfològics i sintàctics elementals de la llengua llatina, identificant-los i comparant-los amb els de la llengua pròpia.
	4.2 Traduir textos amb termes adequats i expressió correcta en la llengua d'ensenyament, justificant-ne el resultat i manifestant la correspondència entre l'original i la versió realitzada.
4. Valorar el patrimoni arqueològic romà, apreciànt-lo i reconeixent-lo com a testimoni de la història, per entendre que les inscripcions són inseparables dels suports i que aquests ens ajuden a entendre millor el missatge (LL-C5).	5.3 Exposar correctament de forma oral i escrita les conclusions obtingudes a partir de la investigació col·laborativa del llegat material i immaterial de la civilització romana (inscripcions i suports) a través de suports digitals (Canva), seleccionant la informació recollida durant el desenvolupament del projecte i organitzant-la visualment.

3. 2. 6. Sabers

Com ja hem comentat a l'apartat de Marc curricular (2. 1), els sabers de la matèria es divideixen en cinc blocs. En aquesta proposta se'n treballen quatre: el present de la llengua i la civilització llatines, textos llatins i la seva transcendència, interpretació de textos llatins i el llegat i el patrimoni romans. La següent taula recull els sabers concrets que es tractaran, organitzats per blocs.

Taula 8. Taula-resum dels sabers que es tractaran, segons els blocs temàtics als quals pertanyen

Sabers	Matèria
<u>El present de la llengua i la civilització llatines</u> - Reconeixement de la importància de la civilització llatina en la configuració de la nostra identitat com a societat a partir de l'anàlisi crítica dels principals elements	Llatí: Llengua i Cultura

que la conformen, en el context dels reptes que la societat actual contínuament planteja. - Establiment d'estratègies i eines per relacionar el passat i el present a partir dels coneixements adquirits i conscienciar l'estudiant sobre l'actualitat del llegat grecoromà, utilitzant a aquest efecte diversitat de recursos: gràfics, textos, restes arqueològiques... - Reconeixement de la importància dels textos clàssics llatins (tant en versió original com adaptada o en traducció) com a testimoni dels aspectes constitutius de la nostra condició humana des de l'antiguitat fins als nostres dies. - Projecció d'una mirada crítica cap a aquells aspectes de la civilització romana (expressats en textos i en peces d'art d'època romana) que atempten contra la igualtat de gènere i d'oportunitats i que, segons els criteris actuals, mereixen un clar rebuig.	
<u>Textos llatins i la seva transcendència</u> - Establiment d'estratègies per comentar i interpretar textos llatins a partir dels coneixements adquirits en altres matèries de l'àrea lingüística i de la pròpia experiència amb l'objectiu d'ampliar els referents culturals de l'alumnat. - Coneixement dels trets bàsics de la transmissió textual i dels principals suports d'escriptura utilitzats en el món antic i la seva comparació amb els actuals, a partir de textos llatins i de restes arqueològiques que hi facin referència. - Presa de consciència del valor fonamental dels textos llatins en la construcció de la nostra identitat com a societat respectuosa i tolerant amb la diversitat en totes les seves facetes i identificació i denúncia d'aquelles actituds arrelades en la societat romana que atemptin contra aquests mateixos principis. - Lectura crítica dels textos llatins des d'una perspectiva de gènere i d'igualtat de drets per tal de formar alumnes amb una actitud crítica davant de tota mena d'actes i decisions que atemptin contra aquests principis i amb capacitat de discernir aquells textos llatins que hi estan en consonància d'aquells que fomenten actituds contràries i, per tant, clarament rebutjables.	Llatí: Llengua i Cultura
<u>Interpretació de textos llatins</u> - Coneixement i aplicació pràctica dels casos i els seus principals valors sintàctics, de la flexió nominal, pronominal i verbal així com de les estructures oracionals bàsiques, la concordança i l'ordre de paraules per tal de llegir i comprendre en profunditat textos llatins, entenent sempre la sintaxi i la morfologia com a eina al servei dels textos traduïts i no com a una finalitat en elles mateixes. - Capacitació de l'alumnat per traslladar amb correcció ortogràfica i expressiva el missatge d'un text en llengua llatina a les seves llengües d'ús habitual i per reflexionar i justificar la traducció oferta, o bé per articular continguts orals en llatí amb una mínima correcció. - Establiment d'estratègies bàsiques per identificar, analitzar i traduir unitats lingüístiques (lèxic, morfosintaxi) a partir de la comparació de les llengües i les varietats que conformen el repertori lingüístic personal de l'alumnat i per millorar la seva agilitat mental.	Llatí: Llengua i Cultura

- Foment de l'autoconfiança, l'autonomia i la iniciativa de l'alumnat en el trasllat d'un text llatí a la llengua d'aprenentatge com a garantia de la seva estabilitat emocional, amb el benentès que l'error, lluny de ser una mostra de fracàs, és una part integrant del mateix procés d'aprenentatge.	
<u>El llegat i el patrimoni romans</u> - Coneixement i valoració de la pervivència del llegat material de la cultura i la civilització llatines (llocs arqueològics, inscripcions, etc.), així com del llegat immaterial (mitologia, institucions polítiques, oratòria, dret, rituals i celebracions, etc.) com a base de la cultura occidental, a partir de recursos diversos com representacions artístiques (ceràmiques i estàtues), restes arqueològiques i textos originals o traduïts a la llengua d'aprenentatge de l'alumnat. - Maneig d'eines analògiques i digitals (incloses les xarxes socials, sota la supervisió sempre de l'ensenyant) que permetin la presentació i difusió de la importància del patrimoni material i immaterial de la cultura romana mitjançant la producció i coproducció oral, escrita i multimodal. - Conscienciació de l'alumnat sobre la necessitat de respectar la propietat intel·lectual i els drets d'autor respecte de les fonts consultades i els continguts utilitzats, amb el benentès que el plagiat atempta contra la creació artística i literària, i reflexió sobre el concepte mateix d'imitació i plagiat en el món romà. - Establiment d'estratègies i adopció d'eines, analògiques i digitals, individuals i cooperatives, per a l'autoavaluació i la coavaluació en un món cada cop més interconnectat, en el qual les noves tecnologies i el treball cooperatiu són una realitat inqüestionable i la base d'una societat més rica, informada i tolerant.	Llatí: Llengua i Cultura

3. 2. 7. Instruments d'avaluació

Els criteris d'avaluació ja s'han descrit a l'apartat d'Objectius i criteris d'avaluació (3.2.5), perquè estan vinculats als objectius d'aprenentatge. En aquest apartat ens centrarem en els instruments d'avaluació, que són els següents:

- Llista de control amb doble entrada: Monguillot i Piulachs (2024, p.35) en un article sobre bastides metacognitives, proposen una llista de control amb doble entrada²⁴. La llista té tres columnes: a la columna esquerra l'alumnat hi apunta què ha après, a la del mig hi ha els criteris d'avaluació establerts pel professor i a la columna dreta l'alumnat hi apunta què pot fer per millorar i com ho pot fer.

He adaptat aquest disseny i he subdividit les columnes esquerra i dreta en dos, una per a l'alumne i una altra per al professor. A més, he donat per a cada criteri una puntuació numèrica.

Aquesta llista (v. Annex 7) serveix per a l'avaluació de la primera fase del projecte.

- Rúbrica de coavaluació: se'n fan servir dues. La primera és per a la segona fase del projecte i l'objectiu és que l'alumnat avaluï com s'ha produït l'intercanvi d'informació. La segona és per a l'exposició oral que faran a l'aula, que correspon a la quarta fase del projecte. Aquestes rúbriques fomenten que els estudiants s'avaluin entre ells per tal que no busquin sempre la mirada externa del professor.
- Rúbrica d'un sol punt: se'n fan servir tres i totes són omplertes pel professor, tot i que es mostraran a l'alumnat perquè sàpiga com serà avaluat. La primera és per a la tercera fase del projecte, que consisteix

²⁴ Aquest instrument també es coneix com a rúbrica d'un sol punt (González, 2015).

a contextualitzar la inscripció. La segona avalua la fitxa-resum que han de crear i la cinquena avalua l'explicació in situ.

3. 2. 8. Activitats

3. 2. 7. 1. Activitats inicials

Les activitats inicials parteixen d'un díptic d'inscripcions (v. Annex 2: Díptic d'inscripcions (activitats inicials)). Al costat esquerre hi ha les fotografies de deu inscripcions modernes, totes extretes de diferents espais del centre (el pati i les aules), per tal que l'alumnat vegi que les inscripcions no són cosa del passat, sinó que són ben presents en el seu dia a dia. Al costat dret hi ha les fotografies de sis inscripcions antigues, extretes de la xarxa i pertanyents a l'àrea de Pompeia (totes menys la 2, provinent de Badalona).

Les inscripcions modernes són:

1. El segell d'una de les cadires de l'Aula de Clàssiques. S'hi pot llegir que el propietari o comprador de les cadires és la Generalitat de Catalunya, que van ser produïdes per l'empresa Indústries Metàlicas Carbó (S.A.), el codi del producte (41713) i l'any en què van ser produïdes (2010).
2. El nom 'Esther' inscrit en una taula del taller de tecnologia. Sembla que un cop inscrit el nom, es va resseguir amb un bolígraf blau, ja que les lletres són blaves.
3. La placa commemorativa i que alhora dona nom a un espai del pati: la Plaça Antoni Massegú Calveras, el primer director de l'institut. El nom està inscrit en un color fosc sobre una pedra blanca.
4. Diversos noms i lletres o paraules intel·ligibles inscrites a la taula de la sala de guàrdia del centre. Per les menes diferents de cal·ligrafies, mides i colors sembla plausible que sigui una inscripció que s'ha anat desenvolupant al llarg del temps, a mesura que anaven arribant alumnes expulsats a l'aula.
5. Diverses dates escrites en números romans inscrites també a la taula de la sala de guàrdia del centre. Les inscripcions també han estat resseguides amb bolígraf blau o similar, perquè són de color blau.
6. El dibuix d'un penis inscrit en una taula del taller de tecnologia. Aquesta no té color, només està inscrita.
7. La frase 'A pesar de tanta mierda siempre ay una razon para sonreir' (sic) inscrita també en una taula del taller de tecnologia. Pel color de les lletres, sembla que és el color del conglomerat que hi ha sota la planxa superficial de la taula, que simula la fusta.
8. La inscripció "Jimexo feo by:Youssef" (sic), inscrita també a la taula de la sala de guàrdia del centre. En aquest cas és una inscripció emplenada amb corrector líquid.
9. La inscripció "Hola", inscrita també en una taula del taller de tecnologia. Les lletres hac, ele i a han estat repassades amb bolígraf blau o similar.
10. La inscripció "I (un cor dibuixat) Z", a sota el dibuix d'una estelada. Aquesta inscripció també es troba en una taula del taller de tecnologia. Tant les lletres com el dibuix són de color blau, possiblement van ser resseguides amb bolígraf blau o similar.

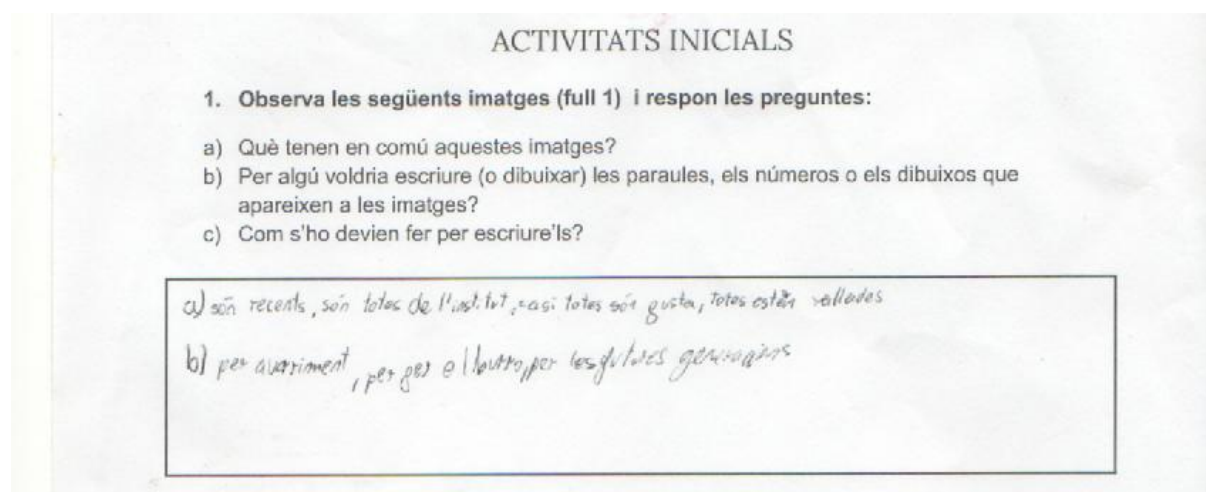
Les inscripcions antigues són:

1. Un anunci de les termes de Marc Crassi Frugi, a Oplontis. Pedra (Keppie, 1991, p.57).
2. Un tros d'àmfora segellada, amb la inscripció M. Porci (Comas, 2024, p.55).
3. Un relleu d'un penis amb la inscripció "Hic habitat felicitas", trobat al Forn dels Cristians de Pompeia.
4. Una paret de guix negra amb la inscripció "Lucius pinxit", ubicada a la Casa d'Octavi Quart a Pompeia.
5. Una paret de guix negra amb la inscripció "Vesbini Caesaris", ubicada al Saló Negre de Pompeia.
6. Una paret de guix pintada amb les inscripcions "Amantes ut apes vita mellita exigunt" i "Velle". Al centre hi ha un cigne. Les inscripcions es troben a la Casa dels Amants de Pompeia.

A partir de l'observació d'aquestes inscripcions, primer la de les modernes i després la de les antigues, es pretén que l'alumne comenci a reflexionar sobre el concepte d'inscripció i les implicacions d'escriure alguna cosa en un material dur. De fet, només apareix explícitament una vegada la paraula 'inscripció' per tal que sigui l'alumnat qui hi arribi a partir de l'observació de les fotografies i les preguntes. Cada alumne té el díptic de les fotografies en

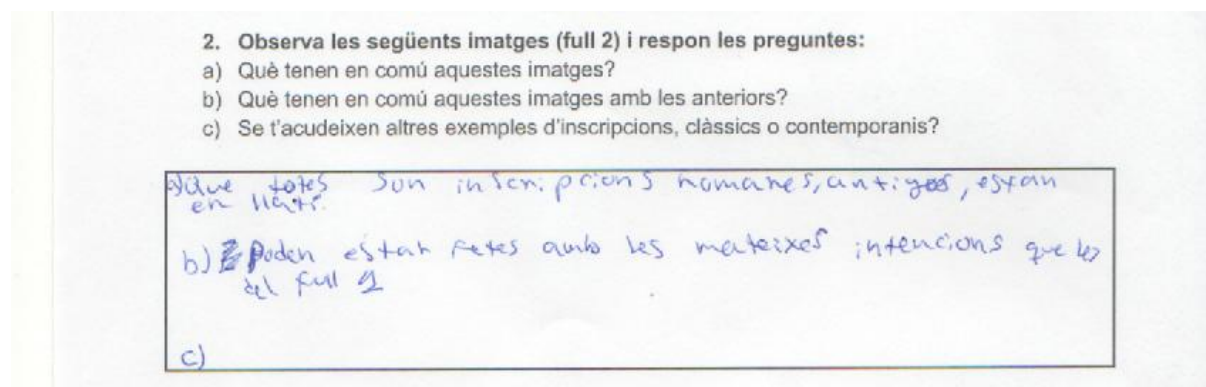
format dinA3 i un full (dinA4) amb les preguntes (v. Annex 3: Activitats inicials), que els ajudaran a activar els coneixements previs.

Les preguntes es divideixen en dos exercicis, un per a les inscripcions modernes i un altre per a les antigues. Al primer exercici es demana a l'alumnat que, a partir d'observar les fotografies, provi d'establir una relació entre totes elles, plantegi possibles motius pels quals algú va escriure aquests missatges i possibles maneres d'escriure aquests missatges sobre els materials que apareixen a les fotografies.



Imatge 1. Reproducció de l'exercici 1, completat per un dels alumnes

Al segon exercici es proposa buscar elements en comú entre les sis imatges d'aquest segon grup. A continuació, es proposa establir relacions entre el primer i segon grup de fotografies. Per últim, se'ls demana que altres exemples d'inscripcions, clàssics o contemporanis, per tal de fer-los pensar en elements epigràfics que coneguin i puguin compartir amb la resta de companys.



Imatge 2. Reproducció de l'exercici 2, completat per un dels alumnes

Per tancar les activitats inicials, se'ls planteja analitzar morfosintàcticament i traduir l'oració "Verba volant, scripta manent". Amb aquest exercici es pretén activar els coneixements previs de llengua: primera i segona declinacions (desinències i identificar a quina declinació pertany un substantiu a partir de l'enunciat, tercera persona del singular i del plural del present d'indicatiu, anàlisi morfosintàctica i traducció segons la funció sintàctica assignada. Alhora, l'oració s'ha triat pel significat, perquè l'alumnat la pugui relacionar amb els conceptes que han aparegut a les activitats anteriors. Aquest darrer exercici ha de servir per tancar la introducció i acabar de captar el seu interès.

3. Analitza morfosintàcticament i tradueix la següent oració:

NPIN 3aPI P NPIN 3aPI P
 Verba volant, scripta manent. → Voles paraules, queden escrites.

S V S V

- Digues l'enunciat dels substantius *verba* i *scripta*.
verba: verbum, -i
scripta: scriptum, -i
- A quina declinació pertany cada substantiu?
scripta: NPIN
Verba: NPIN
- Quina relació hi ha entre aquesta oració i les imatges anteriors?

Que l'oració parla de el que representen les imatges. (que les paraules quedin gravades).

Imatge 3. Reproducció de l'exercici 3, completat per un dels alumnes

Després d'aquestes primeres activitats, la proposta preveu una petita exposició per part del professorat en què l'alumnat vegi altres menes d'inscripcions, per tal que tinguin una visió més general del panorama epigràfic. Per a aquesta exposició es preveu utilitzar una presentació de diapositives com a suport visual (v. Annex 4: Presentació activitats inicials).

La temporització prevista per a aquestes activitats és de 110 minuts.

3. 2. 7. 2. Activitats de desenvolupament

Per a aquesta fase del procés d'ensenyament-aprenentatge s'han dissenyat tres activitats, les corresponents a les tres primeres fases de la proposta.

La primera activitat (v. Annex 5: Fitxes 1) consisteix a treballar la inscripció (anàlisi morfosintàctica i traducció) amb l'ajuda dels materials complementaris (làmina plastificada, estructura de les inscripcions honorífiques, abreviatures i lèxic), per entendre què diu.

- Descripció materials complementaris (v. Annex 6: Materials complementaris de les fitxes 1):
 - Làmina plastificada: un full DIN A4 verd que conté el títol en llatí del monument, una imatge ampliada de la inscripció, una fotografia del monument i un dibuix dels Fòrums Imperials amb la situació geogràfica del monument marcada amb un cercle vermell.
 - Estructura de les inscripcions honorífiques: una taula amb la relació entre els elements bàsics d'una inscripció (persona honorada, dedicant, motiu de la dedicació, condicions de construcció del monument i resposta de l'honorat) amb l'aparença d'aquests elements en llatí, per tal que els puguin identificar a la inscripció.
 - Abreviatures: una llista amb totes les abreviatures que apareixen a les inscripcions seleccionades amb la seva aparença habitual a les inscripcions, el desenvolupament del text i el significat de la paraula.
 - Lèxic: com que, pels continguts de llengua que han treballat, encara no fan servir el diccionari, es proporciona a l'alumnat tot el lèxic necessari per a analitzar morfosintàcticament la inscripció i traduir-la.

Per a aquesta activitat cada parella té una única fitxa en paper amb els següents exercicis:

1. Observar la làmina plastificada, que conté el títol en llatí del monument, una imatge ampliada de la inscripció, una fotografia del monument i un dibuix dels Fòrums Imperials amb la situació geogràfica del monument marcada.
 - a. L'objectiu d'emprar la làmina plastificada és que l'alumnat pugui aproximar-se al contingut d'una forma manipulativa. Com que les làmines són plastificades, es convida l'alumnat a resseguir amb retoladors de pissarra les lletres de la inscripció, perquè els ajudi a fer una primera lectura de la inscripció.
 - b. És un primer contacte amb tots els materials complementaris. Poden comparar l'estructura de les inscripcions honorífiques i veure quins elements es corresponen amb la inscripció que estan treballant.
2. Copiar el text de la inscripció a la fitxa, segons les convencions epigràfiques, que estableixen que transcrivim en majúscula el text que podem llegir i entre parèntesis i en minúscula el text que restablím.
3. Anàlisi morfosintàctica del text desenvolupat a l'exercici anterior.
4. Comprensió lectora bàsica: a través de preguntes sobre el contingut, l'alumnat ha de demostrar que ha identificat la informació bàsica que ens dona la inscripció. Les respostes a aquestes preguntes és la informació que hauran de transmetre a la resta de companys, quan s'expliquin el contingut de les respectives inscripcions.

- Objectius:

Aquesta activitat contribueix als objectius 2, 3 i 4, establerts a l'apartat 3.2.5.

- Competències transversals:

Aquesta activitat contribueix a les competències transversals CC1, CC2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 i CPSAA5, descrites a l'apartat 3.2.4.2.

- Competències específiques:

Aquesta activitat contribueix a les competències específiques LL-CE3, LL-CE4 i LL-CE5, descrites a l'apartat 3.2.4.1.

- Vectors:

Aquesta activitat contribueix als vectors 1, 2, 3, 4 i 5, descrits a l'apartat 2.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 85 minuts.

L'instrument d'avaluació d'aquesta activitat és la llista de control amb doble entrada adaptada (v. Annex 7).

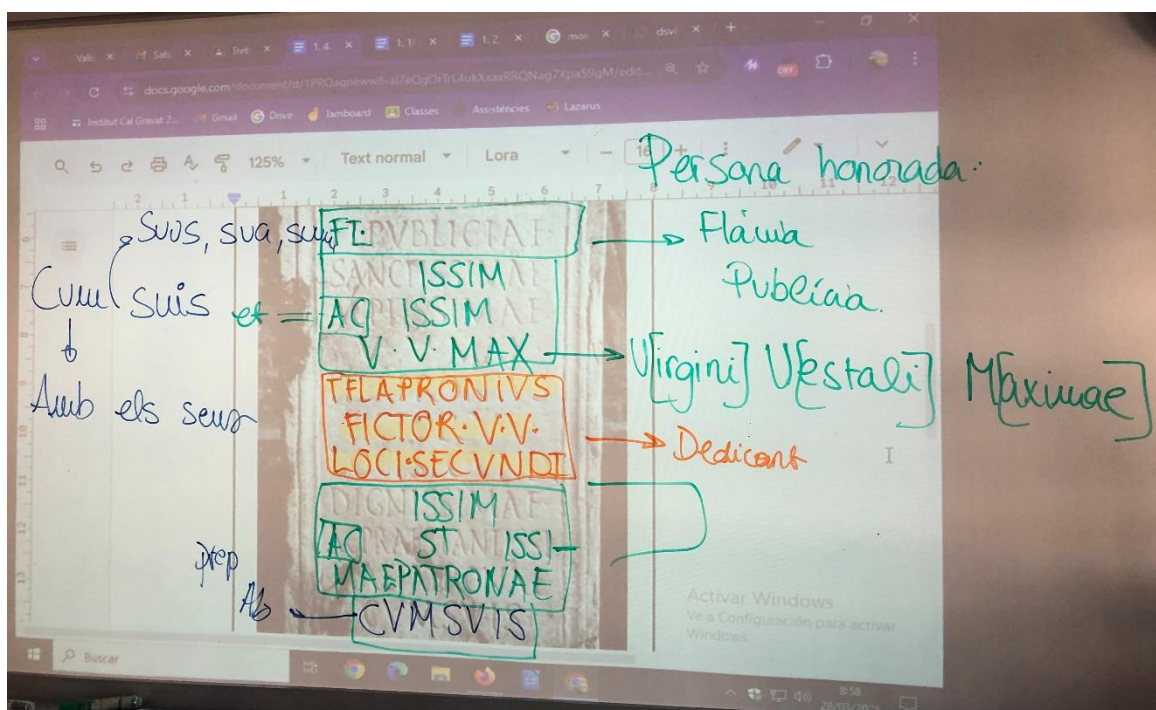
La segona activitat consisteix a compartir els aprenentatges de la primera activitat. Per a això cal reagrupar l'alumnat de manera que es formin dos grups de quatre, formats per un membre de cada parella cadascun. D'aquesta manera, a cada grup hi haurà un expert de la seva inscripció i es crearà així la desigualtat requerida per la metodologia de l'aprenentatge entre iguals.

Es fan dos grups perquè tot l'alumnat es vegi obligat a intervenir, perquè, si no, el pes de transmetre el contingut de la inscripció podria recaure de forma desigual entre els membres de la parella. Així, s'aplica correctament la tècnica del trencaclosques: tots els estudiants són imprescindibles per a la transmissió de la informació, que, a més, necessitaran per a la següent activitat.

Com ja he avançat, la informació que han de traslladar-se són les preguntes de comprensió lectora bàsica de l'activitat anterior. Com que a l'activitat anterior disposaven d'una sola fitxa, en aquesta activitat l'hauran de compartir. Una possible solució és establir un ordre d'intervenció per als dos grups, de manera que els membres d'una mateixa parella no hagin d'intervenir alhora als respectius grups.

Aquesta activitat es va implementar a l'aula amb adaptacions, perquè aquell dia faltaven dos alumnes de dues parelles diferents però d'un mateix grup. L'adaptació va consistir en compartir la informació com a grup classe, en lloc de en dos grups petits. Es van projectar les inscripcions a la pissarra i cada parella (o membre de la parella, en els dos casos en què la parella estava incompleta) n'explicava la informació bàsica: a qui està dedicada la inscripció, qui la dedica, càrrecs/filiació/caracterització de la persona honorada i motiu de la dedicació (tenint en compte que no totes les inscripcions contenen tots aquests elements).

A partir del que deien els estudiants, comentàvem el contingut de cada inscripció i anàvem responant les preguntes que sorgien. Vam assignar un color a cada element per tal de veure l'estructura de cada inscripció d'una forma més clara.



Imatge 4. Anàlisi estructural de la inscripció 4 a la pissarra

- Objectius:

Aquesta activitat contribueix als objectius 2 i 4, establerts a l'apartat 3.2.5.

- Competències transversals:

Aquesta activitat contribueix a les competències transversals CC1, CC2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 i CPSAA5, descrites a l'apartat 3.2.4.2.

- Competències específiques:

Aquesta activitat contribueix a les competències específiques LL-CE3 i LL-CE5, descrites a l'apartat 3.2.4.1.

- Vectors:

Aquesta activitat contribueix als vectors 1, 2, 3, 4 i 5, descrites a l'apartat 2.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 20 minuts.

L'instrument d'avaluació d'aquesta activitat és una rúbrica de coavaluació (v. Annex 10: Rúbrica de coavaluació (Fase 2)).

La tercera activitat (v. Annex 8: fitxes 2) consisteix en treballar el context que ens ajuda a entendre el contingut de la inscripció. L'objectiu és que, ara que ja saben què diuen les inscripcions, puguin entendre realment el text i el suport: qui són els personatges que hi apareixen, què impliquen els càrrecs que ocupen, per què es construeix el monument, etc., amb l'ajuda dels materials complementaris.

Els materials complementaris (v. Annex 9: Materials complementaris de les fitxes 2) són textos creats a partir de diverses fonts (llibres de text²⁵ i fonts digitals diverses). La relació entre materials complementaris i inscripcions és la següent:

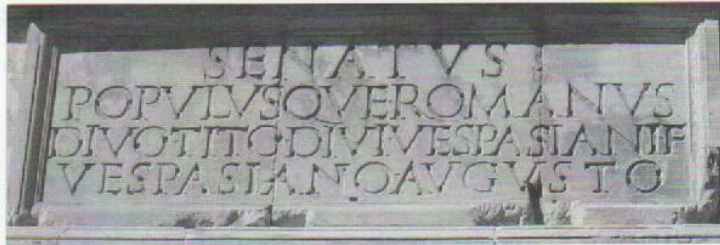
1. Arc de Tit:
 - a. Dinastia Flàvia.
 - b. Arc de Tit.
 - c. Culte imperial.
2. Columna de Trajà:
 - a. Dinastia Antonina.
 - b. Columna de Trajà.
 - c. Culte imperial.
3. Temple d'Antoní i Faustina:
 - a. Dinastia Antonina.
 - b. Temple d'Antoní i Faustina.
 - c. Culte imperial.
 - d. La successió imperial: la dona en l'organització política imperial.
4. Casa de les Vestals:
 - a. Casa de les Vestals.

Per a aquesta activitat cada parella té una única fitxa en paper amb el següent exercici:

1. Contextualitzar el personatge, la inscripció i el monument en què està inscrita, amb l'ajuda dels materials complementaris. Han de respondre a dos blocs de preguntes: el primer correspon al personatge i el segon a la inscripció i el monument. Les preguntes busquen que l'alumnat llegeixi amb atenció els textos proporcionats i es fixi en els elements més rellevants. El primer bloc està adaptat a cada inscripció, ja que els elements a destacar varien, i el segon és comú, perquè fan referència a la ubicació del monument, el promotor i el motiu de la inscripció, el text i l'aportació del text al conjunt del monument.

²⁵ *Llatí 1* (Torrent i Vilanova, 2008) i *Llatí 1* (Alberich, Carbonell i Matas, 2008).

INSCRIPTIONES ROMANAE: ARCUS TITI (CIL 31211)



© Krešimir Matijević

1. Amb l'ajuda dels materials complementaris, heu de contextualitzar la figura de l'emperador Tit, la inscripció que ens ocupa i el monument en què està inscrita, l'Arc de Tit. Heu de respondre les qüestions següents:

a. Emperador Tit:

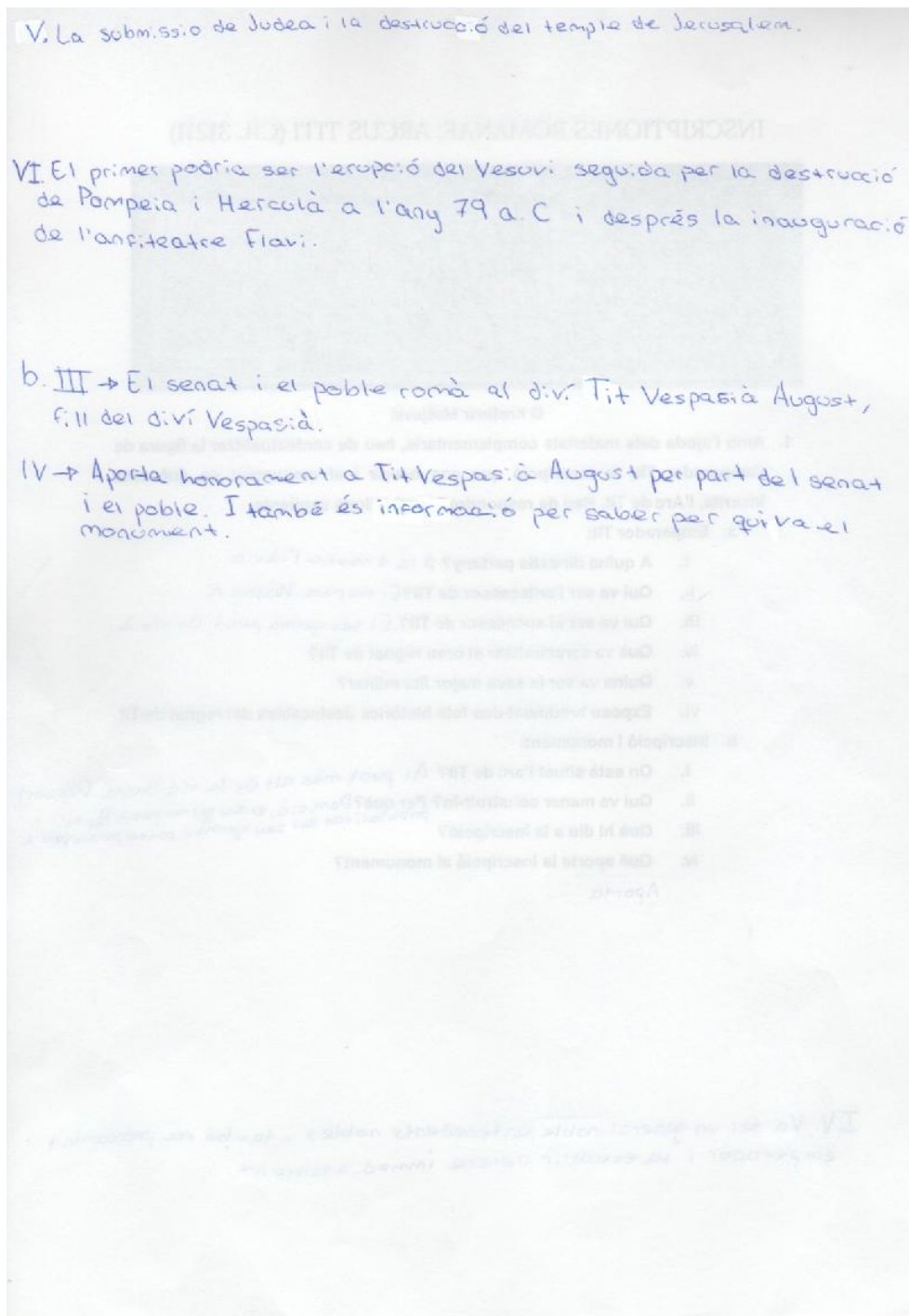
- i. A quina dinastia pertany? *A la dinastia Flàvia.*
- ii. Qui va ser l'antecessor de Tit? *El seu pare, Vespasià.*
- iii. Qui va ser el successor de Tit? *El seu germà petit Domicià.*
- iv. Què va caracteritzar el breu regnat de Tit?
- v. Quina va ser la seva major fita militar?
- vi. Exposa breument dos fets històrics destacables del regnat de Tit.

b. Inscripció i monument:

- i. On està situat l'arc de Tit? *Al punt més alt de la via Sacra (fòrum).*
- ii. Qui va manar construir-lo? *Per què? Domicià, el seu germà petit. Per la popularitat del seu germà i per ser pare seu.*
- iii. Què hi diu a la inscripció?
- iv. Què aporta la inscripció al monument?

IV. Va ser un general sense antecedents nobles i també fou proclamat emperador i va establir l'ordre immediatament.

Imatge 5. Reproducció de la segona fitxa, completada per uns alumnes



Imatge 6. Reproducció de la segona fitxa, completada per uns alumnes

- Objectius:

Aquesta activitat contribueix als objectius 1, 2 i 4, establerts a l'apartat 3.2.5.

- Competències transversals:

Aquesta activitat contribueix a les competències transversals CC1, CC2, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 i CPSAA5, descrites a l'apartat 3.2.4.2.

- Competències específiques:

Aquesta activitat contribueix a les competències específiques LL-CE1, LL-CE3 i LL-CE5, descrites a l'apartat 3.2.4.1.

- Vectors:

Aquesta activitat contribueix als vectors 1, 2, 3, 4, 5 i 6, descrits a l'apartat 2.1.

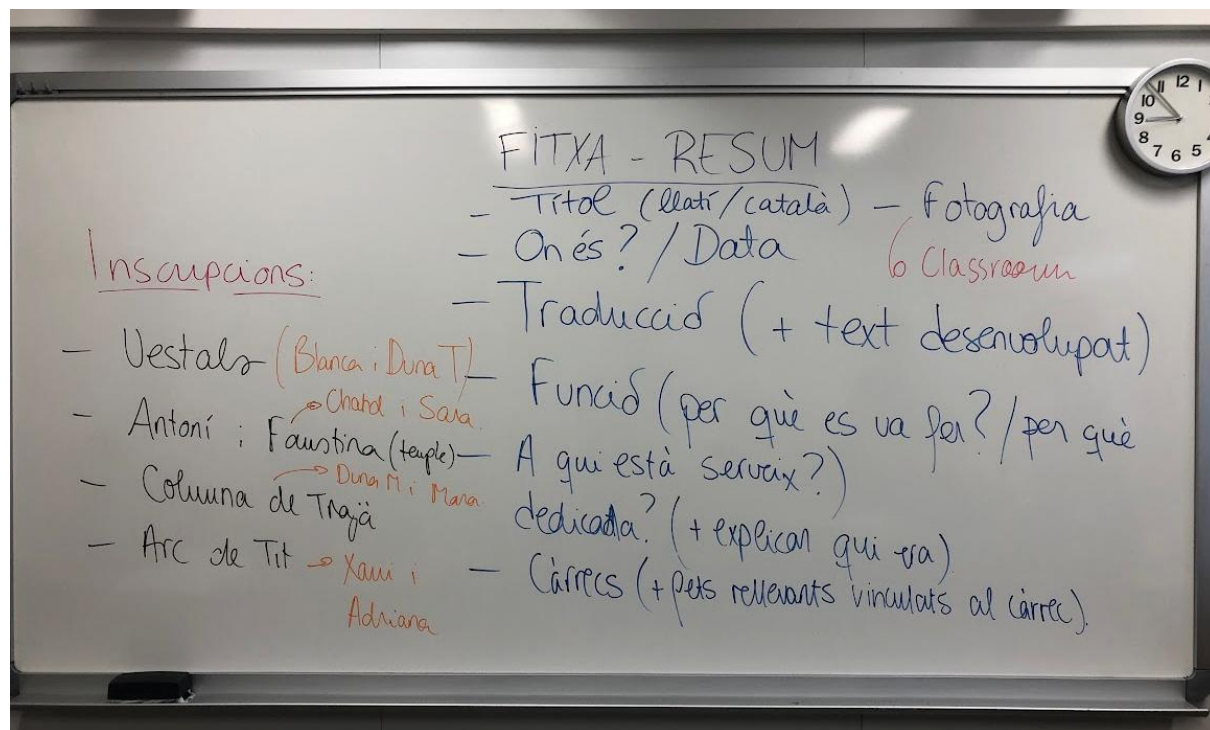
La temporització prevista per a aquesta activitat és de 85 minuts.

L'instrument d'avaluació d'aquesta activitat és una rúbrica d'un sol punt (v. Annex 11: Rúbrica d'un sol punt (Fitxes 2)).

3.2.7.3. Activitats d'estructuració

Per a aquesta fase del procés d'ensenyament-aprenentatge s'han dissenyat dues activitats, les corresponents a la quarta fase de la proposta.

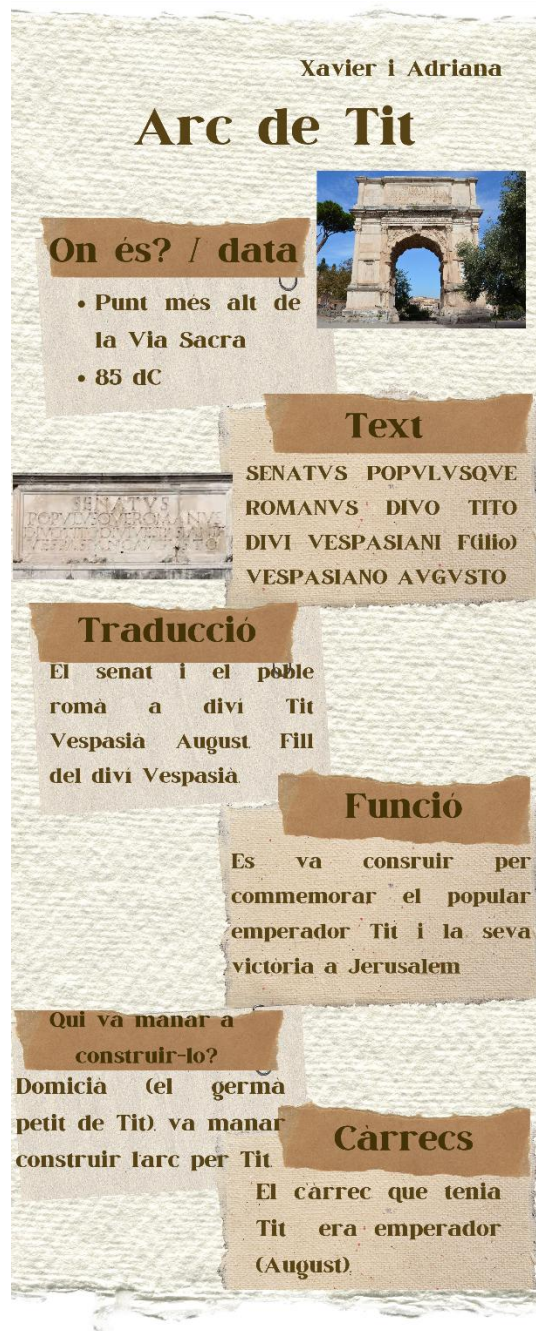
La primera activitat és l'elaboració de la fitxa-resum. Primer, com a grup, amb l'ajuda i guia del professor, han d'establir quins elements volen incloure a la fitxa-resum. Aquesta part de l'activitat pretén que l'alumnat reflexioni sobre els aprenentatges que han assolit fins llavors, per tal de decidir què cal explicar a la resta de companys de nivell perquè comprenguin les inscripcions. D'aquesta manera, l'alumnat intervé des del primer moment en el procés de creació de les fitxes-resum i, a més, es veu obligat a col·laborar per arribar a un acord i a valorar les aportacions dels companys.



Imatge 7. Guió de les fitxes-resum elaborat a partir de les aportacions de l'alumnat

Un cop establert el guió a seguir, les parelles han de crear la fitxa-resum amb l'aplicació Canva, que estan prou avesats a fer servir. La llibertat creativa és total, amb la condició que hi apareguin els elements pactats i els sigui útil per explicar la inscripció als companys.

En aquesta activitat repassen tot allò treballat fins llavors i ho han d'estructurar d'una forma ordenada perquè la resta de companys ho puguin entendre.



Imatge 8. Fitxa-resum d'una de les parelles

- Objectius:

Aquesta activitat contribueix als objectius 1, 2 i 4, establerts a l'apartat 3.2.5.

- Competències transversals:

Aquesta activitat contribueix a les competències transversals CC2, CC3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4, CPSAA5, CC2 i CC3, descrites a l'apartat 3.2.4.2.

- Competències específiques:

Aquesta activitat contribueix a les competències específiques LL-CE1, LL-CE3 i LL-CE5, descrites a l'apartat 3.2.4.1.

- Vectors:

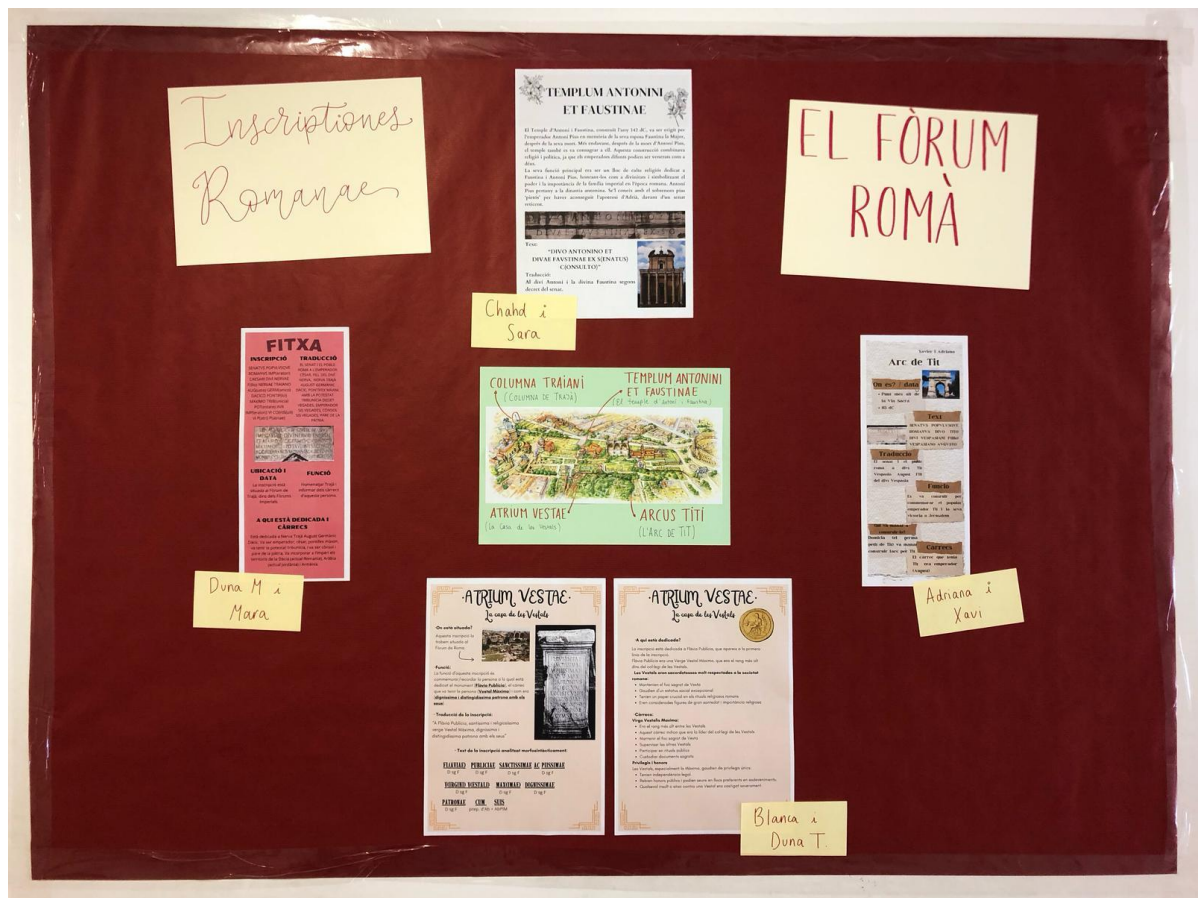
Aquesta activitat contribueix als vectors 1, 2, 3, 4, 5 i 6, descrites a l'apartat 2.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 45 minuts.

L'instrument d'avaluació d'aquesta activitat és una rúbrica d'un sol punt (v. Annex 12: Rúbrica d'un sol punt (Fitxes-resum)).

La segona activitat és l'exposició oral. Aquesta activitat busca que practiquin l'explicació que faran a la resta de companys a Roma, perquè es vegin en la situació d'articular un discurs a propòsit de la inscripció, coordinant-se amb la parella. D'aquesta manera, veuen què poden millorar i s'ajuden entre ells a detectar errors o elements susceptibles de millora i a establir estratègies per millorar.

A més a més, per suscitar la curiositat de la resta de companys i donar visibilitat a les matèries de clàssiques, es pot crear un mural amb les fitxes-resum i penjar-lo al passadís. Es pot aprofitar el viatge a Roma perquè cada parella es faci una fotografia amb la inscripció i penjar-les també al mural. Aquesta idea va sorgir arran de l'aplicació de la situació d'aprenentatge i trobo que és un afegit pertinent i significatiu, per bé que no és un element estructural de la proposta. També hi vaig posar un mapa i el cartell del Fòrum Romà perquè l'alumnat que cursa la matèria de Llatí: Llengua i Cultura situés mínimament el contingut del mural.



Imatge 9. Mural del projecte

- Objectius:

Aquesta activitat contribueix als objectius 1, 2 i 4, establerts a l'apartat 3.2.5.

- Competències transversals:

Aquesta activitat contribueix a les competències transversals CC2, CC3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 i CPSAA5, descrites a l'apartat 3.2.4.2.

- Competències específiques:

Aquesta activitat contribueix a les competències específiques LL-CE1, LL-CE3 i LL-CE5, descrites a l'apartat 3.2.4.1.

- Vectors:

Aquesta activitat contribueix als vectors 1, 2, 3, 4, 5 i 6, descrites a l'apartat 2.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és de 25 minuts.

L'instrument d'avaluació d'aquesta activitat és una rúbrica de coavaluació (v. Annex 13: Rúbrica d'un sol punt (Exposició oral)).

3. 2. 7. 4. Activitats d'aplicació

Per a aquesta fase del procés d'ensenyament-aprenentatge s'ha dissenyat una activitat, la corresponent a la cinquena i última fase de la proposta.

Aquesta activitat és explicar a la resta de companys de nivell les inscripcions treballades a l'aula. Abans de començar la visita, cal que el professor introdueixi l'activitat a la resta de companys per a situar-los i explicar-los en què consistirà la visita. Durant la visita als Fòrums Imperials, cada parella explica la inscripció davant del monument corresponent, per tal que l'experiència sigui el màxim de vivencial possible. Tenen les fitxes-resum com a suport per a l'explicació. D'aquesta manera, apliquen tot allò treballat a l'aula en una situació de la vida real. Això dona sentit al repte que planteja el projecte, perquè han hagut d'amarar-se del contingut i el context de les inscripcions per a poder-les explicar adequadament a la resta de companys de nivell.

- Objectius:

Aquesta activitat contribueix als objectius 1, 2 i 4, establerts a l'apartat 3.2.5.

- Competències transversals:

Aquesta activitat contribueix a les competències transversals CC2, CC3, CPSAA1, CPSAA3, CPSAA4 i CPSAA5, descrites a l'apartat 3.2.4.2.

- Competències específiques:

Aquesta activitat contribueix a les competències específiques LL-CE1, LL-CE3 i LL-CE5, descrites a l'apartat 3.2.4.1.

- Vectors:

Aquesta activitat contribueix als vectors 1, 2, 3, 4, 5 i 6, descrites a l'apartat 2.1.

La temporització prevista per a aquesta activitat és la de la visita als Fòrums Imperials, que està condicionada per les condicions del viatge.

L'instrument d'avaluació d'aquesta activitat és una rúbrica d'un sol punt (v. Annex 14: Rúbrica d'un sol punt (Explicació in situ)).

4. AVALUACIÓ DE LA PROPOSTA

En aquest apartat avaluarem la proposta segons les dimensions especificades en l'article de T. Mauri et al. titulat "La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria" (2007).

1. El disseny de la proposta d'innovació és coherent amb els criteris de qualitat de la docència.

Considero que el disseny de la proposta d'innovació és coherent amb els criteris de qualitat de la docència, perquè posa les metodologies innovadores al servei de les necessitats detectades a l'aula i fa que es treballin continguts pertinents segons el currículum d'una forma que situa l'alumnat al centre del procés d'aprenentatge.

2. La innovació potencia el desenvolupament de formes d'activitat conjunta de professor i alumnes que permetin prestar ajuda educativa ajustada a l'elaboració del significat i a l'atribució del sentit que duu a terme el segon.
El paper del professor és el de guia i facilitador. La interacció amb l'alumnat és constant i, d'aquesta manera, es fomenta l'intercanvi i la construcció compartida de coneixement. Això també es veu reforçat per les metodologies, que promouen precisament això mateix.
3. La innovació afavoreix el desenvolupament de formes d'activitat conjunta de professor i alumnes en què és possible prestar ajuda educativa ajustada al desenvolupament de l'autonomia i de l'autoregulació de l'aprenentatge de l'alumne.
El treball cooperatiu exigeix al professor aquesta funció de guia i facilitador, que possibilita que l'alumnat desenvolupi l'autonomia i l'autoregulació de l'aprenentatge de forma controlada i assistida.
4. La innovació potencia el desenvolupament de formes d'activitat conjunta de professor i alumnes que afavoreixen l'ús del treball cooperatiu com a instrument educatiu i de suport a l'aprenentatge dels alumnes.
La proposta compleix aquesta dimensió enterament, ja que la metodologia del treball cooperatiu n'és la base.
5. La innovació, si es dona el cas, duu a terme un ús de les TIC com a mediadores de l'ajuda educativa ajustada del professor a l'aprenentatge de l'alumne i entre alumnes.
La proposta preveu l'ús de les TIC en una activitat concreta, l'elaboració de les fitxes-resum, perquè en aquesta activitat té sentit fer servir les noves tecnologies: permet als estudiants crear composicions d'imatge i text a partir de plantilles amb dissenys vistosos, que els serveixen com a suport per a l'explicació de la inscripció i, alhora, també serveix per difondre el projecte al centre. A la resta d'activitats, he optat per treballar en paper perquè la part física i manipulativa pretén captar l'atenció dels estudiants i fer-los més fàcil treballar conjuntament.

5. PROPOSTES DE CONTINUÏTAT I MILLORA

Després d'haver implementat la proposta gairebé en la seva totalitat (l'única activitat no aplicada ha estat la de la fase d'aplicació), he pogut constatar que l'aplicabilitat de la proposta és molt alta, perquè el contingut i les metodologies són absolutament pertinents amb el plantejament del nou currículum. Fins i tot si no hi ha viatge a Roma, crec que es pot aplicar igualment, adaptant l'activitat d'aplicació.

D'altra banda, l'estructura admet altres inscripcions, ja sigui ampliant el repertori de la proposta actual ja sigui canviant-les per les d'una altra àrea geogràfica, potser més propera als estudiants, com les de la Necròpolis de Bàrcino o les inscripcions de la Part Alta de Tàrraco, que són més fàcils de visitar que la ciutat de Roma.

Com a millora, crec que és podria aprofundir en la idea del mural. Dona visibilitat al projecte i a les matèries de clàssiques al centre, però és efímer. Seria interessant crear algun recurs perquè quedés constància del projecte més a llarg termini i estaria bé que fos digital i no físic a efectes de practicitat i visibilitat. Aquest recurs digital pot ser un My Maps, amb les inscripcions i les fitxes-resum geolocalitzades, que, a més, permet afegir-ne d'altres i que acabi essent un recurs de les matèries de clàssiques, més que del projecte en si. Un Genially també pot ser una bona opció, per tota la interactivitat que proporciona aquesta eina.

6. CONCLUSIONS

Recupero els objectius de la proposta, establerts a l'apartat 1.2, per tal de revisar si s'han assolit, atès que he pogut implementar la proposta pràcticament sencera:

1. Introduir els estudiants en el coneixement de l'epigrafia llatina. Atès que l'epigrafia permet treballar el text i el suport, dos elements a partir dels quals els alumnes poden treballar dos aspectes bàsics de la matèria: la llengua i la cultura.

2. Suscitar l'interès pel món romà a partir de la seva realitat quotidiana. Ja que els alumnes viatjaran a Roma, és oportú aprofitar l'ocasió per contextualitzar els aprenentatges que es duen a terme a l'aula amb el món que els envolta.

3. Cohesionar el grup. Com que al grup hi ha una certa manca de cohesió, és adient emprar metodologies que posin el treball en equip al centre i permetin als estudiants adonar-se de la necessitat de col·laborar els uns amb els altres.

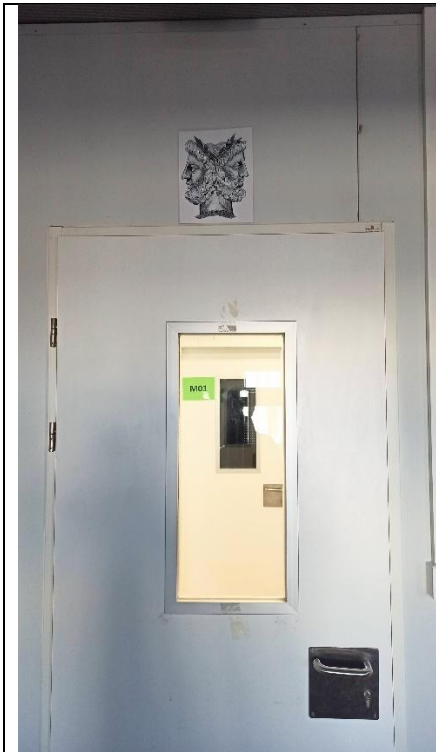
Considero que tots els objectius han quedat assolits, perquè l'alumnat ha acabat el projecte amb unes nocions bàsiques d'epigrafia (especialment honorífica, que és la mena d'inscripció a la qual pertanyen les quatre inscripcions seleccionades), ha vist que els aprenentatges de l'aula tenen un impacte real i tangible a la seva realitat quotidiana i s'ha vist obligat a col·laborar per assolir l'objectiu del grup, de manera que s'ha generat un ambient de treball agradable i més cohesionat a l'aula. Els comentaris tant de l'alumnat com de la mentoria del centre han estat molt positius i crec que en general ha estat una bona experiència d'aprenentatge per a tots.

7. BIBLIOGRAFIA

- Alberich, J., Carbonell, J., i Matas, B. (2008). *Llatí 1*. Castellnou Edicions.
- Almazan Cano, À., Garcia i Pausas, T., Narváez Ferri, M., Palos Rodríguez, J., i Vilalta Golet, R. M. (2016). El treball per Projectes a l'Educació Secundària. Aprendre de forma competencial. Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). <http://hdl.handle.net/2445/98212>
- Aronson, E. (2000). *Jigsaw Classroom*. Social Psychology Network. <https://www.jigsaw.org/>
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació d'ensenyaments de l'educació bàsica, DOGC núm. 8762 (2022). <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>
- Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. (2023). *Mesures i suports universals en el centre educatiu: orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universals* (D. C. i L. Direcció General d'Educació Inclusiva amb la col·laboració de la Direcció General d'Innovació, Ed.). Gabinet Tècnic.
- Fernández Díaz, D. (2000). La epigrafía, un elemento didáctico. *Actas de Las II Jornadas de Humanidades Clásicas*, 1–22.
- Gómez Vila, J. (2000). Epigrafía Romana. Pautas sobre o seu tratamiento didáctico. *Revista Galega Do Ensino*, 29, 177–193.
- González, J. (2015, febrer 4). *Meet the Single Point Rubric*. Cult of Pedagogy. <https://www.cultofpedagogy.com/single-point-rubric/>
- González Galera, V. (2018). La epigrafía como instrumento de aprendizaje de latín y cultura romana: una propuesta didáctica para alumnos de Bachillerato [Treball Final de Màster, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <https://www.estudiosclasicos.org/wp-content/uploads/TFM-Gonz%C3%A1lez-Galera.pdf>
- Lillo Redonet, F. (2009, març 9). Taller de Epigrafía Latina. Blogspot. Recuperat 28 de maig de 2025, de <https://fernandolillo.blogspot.com/2009/03/taller-de-epigrafia-latina.html>
- Lorenzo Fernández, Á. (2019). La epigrafía latina como ventana textual a la Antigüedad. *Thamyris*, 10, 387–410.
- Mauri, T. et al. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *Revista de Docencia Universitaria*, 5.1, 1-11.
- Mayer, M. (1995). La aplicación de la epigrafía a la enseñanza secundaria. Una encrucijada filológico-histórica. In V. Valcárcel (Ed.), *Didáctica del Latín. Actualización científico-pedagógica* (pp. 171–180). Ediciones Clásicas.
- Monguillot Hernando, M., & Piulachs Núñez, J. M. (2024). Bastides metacognitives de la teoria a la pràctica. *Graó 6-12: El Teu Espai de Referència En Educació Infantil*, 3, 28–36.
- Morcillo León, A., & Barrero Martín, N. (2010). Los monumentos funerarios hispanorromanos y su epigrafía en el Museo Nacional de Arte Romano de Mérida. Una propuesta didáctica para alumnos de Cultura Clásica y Latín de ESO y del Bachillerato. *Tejuelo*, 7, 156–187.
- Mut i Arbós, J. (2017). En torno a la didáctica de las lenguas clásicas. *Estudios Clásicos*, 151, 157–178.
- Mut i Arbós, J. (2020). Els tres complexos de la Filologia Clàssica. *Anuari de Filologia. Antiqua et Mediaevalia*, 2(10), 139–148.
- Torrent, A., i Vilanova, F. (2008). *Llatí 1*. Editorial Barcanova.

ANNEXOS

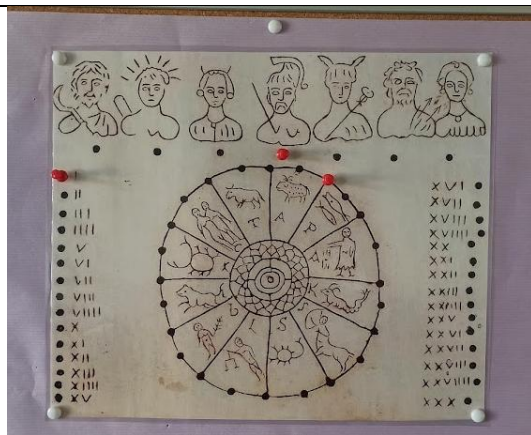
ANNEX 1: l'Aula de Clàssiques en imatges



Imatge 10. Janus presidint la porta de l'aula



Imatge 11. [Calendari romà](#) (creat pel [Centro de Interpretación de Caldoval](#))



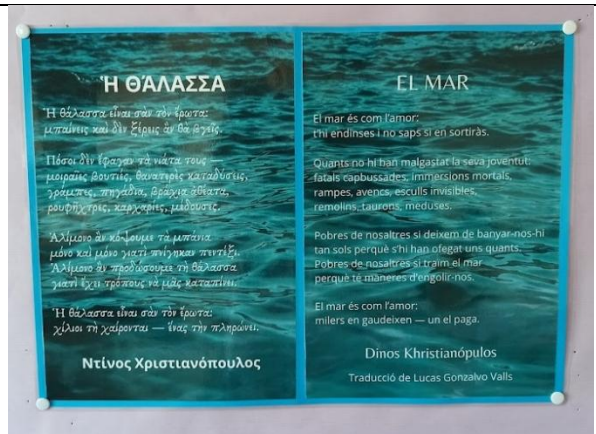
Imatge 12. Reproducció del calendari romà de Treviri (Museu de la Civilització Romana, Roma).



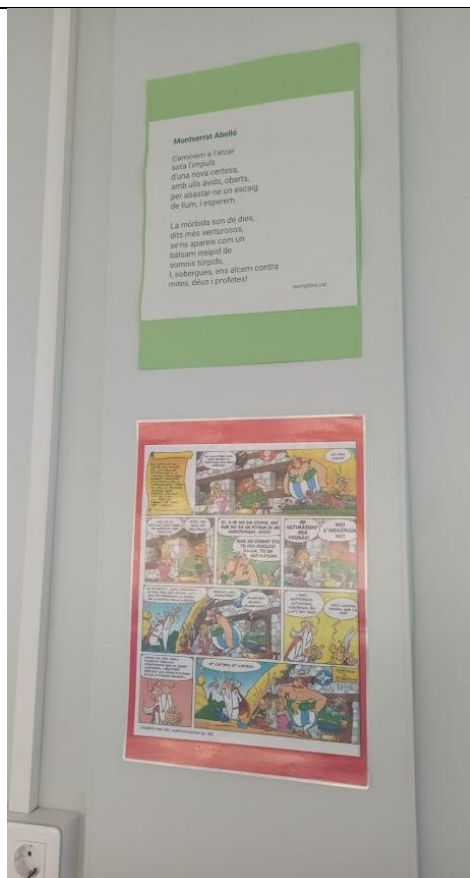
Imatge 13. Mapes dels escenaris de *Les Metamorfosis*



Imatge 14. Vista de la zona de l'ordinador de l'aula, amb materials sobre l'alfabet i un mapa de l'Imperi Romà



Imatge 15. Poema 'Η θάλασσα' de Dinos Khristianópoulos, en versió original i traducció (Lucas Gonzalvo Valls). Disseny propi.



Imatge 16. Poema de Montserrat Abelló (extret de [l'AELE](#)) i vinyeta extreta d'*Astérix. Les expressions llatines explicades* (B.P. Molin i R. Goscinny, 2018)



Imatge 17. *Astérix. Les expressions llatines explicades* (B.P. Molin i R. Goscinny, 2018)



Imatge 18. Il·lustracions de La incorrecta, extretes de [la seva pàgina d'Instagram](#)

ANNEX 2: Díptic d'inscripcions (activitats inicials)

FULL 1

1. 	2. 
3. 	4. 
5. 	6. 
7. 	8. 
9. 	10. 

FULL 2



ANNEX 3: Activitats inicials

ACTIVITATS INICIALS

1. Observa les següents imatges (full 1) i respon les preguntes:

- a) Què tenen en comú aquestes imatges?
- b) Per què algú voldria escriure (o dibuixar) les paraules, els números o els dibuixos que apareixen a les imatges?
- c) Com s'ho devien fer per escriure'ls?

2. Observa les següents imatges (full 2) i respon les preguntes:

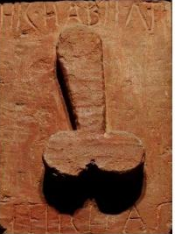
- a) Què tenen en comú aquestes imatges?
- b) Què tenen en comú aquestes imatges amb les anteriors?
- c) Se t'acudeixen altres exemples d'inscripcions, clàssics o contemporanis?

3. Analitza morfosintàcticament i tradueix la següent oració:

Verba volant, scripta manent.

- Digues l'enunciat dels substantius *verba* i *scripta*.
- A quina declinació pertany cada substantiu?
- Quina relació hi ha entre aquesta oració i les imatges anteriors?

ANNEX 4: Presentació activitats inicials

 EPIGRAFIA LATI: LINGUA I CULTURA	 Oplontis, prop de Pompeia i Herculà THERMAE M(arc) CRASSI FRUGI AQUA MARINA ET BALN(ea) AQUA DULCIS IANUARIUS L(ibertus) Les termes de Marc Crassi Frugi Banys d'aigua de mar i banys d'aigua fresca. Llibert Januari.
 SECELLS COMERCIALS	TITULI PICTI 
MONTE TESTACCIO 	  Forn dels Cristians, Pompeia
 Porta de la ciutat romana, Empúries	CASES  Casa d'Octavi Quart, Pompeia
LATRINAE  CL. IV 10619 APOLLINARIS MEDICUS TITI IMPERATORIS HIC CACAVIT BENE Herculà ΑΠΟΛΛΙΝΑΡΙΟΥ ΜΕΔΙΚΟΥ ΤΙΤΟΥ ΙΜΠ ΗΙC ΕΧΕΙΝΤΕC ΕΒΕΝ	ALCARRER CACATOR SIC VALEAS VT TU HOC LOCUM TRANSEAS  Lararium pintat a la paret, Pompeia



Saló negre de Pompeia



Casa dels amants, Pompeia

AMANTES VT APES
VITA(m) MELLITA(m)
EXIGUNT

(els amants duen una vida molt dolça, com les abelles)



Casa dels amants, Pompeia

AMANTES VT APES
VITA(m) MELLITA(m)
EXIGUNT

(els amants duen una vida molt dolça, com les abelles)



Casa dels amants, Pompeia

AMANTES VT APES
VITA(m) MELLITA(m)
EXIGUNT

(els amants duen una vida molt dolça, com les abelles)

CLASSIFICACIÓ DE LES INSCRIPCIONS

- A) Funeràries: en memòria dels difunts.
- B) Religioses o votives: dedicades a divinitats, o que donin testimoni d'un ritu o que facin referència a un objecte o lloc de culte. El suport acostuma a ser una ara (altar).
- C) Honorífiques o monumentals: dedicades a una persona. Els suports són estàtues, arcs, columnes en honor de la persona en qüestió.
- D) Instrumental: totes les inscripcions de suport mòbil (p. ex. àmfores, *tabellae*, *tesserae*).
- E) Jurídiques: contenen lleis, decrets, tractats, etc. Acostumen a ser inscrites en bronze.



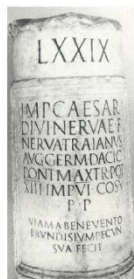
Tomba de Cecília Metel·la, Via Àpia, Roma



Clunia Sulpicia, Burgos



Arc de Septimi Sever, Roma



Miliari de Trajà de la via de Benevento a Brindisi



(Tessera · hospitalis · cum · P(ublio) · Turullio · P(ubli) · f(ilio) Mai(cia))

Tèssera d'hospitalitat, amb Publi Turul·li, fill de Publi, de la tribu Mècia.



Tessera hospitalis, Cedrillas, Terol



Collaret d'esclau (British Museum)

TENE ME NE
FUGIA(m) ET REVO-
CA ME AD DOM(i)NUM
EVVIVENTIUM IN
AR(e)A CALLISTI

Agafa'm, que no
fugi i torna'm al (meu)
amo

Viventius a
la finca de Cal·listi.



Senatus consultum de
Baccanalibus

ANNEX 5: Fitxes 1

INSCRIPTIONES ROMANAE: ARCUS TITI (CIL 31211)

1. Observa la inscripció a la làmina plastificada (1) i prova de llegir-la. Copia el text de la inscripció desenvolupat, amb l'ajuda de les abreviatures.



© Krešimir Matijević

2. Analitza morfosintàcticament i tradueix el text que has desenvolupat a l'activitat anterior.
3. Qüestions de comprensió del text:
 - a. A qui està dedicada aquesta inscripció? Indica'n el nom complet i la filiació.
 - b. Qui és el dedicant?

INSCRIPTIONES ROMANAE: COLUMNA TRAIANI (CIL 6.960)

1. Observa la inscripció a la làmina plastificada (2) i prova de llegir-la. Copia el text de la inscripció desenvolupat, amb l'ajuda de les abreviatures.

Alerta! La part ratllada no l'heu de copiar.



<https://turismo.org/columna-de-trajano/>

2. Analitza morfosintàcticament i tradueix el text que has desenvolupat a l'activitat anterior.

Alerta! La part ratllada no l'heu d'analitzar ni de traduir.

3. Qüestions de comprensió del text:
 - a. A qui està dedicada aquesta inscripció? Indica'n el nom complet i la filiació.
 - b. Quins càrrecs ostentava la persona a la qual està dedicada aquesta inscripció?
 - c. Qui és el dedicant?

INSCRIPTIONES ROMANAE: TEMPLUM ANTONINI ET
FAUSTINAE (CIL 6.31224)

1. Observa la inscripció a la làmina plastificada (3) i prova de llegir-la. Copia el text de la inscripció desenvolupat, amb l'ajuda de les abreviatures.



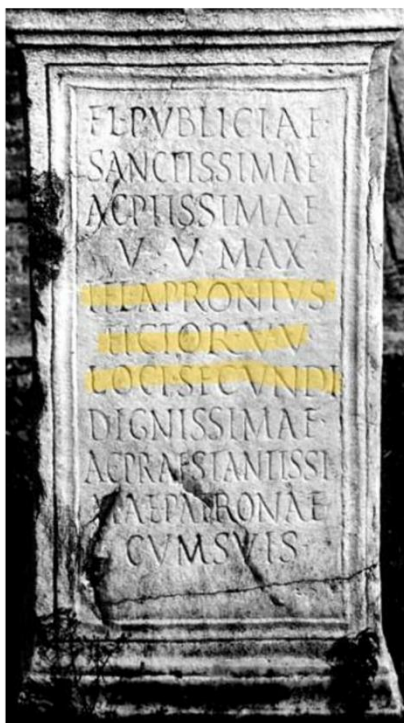
ThePhotografer, CC BY-SA 4.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>>, via
Wikimedia Commons

2. Analitza morfosintàcticament i tradueix el text que has desenvolupat a l'activitat anterior.
3. Qüestions de comprensió del text:
 - a. A qui està dedicada aquesta inscripció? Indica'n el nom complet.
 - b. Per què s'ha dedicat?

INSCRIPTIONES ROMANAE: ATRIUM VESTAE (CIL 6.32418)

1. Observa la inscripció a la làmina plastificada (4) i prova de llegir-la. Copia el text de la inscripció desenvolupat, amb l'ajuda de les abreviatures.

Alerta! La part ratllada no l'heu de copiar.



© Corpus Inscriptionum Latinarum – [BBAW](http://www.bbaw.de)

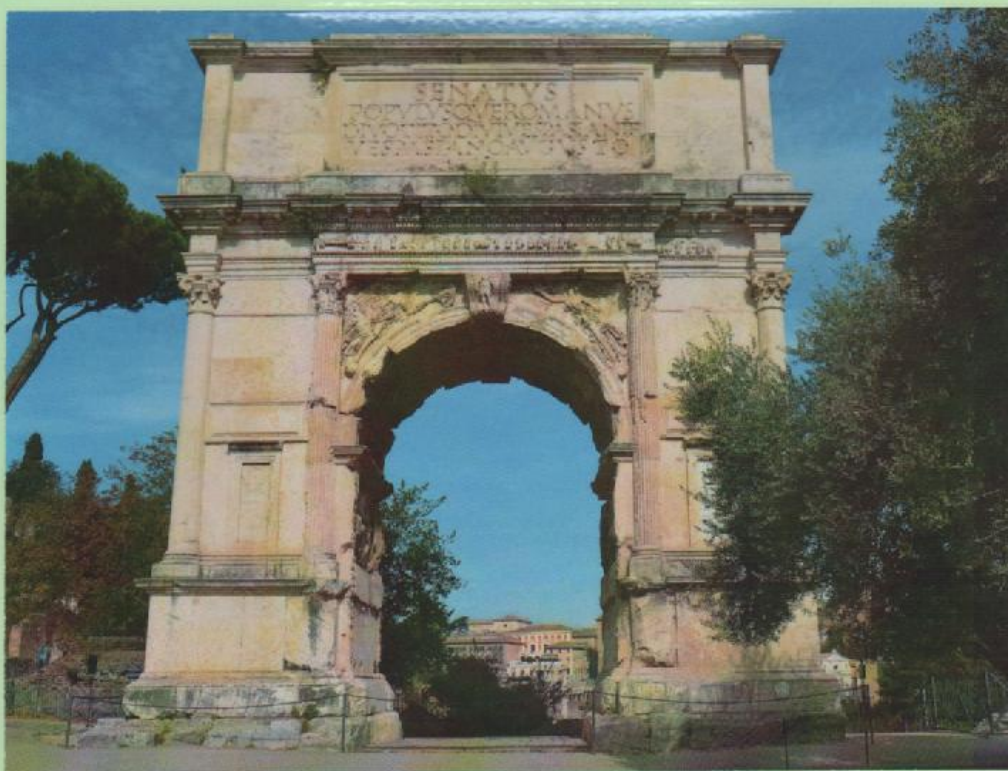
2. Analitza morfosintàcticament i tradueix el text que has desenvolupat a l'activitat anterior.

Alerta! La part ratllada no l'heu d'analitzar ni de traduir.

3. Qüestions de comprensió del text:
 - a. A qui està dedicada aquesta inscripció? Indica'n el nom complet.
 - b. Com se la descriu?

I. ARCUS TITI (L'ARC DE TIT)

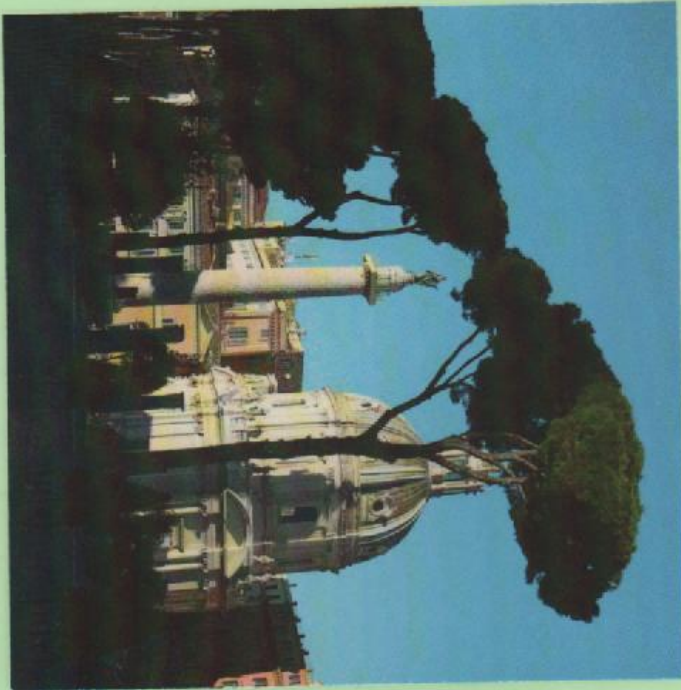




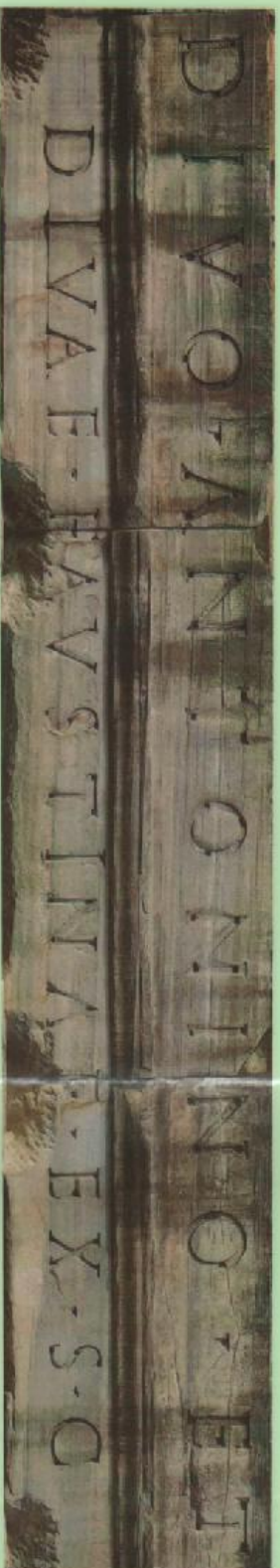
II. COLUMNA TRAIANI



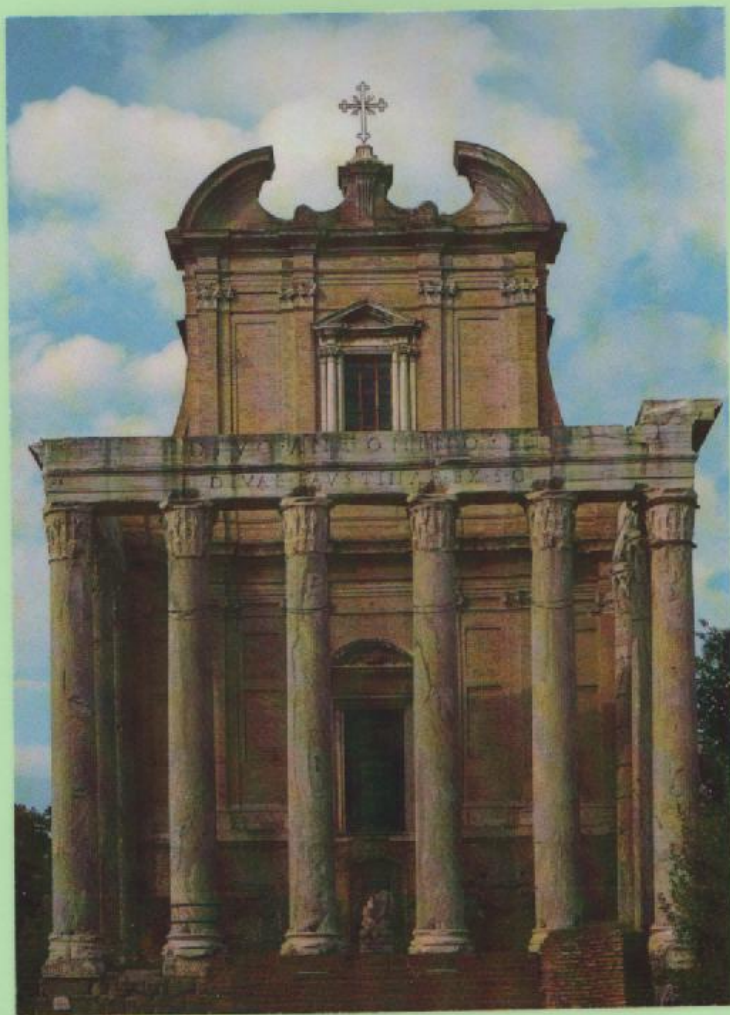
(LA COLUMNA DE TRAJĂ)



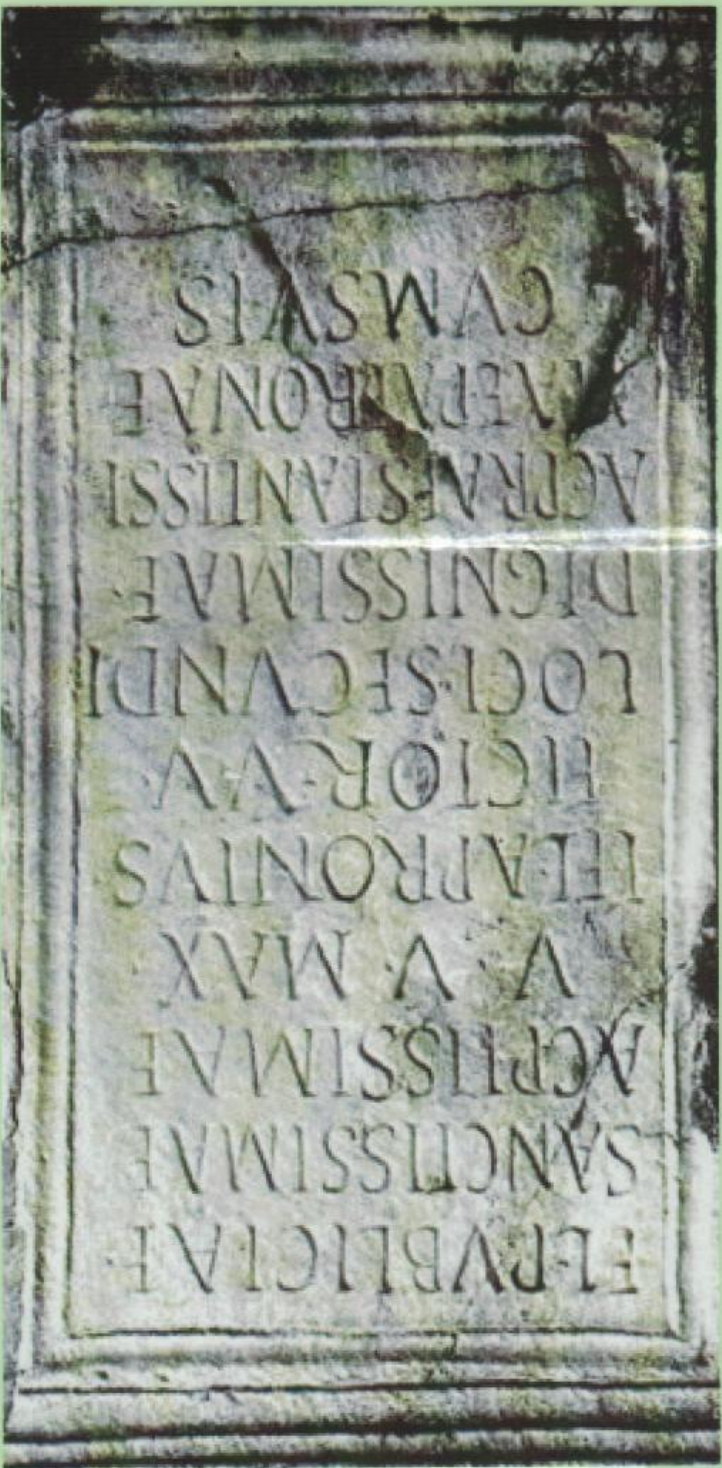
III. TEMPLUM ANTONINI
ET FAUSTINAE



(EL TEMPLU D'ANTONÍ
I FAUSTINA)



④ ATRIUM VESTAE (LA CASA DE LES VESTALS)





ESTRUCTURA DE LES INSCRIPCIONS HONORÍFIQUES

Element	Com apareix en llatí?
El nom i el càrrec de la persona honorada	En datiu
El nom del dedicant: nom, càrrecs i relació d'amistat/parentesc amb l'honorat.	En nominatiu
Motiu de la dedicació (no sempre apareix)	Ob+acusatiu Pro+ablatiu Equivalents
Condicions de construcció del monument (perquè s'ha fet/qui l'ha pagat)	Ex senatus consulto d.d. (Decreto decuriorum) D.S. (de suo=a càrrec del mateix honorat) P (publice)/P.P (Pecunia publica)
Resposta de l'honorat (poc freqüent)	H.C.S.P.P (Honore contentus sua pecunia posuit) Equivalents

ABREVIATURES DE LES INSCRIPCIONS

Alerta! A la traducció de l'activitat heu de reflectir la funció sintàctica que assigneu a cada cas. Aquí us dono el significat de les paraules, no la traducció exacta que heu de posar a l'activitat.

Inscripció	Desenvolupament	Significat
AUG	AUG(usto) (DSgM)	August
COS	CO(n)S(ul) (NSgM)	Cònsol
EX SC	EX S(enatus) C(onsulto) (S.Pre: CC)	Per decret del senat
F	F(ilio) (DSgM)	Fill
FL	FL(avia) (NSgF)	Flàvia (nom)
GERM	GERM(anico) (DSgM)	Germànic
IMP	IMP(erator) (NSgM)	Emperador
MAX	MAX(imae) (DSgF)	màxima
PONT	PONT(ifici) (DSgM)	Pontífex
POT	POT(estas) (NSgF)	Potestat/Poder
PP	P(ater) P(atriae) (NSgM i GnSgF)	Pare de la pàtria
SPQR	S(enatus) P(opulus) Q(ue) R(omanus) (NSgM)	El senat i el poble romà
TRIB	TRIB(unicia) (NSgF)	Tribúncia
VV	V(irgine) V(estali) (DSgF)	Verge vestal

LÈXIC: ARCUS TITI Augustus, -a, -um (adj.): august/a divus, -a, -um (adj.): diví/na filius, -i: fill populus, -i: poble romanus, -a, -um (adj): romà/na senatus, -us: Senat Titus, -i: Tit (emperador romà) Vespasianus, -i: Vespasià (emperador romà)	LÈXIC: TEMPLUM ANTONINI ET FAUSTINAE Antoninus, -i: Antoní (emperador romà) consultum, -i: resolució, decret (del senat) divus, -a, -um (adj.): diví/na et (conj): i ex (prep. Ab): per, segons Faustina, -ae: Faustina (emperadriu romana) senatus, -us: Senat
LÈXIC: COLUMNA TRAIANI Augustus, -a, -um (adj.): august/a Caesar, -is: cèsar consul, -is: cònsol dacicus, -a, -um (adj.): dàcic divus, -a, -um (adj.): diví/na filius, -i: fill germanicus, -a, -um (adj.): germànic imperator, -is: emperador maximus, -a, -um (adj. superlatiu): màxim Nerva, -ae: Nerva (emperador romà) pater, -tris: pare patria, -ae: pàtria Pontifex, -icis: pontífex populus, -i: poble potestas, -atis: potestat, poder. romanus, -a, -um (adj): romà/na senatus, -us: Senat Traianus, -i: Trajà (emperador romà) tribunicius, -a, -um (adj.): tribunici/a. Vespasianus, -i: Vespasià (emperador romà)	LÈXIC: ATRIUM VESTAE ac (conj.): i cum (prep. Ab): amb dignissimus, -a, -um (adj. superlatiu): digníssim/a. Flavia, -ae: Flàvia maximus, -a, -um (adj. superlatiu): màxim patrona, -ae: patrona, mestressa. piissimus, -a, -um (adj. superlatiu): pietosíssim/a praestantissimus, -a, -um (adj. superlatiu): distingidíssim/a Publicia, -ae: Pública sanctissimus, -a, -um (adj. superlatiu): santíssim/a sui, -orum (m. pl): els seus, els parents Vestalis, -is: vestal virgo, -inis: verge.

ANNEX 7: Llista de control amb doble entrada adaptada

Aspectes positius: Què he après?		Criteri d'avaluació: què observem per saber si estem aprenent?	Aspectes a millorar: Què he de millorar i com ho puc fer?	
Alumnat	Professorat		Alumnat	Professorat
		Inscripció (2 p)		
		El text copiat es correspon amb el text de la inscripció		
		El desenvolupament de la inscripció és correcte i s'adiu amb les abreviatures proporcionades		
		Anàlisi morfosintàctica (4 p)		
		<u>Morfologia:</u> Nominal: identifica correctament el cas, gènere i nombre dels substantius i adjectius		
		Identifica correctament l'arrel de la paraula i és capaç de buscar-la al lèxic, d'acord amb la categoria gramatical		
		<u>Sintaxi:</u> Assigna la funció sintàctica corresponent segons el cas als substantius i adjectius		
		Traducció (4 p)		
		Tradueix respectant el nombre identificat (substantius, adjectius i verbs)		
		Tradueix respectant la categoria gramatical identificada		
		Tradueix reflectint la funció sintàctica assignada		
		La traducció no conté construccions agramaticals, ni faltes d'ortografia		
		La traducció demostra que s'ha comprès el sentit general del text		

ANNEX 8: Fitxes 2

INSCRIPTIONES ROMANAE: ARCUS TITI (CIL 31211)



© Krešimir Matijević

1. Amb l'ajuda dels materials complementaris, heu de contextualitzar la figura de l'emperador Tit, la inscripció que ens ocupa i el monument en què està inscrita, l'Arc de Tit. Heu de respondre les qüestions següents:

a. Emperador Tit:

- i. A quina dinastia pertany?
- ii. Qui va ser l'antecessor de Tit?
- iii. Qui va ser el successor de Tit?
- iv. Què va caracteritzar el breu regnat de Tit?
- v. Quina va ser la seva major fita militar?
- vi. Exposa breument dos fets històrics destacables del regnat de Tit.

b. Inscripció i monument:

- i. On està situat l'arc de Tit?
- ii. Qui va manar construir-lo? Per què?
- iii. Què hi diu a la inscripció?
- iv. Què aporta la inscripció al monument?

INSCRIPTIONES ROMANAE: COLUMNA TRAIANI (CIL 6.960)



<https://turismo.org/columna-de-trajano/>

1. Amb l'ajuda dels materials complementaris, heu de contextualitzar la figura de l'emperador Trajà, la inscripció que ens ocupa i el monument en què està inscrita, la Columna Trajana. Heu de respondre les qüestions següents:

a. Emperador Trajà:

- i. A quina dinastia pertany?
- ii. Qui va ser l'antecessor de Trajà?
- iii. Qui va ser el successor de Trajà?
- iv. Què va caracteritzar el regnat de Trajà?
- v. Quina va ser la seva major fita militar?
- vi. Exposa breument dos fets històrics destacables del regnat de Trajà.

b. Inscripció i monument:

- i. On està situada la Columna de Trajà?
- ii. Qui va manar construir-la? Per què?
- iii. Què hi diu a la inscripció?
- iv. Què aporta la inscripció al monument?

INSCRIPTIONES ROMANAE: TEMPLUM ANTONINI ET
FAUSTINAE (CIL 6.31224)



ThePhotografer, CC BY-SA 4.0 <<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>>, via
Wikimedia Commons

1. Amb l'ajuda dels materials complementaris, heu de contextualitzar la figura de l'emperador Antoní i de la seva esposa Faustina, la inscripció que ens ocupa i el monument en què està inscrita, el Temple d'Antoní i Faustina. Heu de respondre les qüestions següents:

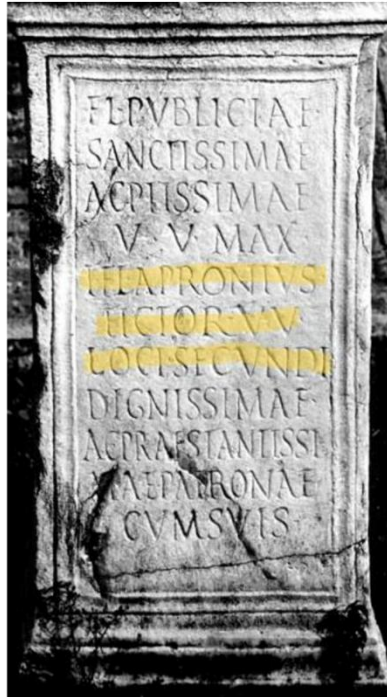
a. Antoní i Faustina:

- i. A quina dinastia pertany Antoní?
- ii. Qui va ser l'antecessor d'Antoní?
- iii. Qui va ser el successor d'Antoní?
- iv. Quin paper va jugar Faustina en la successió d'Antoní?
- v. És el paper que acostumen a jugar les dones en la successió imperial? Per què?
- vi. Què s'esperava de les emperadrius romanes?
- vii. Quin títol va concedir Antoní a Faustina? En què consistia?

b. Inscripció i monument:

- i. On està situat el Temple d'Antoní i Faustina?
- ii. Qui va manar construir-lo? Per què?
- iii. Què hi diu a la inscripció?
- iv. Què aporta la inscripció al monument?

INSCRIPTIONES ROMANAE: ATRIUM VESTAE (CIL 6.32418)



© Corpus Inscriptionum Latinarum – [BBAW](#)

1. Amb l'ajuda dels materials complementaris, heu de contextualitzar la figura de les vestals, la inscripció que ens ocupa i l'espai en què es troba la inscripció, la Casa de les Vestals. Heu de respondre les qüestions següents:

a. Vestals:

- i. Quina és la tasca principal de les vestals?
- ii. A què es comprometen les vestals, quan entren al sacerdoci?
- iii. Com s'organitzen els 30 anys de sacerdoci?
- iv. Digueu dos privilegis que tenien les vestals.
- v. Exposa breument el càstig que rebien les vestals, si infringien el vot de castedat.

b. Inscripció i monument:

- i. On està situada la Casa de les Vestals?
- ii. Qui va manar gravar la inscripció? Per què?
- iii. Què hi diu a la inscripció?
- iv. Què aporta la inscripció al monument?

ANNEX 9: Materials complementaris de les fitxes 2

Dinastia Flàvia (69-96):

Després d'un any de lluites internes per la successió i d'inestabilitat externa, amb l'acord dels comandants de les legions de les províncies d'Orient, Vespasià, un general sense antecedents nobles, fou proclamat emperador i va restablir l'ordre immediatament. En aquesta etapa, les grans famílies de Roma ja no són les que acaparen el poder, sinó que hi accedeixen les famílies itàliques, com ara la *gens Flavia*, a la qual pertanyen Vespasià i els seus dos fills. Vespasià (69-79) va inaugurar la dinastia; el va succeir el seu fill Tit (79-81), i a la seva mort va prendre el poder el germà, Domicià (81-96).

Durant aquest període hi va haver una gran activitat a l'exterior, amb una ampliació de fronteres i la pacificació d'alguns territoris: la submissió definitiva de Judea i la destrucció del temple de Jerusalem (70), encapçalada per Tit; la submissió de Germània (85), i el començament de la guerra contra els dacis (85), un poble que s'havia establert a l'actual Romania. De fet, es va crear un sistema de protecció contra els pobles bàrbars conegut amb el nom de *limes*, que va consistir a establir fortificacions a les fronteres de l'Imperi, comunicades entre si per facilitar el desplaçament de les tropes en cas de necessitat.

El regnat de Tit va estar marcat per dos fets: l'erupció del Vesuvi i la consegüent destrucció de Pompeia i Herculà (79) i la inauguració de l'amfiteatre Flavi (80), projectat pel seu pare, Vespasià, que el no el va arribar a veure inaugurat.

Pel que fa a la política interna, tant Vespasià com Tit van intentar acumular molts poders. Aquesta actitud es va agreujar amb Domicià, que pretenia governar prescindint del Senat. La dinastia flàvia es va acabar amb l'assassinat de Domicià a mans d'una conspiració. Val a dir, però, que en aquesta època les antigues grans famílies republicanes havien desaparegut gairebé totes, i amb elles el record dels temps passats.

L'antiga noblesa va reaccionar en contra d'aquesta actitud de Domicià i, després del seu assassinat, el Senat va designar el nou successor: Nerva, un senador que va servir de transició: de seguida va adoptar el general Trajà i el va fer el seu corregent. D'aquesta manera s'iniciava la dinastia dels Antonins. L'Imperi es preparava per entrar en la seva època més esplendorosa.

(adaptat dels llibres de text de Castellnou i Barcanova)

L'Arc de Tit:

Aquest arc, situat al punt més alt de la Via Sacra, és un dels monuments més famosos del Fòrum Romà. És l'arc conservat més antic de Roma, i és el més senzill: només té una obertura. De fet, és un dels arcs més ben proporcionats de tots els que es conserven dempeus.

Es va construir per commemorar l'immensament popular emperador Tit i la seva victòria a Jerusalem. Tit va morir de sobte arran d'una plaga l'any 81 dC, després d'haver regnat només dos anys.

Domicià, el germà petit de Tit i que no era tan estimat pel poble, va manar construir l'arc per la popularitat del seu germà, i, segurament, per treure'n profit ell mateix. Va ser dedicat l'any 85 dC en un gran acte.

A l'arc hi ha diversos relleus que descriuen moments de la vida de Tit. Hi ha la seva apoteosi, raó per la qual a la inscripció apareix com a "Divo Tito", i també el trasllat de les restes del temple de Jerusalem en una processó triomfal. Es considera que la menorà i la taula dels pans de la proposició¹ transportades per soldats romans representen la processó del dia de la dedicació de l'arc. La quàdriga de bronze original que hi havia a dalt de l'arc no s'ha conservat.

<https://www.vroma.org/vromans/forum/archtit.html> (traduït i adaptat)

¹ La taula dels pans de la proposició (o pans de la presència) és la taula on es col·locaven els dotze trossos de pa cada dissabte. Es deixaven en aquesta taula i al final de la setmana els sacerdots els retiraven i se'ls menjaven.

Culte imperial:

Els romans creien que cada persona tenia un *Genius* protector, que rebia culte en l'àmbit de la família un cop mort l'individu, però rebutjaven la naturalesa divina de cap home. Tanmateix, la tradició deia que Ròmul, després de desaparèixer mentre parlava al poble, havia esdevingut un déu.

De la mateixa manera, Cèsar havia estat divinitzat després de mort, i August es feia anomenar *diui Caesaris filius*. Aprofitant tots aquests elements, August va permetre, amb fins polítics, el culte al seu geni en vida. Ell pretenia revifar la religió tradicional amb la restauració de temples, la construcció de temples nous i la recuperació dels sacerdocis antics. Volia demostrar que la seva voluntat era restituir la tradició romana davant la decadència en què es trobava i, alhora, que defugia la temptació d'introduir usos i creences orientals. A través de la religió, va establir les bases del nou règim i de la posició privilegiada que tenia ell i la seva família al govern de l'Estat.

Alhora, August va ser prou hàbil per no proclamar la seva pròpia divinitat en vida a la manera de les monarquies hel·lenístiques. Això no obstant, com ja s'ha dit, va envoltar la seva persona i la seva família d'una mística divina, tal com corresponia a una personalitat extraordinària dotada d'una fortuna excepcional gràcies a la protecció i estimació dels déus.

Les províncies orientals, acostumades a venerar els seus cabdills (per exemple, Alexandre el Gran i els faraons egipcis), van ser les primeres a erigir temples a l'emperador, i, després de la seva mort, el Senat en va decretar la divinització a tot l'Imperi. Així, els emperadors i les emperadrius podien rebre, un cop morts, honors divins, si el Senat ho considerava convenient.

Per tant, August va bastir els fonaments del que coneixem com a culte imperial: en el moment de la successió el nou emperador solia divinitzar el seu antecessor (de qui sovint era fill natural o adoptat) com una manera de justificar el règim imperial i el seu propi poder. Aquesta divinització es coneix amb el nom d'apoteosi. En canvi, mentre l'emperador és viu és objecte d'adoració la part espiritual de la seva persona -el seu numen o el seu geni- i es prega als déus que el protegeixin. De tota manera alguns emperadors com Calígula, Neró, Domicià o Còmode van arribar a presentar-se com a déus olímpics (Apol·lo, Hèrcules, Júpiter, etc).

Tàrraco va ser la primera ciutat d'Occident que va dedicar un altar a August en vida. El culte imperial en general se superposava als cultes tradicionals sense eliminar-los, i tenia també la funció de cohesionar totes les regions d'un imperi immens i divers, per la quantitat de cultures que el constituïen. Era una forma de mantenir un sentiment d'unitat amb el governant.

D'aquest culte, se n'encarregaven els sèvirs augustals, un col·legi format per sis lliberts enriquits.

(adaptat del llibre de text de Castellnou i el *Labyrinthus* de Sebastià Giralt)

Dinastia antonina (96-192):

Durant la dinastia antonina, i la que la va succeir, la severiana, l'Imperi va viure els moments de més esplendor i prosperitat. Tots els emperadors d'aquesta dinastia van compartir dues característiques: procedien de famílies provincials i, excepte el darrer, se succeïren l'un a l'altre pel sistema d'adopció en vida. És per això que són coneguts amb el nom d'emperadors adoptius, o dinastia dels Antonins, a partir del nom del tercer emperador, Antoni Pius.

- Nerva (96-98) i Trajà (98-117):

A la mort de Domicià, el Senat va nomenar emperador un dels seus membres d'origen hispànic, Nerva, el govern del qual fou una mena d'interregne. Durant el seu regnat (96-98), es va restaurar la pau i es van consolidar les bones relacions amb el Senat. De fet, impulsat per uns quants senadors hispans, va adoptar Trajà (98-117), que també era hispà, perquè ell no tenia descendència pròpia.

Trajà havia nascut a Itàlica, prop de l'actual Sevilla, i abans de ser adoptat per Nerva s'havia distingit per les seves qualitats militars. Va ser, en efecte, un emperador amb gran capacitat política i militar. Va incorporar els últims nous territoris a l'Imperi -Dàcia (actual Romania), Aràbia (actual Jordània) i Armènia- i va començar una nova guerra contra els parts. També va posar fi a les conquestes romanes i va procurar estabilitzar les fronteres, el *limes*.

Des del començament del seu regnat, la política de Trajà es va centrar en les grans obres públiques i en la millora de la ciutat de Roma: va millorar el port d'Òstia; va construir un gran complex de magatzems i de venda a la menuda (els mercats de Trajà) i un fòrum amb una basílica i dues biblioteques, presidit per la columna que commemorava la seva victòria sobre la Dàcia, destinada a contenir les seves cendres després de mort. També es va encarregar de les altres ciutats i de les vies d'Itàlia, sense deixar de banda les províncies.

Els historiadors han deixat una bona imatge de Trajà, tot qualificant-lo de *princeps* perfecte, l'*Optimus*, el millor dels emperadors, gràcies al seu tarannà humà i al respecte que sentia envers el Senat i les institucions republicanes.

- Adrià (117-138):

Adrià havia nascut en el si d'una família de procedència hispànica i s'havia mantingut sempre prop de Trajà, el qual el va adoptar dos dies abans de morir.

Des del punt de vista militar, per protegir les fronteres dels pobles del nord de Britànnia va fer construir una muralla que va unir les dues costes septentrionals de l'illa; va arribar a un acord de pau amb els parts. La meitat del temps que va regnar, la va destinar a visitar tot l'Imperi,

per tal de controlar-ne personalment les fronteres, les tropes i els governadors. Considerava que calia potenciar les províncies i la seva diversitat sense trencar la unitat de l'Imperi.

Fou un emperador culte i refinat, gran admirador de la cultura hel·lènica i, especialment, d'Atenes, on encara queden restes d'edificis que es deuen a la seva voluntat: el més important és, sens dubte, l'Olimpièon, un temple dedicat a Zeus. Aquest interès i inquietud per la cultura el va fer ser diferent dels seus predecessors: era un home d'acció i alhora un gran amant de les arts.

Aquest emperador es va fer construir un magnífic palau a Tíbur, prop de Roma, i va encarregar a un arquitecte grec la reconstrucció del Pànteon, un temple que havia erigit Agripa, dedicat a totes les divinitats. Igualment, es va fer edificar un gran mausoleu a la riba dreta del Tíber per enterrar-hi les seves cendres, actualment ocupat pel Castel Sant'Angelo.

- Antoní Pius (138-161):

De procedència familiar gal·la, culte i ric, fou adoptat com a successor per Adrià sis mesos abans de morir. A diferència del seu predecessor, mai no va abandonar Itàlia, i durant el seu regnat hi hagué molt pocs conflictes interns i externs. També era diferent del seu predecessor quant a tarannà i visió política: no va ser gens innovador, ni es va plantejar modificar cap aspecte de la política d'Adrià. Va manar construir una nova muralla defensiva a Britànnia, al nord de la que havia fet construir Adrià. Fou un personatge d'idees poc brillants i d'esperit poc curiós que no es va moure de Roma ni per visitar les províncies. A més d'això, no va preparar els seus successors per a les tasques de govern. Amb tot, se'l considera un bon emperador perquè el seu regnat va ser una època tranquil·la i feliç per a l'Imperi, gràcies a una gestió eficient i més estalviadora. Se'l coneix amb el sobrenom pius 'pietós' per haver aconseguit l'apoteosi d'Adrià, davant d'un senat reticent.

- Marc Anni Ver, "Marc Aureli" (161-180):

Marc Aureli havia estat adoptat per Antoní Pius el mateix any en què ell havia esdevingut emperador (138), juntament amb Luci Aureli Ver. Antoní Pius, en morir, va deixar l'Imperi a tots dos fills, en igualtat de drets. Luci Aureli Ver, però, va morir l'any 169 i l'Imperi va passar a mans de Marc Aureli, que no tenia cap pràctica en la política ni el govern de l'Imperi.

Durant aquests anys van començar a sorgir amb força els problemes militars al *limes*, i Roma va romandre en un estat permanent de guerra, sobretot a la frontera oriental, contra els parts, i a la frontera del Danubi, contra els pobles germànics i els sàrmates. Marc Aureli va esmerçar disset anys en campanyes militars. Va morir a la frontera del Danubi.

Fou un emperador tan culte com els seus predecessors immediats, fins al punt que va escriure, en grec, un llibre de reflexions personals que posteriorment s'ha anomenat *Pensaments*. Encara avui són un referent en la literatura filosòfica estoica.

- Luci Eli Aureli "**Còmmode**" (180-192):

A partir de l'any 177, el seu pare, Marc Aureli, el va associar al govern de l'Imperi com a *Caesar Augustus*. Còmmode va arribar al poder no per adopció, sinó per filiació. És el primer emperador d'aquesta dinastia que arriba al poder per aquesta via. Va deixar el govern en mans de consellers, triats d'entre els seus amics, i es dedicà a la bona vida. Mostrava actituds que denoten un cert grau de folia i és conegut com un emperador sanguinari i depravat. Una de les seves excentricitats més conegudes és que pretenia ser una reencarnació d'Hèrcules i es feia representar amb la pell de lleó i la clava pròpia d'aquest heroi mitològic. Hi va haver complot i va morir assassinat l'any 192.

(adaptat dels llibres de text de Castellnou i Barcanova)

La Columna Trajana:

La Columna de Trajà és un símbol del poder imperial, ja que va ser dedicada al punt més alt del regnat de Trajà, l'any 113. Avui dia es troba tota sola, però en l'Antiguitat formava part del complex del Fòrum de Trajà amb altres edificis, la Basílica Ulpia o el Mercat de Trajà, del qual avui encara se'n conserven algunes parts. Aquest fòrum es va construir amb el botí que va endur-se Trajà de la Dàcia.

S'ha conservat gairebé intacta fins als nostres dies. Només ha perdut el color i els embelliments de metall que decoraven els relleus, també l'estàtua de bronze de Trajà que coronava la columna. Actualment, hi ha una estàtua de Sant Pere, col·locada l'any 1588 pel Papa Sixt V.

Els relleus que decoren la columna són un fris continu d'uns 200 metres. S'alcen en espiral al voltant de la columna. A la base de la columna hi trobem les escenes de preparació de la guerra i el moment de marxar cap a la Dàcia (la primera vegada). A mesura que l'espiral puja, la història avança. A dalt de tot hi trobem les escenes del després de la victòria (a la segona campanya): els romans es preparen per tornar a casa amb els presoners i el botí de guerra.

Era tan monumental ja en el seu temps, que es van encunyar monedes on apareixia la Columna de Trajà.

Segons les fonts literàries i les excavacions modernes, a dins de la base, s'hi van dipositar les cendres de Trajà en una urna d'or, juntament amb les de la seva esposa Plotina.

Quan es va construir l'església de Sant Nicolau de Columna, es van perdre algunes lletres de la inscripció, perquè es van fer uns forats per acomodar-hi la teulada de l'església.

Pel que fa al *mons*, es creu que fa referència a la part de Quirinal que es va haver d'excavar per encabir el nou fòrum.

<http://www.trajans-column.org/> (traduït i adaptat)

La successió imperial: la dona en l'organització política imperial

Els mecanismes de successió eren l'herència i l'adopció¹ (*adoptio*), però eren fàcilment manipulables. De tota manera, no hi havia cap text oficial que fixés els mecanismes d'herència del poder i això generava problemes.

La noblesa tenia ambicions polítiques i l'adopció els permet arribar a aquest poder únic. A més, casar l'adoptat amb una dona de la casa imperial (com més a prop del fundador de la dinastia, millor) permetia mantenir el poder dins la família. Era un mecanisme perquè homes de famílies importants (però no imperials) poguessin arribar al poder.

L'adopció és un consens entre l'emperador i l'elit senatorial i eqüestre pel qual les elits podien tornar a arribar al poder de forma legítima. Poder de què s'havien vist privats amb el nou règim instaurat per August.

Les dones eren molt importants en tot aquest procés, ja que la successió dinàstica es feia segons la línia femenina. El parentiu de sang (d'agnació) de la dona amb l'emperador marcava la legitimitat de l'hereu. Si es produïa una *adoptio*, l'objectiu era emparentar-se amb les dones properes a l'emperador, per legitimar el fill adoptat. Tota aquesta situació col·loca la dona en una situació prioritària i li dona un paper molt important.

Els matrimonis entre adoptats i les dones de la casa imperial amb relació directa amb l'emperador són estratègics: augmenten la legitimitat de l'hereu i eviten descendència no volguda (si les dones es casaven fora de la família). Eren una forma de propaganda de la domus imperial i per això associen les dones imperials a honors oficials. L'Imperi o el Senat els atorgava títols i distincions a les emperadrius i les dones amb filiació directa amb l'emperador ("millor emperadriu", com el de "millor emperador", *optimus princeps*, que els governadors fossin els millors asseguraria que el règim polític també fos el millor). El títol d'*optimus princeps* justificava ideològicament l'adoptat.

La dinastia Antonina troba en l'*adoptio* una solució eficaç perquè no té cap fill mascle. Nerva adopta Trajà, que era d'una família aliena de la Bètica, però amb ancestres itàlics.

Després, mort Trajà, hi ha un enfrontament entre els candidats i una sèrie de conflictes interns. Les dones legitimen el poder perquè el successor de Trajà serà el més pur per línia materna, i aquí és on entra en joc el títol de millor emperadriu.

¹ L'*adoptio* consistia a adoptar un ciutadà com a fill, quan algú no tenia descendència.

A Roma hi havia tres grans poders: el polític (*imperium maius*, *tribunicia potestas*), el religiós (*Pontifex Maximus*) i el militar. Cap dona no va tenir mai cap dels tres poders. La dona era un vehicle per influir l'emperador. Per això, tot i no tenir cap càrrec polític apareixen en monedes, estàtues, etc. El prestigi i el compliment de les virtuts eren l'ideal d'emperadriu i de família romana.

La Dinastia Antonina fixa el model de consort imperial menys independent i menys influent, perquè el règim estava ja més consolidat.

Amb tot, les dones mai no van tenir un poder real, mai va existir un femení d'*Imperator*, *Caesar* o *Princeps*. Només en els períodes inicial i final de l'Imperi, perquè les convulsions del moment permeten a les dones accedir a un poder més efectiu. A la Dinastia Severa, com que va haver-hi problemes de successió, les dones van tenir un paper més actiu.

Ser conselleres i acompanyants de l'emperador entrava dins de l'activitat normal d'una emperadriu. El seu rol polític es basava en ser les legitimadores de les dinasties. Aquest rol és més còmode al seu rol de gènere, perquè consistia en ser mares. Produïen un hereu legítim i destruïen les pretensions de nobles amb poder militar. Per això, un dels títols que se'ls atorgava era el de *Mater*, un dels rols femenins més sacralitzats, ja que les reconeixia com a protectores de l'Imperi.

Un altre títol que podien tenir les emperadrius era el d'*Augusta* és la forma femenina d'*Augustus*, títol que s'atorgava als emperadors. El títol d'*Augustus* implica la *tribunicia potestas* (dret a convocar assemblees, proposar lleis i controlar el dret a vet) i l'*imperium proconsulare maius* (el comandament militar superior al de la resta de magistrats). En canvi, l'equivalent femení és un títol merament honorífic, no comporta cap mena de poder efectiu. Se'ls atorga aquest títol per realçar-les com a mares i legitimar-ne els fills com a hereus i successors del poder imperial.

Materials propis i [https://es.wikipedia.org/wiki/Augusta_\(t%C3%ADtulo\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Augusta_(t%C3%ADtulo)) (traduït i adaptat)

Casa de les Vestals:

Les Vestals vivien a la Casa de les Vestals (*Atrium Vestae*), situada a prop del temple de Vesta.

Les sacerdotesses vestals entraven al sacerdoci quan tenien entre sis i deu anys i feien un vot de castedat de trenta anys. Havien de ser romanes, lliures de pares lliures i d'una família honorable. Els trenta anys estaven dividits de la següent manera: durant els deu primers, aprenien l'ofici, durant els deu següents, aplicaven allò après oficiant les diverses cerimònies religioses i rituals realitzats per les vestals, durant els deu darrers, ensenyaven a les novelles, tancant així el cicle.

Després dels trenta anys, podien casar-se, però moltes optaven per quedar-se al sacerdoci com a sacerdotesses emèrites, ja que tenien certs privilegis que volien mantenir. Un dels més importants és que eren dones *sui iuris*, perquè no tenien *tutor*¹, i podien testar i administrar les seves propietats. Tot i això, mitjançant el procediment de la *captio*, el Pontífex Màxim es feia càrrec d'elles en el moment que passaven a ser vestals, per poder castigar-les si infringien alguna norma.

A través d'Aulus Gel·li, hem conservat el que els deia el Pontífex Màxim a les vestals en el moment de la *captio*: *sacerdotem vestalem, quae sacra faciat, quae ious siet sacerdotem vestalem facere pro populo romano quiritem, uti quae optima lege fouit, ita te, amata, capio* (sacerdotessa vestal, perquè facis els ritus sagrats, els quals és de justícia que una sacerdotessa vestal faci en favor del poble romà dels quirits, com aquella que va vetllar pel sacerdoci d'acord amb la llei i de la millor manera, així, estimada, et prenc).

Altres privilegis consistien en anar acompanyades d'un lictor a tot arreu, tenir un lloc preferent reservat als espectacles públics (circ, teatre, amfiteatre...) o ser enterrades dins del *pomerium*.

La tasca principal de les Vestals era vigilar el flama del temple de Vesta, el santuari més antic i sagrat de la ciutat. Si el foc s'apagava, significava que alguna vestal havia trencat el vot de castedat. Encara que en alguns casos va ser una falsa alarma, com en el cas d'Emília o Tuccia.

El càstig per al trencament del vot de castedat (*incestum*) era la pena capital. Es realitzava una processó sobre una llitera fúnebre, amb la vestal lligada i coberta, per tota la ciutat, fins

¹ La *tutela mulierum* establia que totes les dones havien de tenir un *tutor*, generalment era el pare (*pater familias*) fins que la dona es casava i passava a ser el marit, mitjançant el procediment del matrimoni *cum manu*.

a arribar a la *Porta Collina*. Dionís d'Halicarnàs diu que els familiars i coneguts de les vestals podien acompanyar la processó lamentant-se, en canvi, Plutarc suggereix que la cerimònia era massa oficial per a destorbar-ne la solemnitat amb crits i laments. La processó servia per expiar el crim de la ciutat, perquè s'entenia que en ser un sacerdot públic, els errors que cometessin afectaven directament el benestar de la ciutat com a col·lectivitat. La *Porta Collina* es trobava a la muralla de Servi i a prop del *Campus Sceleratus*. Allà hi havia una espècie de cubicle encastrat a la muralla amb una mica d'aigua, llet, pa i oli, un llit i una torxa. Un cop la vestal era dins, es tancava l'entrada a aquest habitatge i se les emparedava vives: morien d'inanició. Cantarella, estudiosa del món antic, apunta que la mort per inanició era menys cruel a ulls dels romans que d'altres tipus de morts, i per això era més adequada per les dones en general. En el cas de les vestals, a causa de la inviolabilitat dels seus cossos, que representaven la ciutat en certa manera, sembla que seria preferible perquè és un mètode poc invasiu.

De fet, la importància de la col·lectivitat de l'acte sacríleg es veu en els *portenta* o *prodigia*. A vegades, es produïen prodigis sobrenaturals, i en ser consultats els auspicis i altres mètodes pels experts endevinatoris, es conclouia que alguna vestal era impúdica i que aquest fet estava condicionant la integritat de la ciutat de Roma. Per això era necessari que es dugués a terme una expiació pública política i col·lectiva. També per aquest motiu, sovint trobem que es relaciona un episodi funest per a la ciutat, com podria ser una guerra, amb l'*incestum* d'una vestal per expiar a través de la vestal l'adversitat soferta per la ciutat.

Materials propis i <https://www.vroma.org/vromans/forum/atriumv.html> (traduït i adaptat)

Temple d'Antoní i Faustina:

Faustina la Major (*Annia Galeria Faustina*) va néixer a Roma l'any 105 dC, durant el regnat de Trajà. Era filla de *Marcus Annius Verus*, de rang consolar i prefecte de Roma, i *Rupilia Faustina*. Va casar-se amb Antoní quan encara no era emperador. El matrimoni va tenir quatre fills: dos nois, *Marcus Galerius Antoninus* i *Marcus Aurelius Fulvius Antoninus*, dels quals no tenim gaire informació perquè van morir abans que el seu pare arribés a ser emperador; i dues noies, *Aurelia Fadilla*, morta l'any 135 dC (també abans que Antoní fos emperador) i *Annia Faustina*, més coneguda com a Faustina la Menor, esposa de l'emperador Marc Aureli i mare de l'emperador Còmode. De fet, va ser Faustina la Major qui va concertar el matrimoni de Faustina la Menor amb Marc Aureli. Antoní va accedir al poder l'any 138 dC i va concedir-li el títol d'*augusta*. Tanmateix, no va poder gaudir d'aquests honors gaire temps, ja que va morir l'any 141 dC.

El marit es va encarregar d'atorgar-li tots els honors possibles: la va divinitzar i li va dedicar un temple al Fòrum. També va encunyar monedes amb l'escrit *Diva Faustina* per celebrar-ne la consagració.

[Faustina Senior - Dictionary of Roman Coins](#) (traduït i adaptat)

Quan ella va morir l'any 141 dC, ell li va dedicar aquest temple per honorar-la. Després de vint anys, quan va morir ell, el temple va ser rededicat per a tots dos.

Com que el temple va ser una església durant l'Edat Mitjana, s'ha conservat molt bé.

<https://www.vroma.org/vromans/forum/temanto.html> (traduït i adaptat)

ANNEX 10: Rúbrica de coavaluació (Fase 2)

Rúbrica de coavaluació				
Alumne:	Molt	Bastant	Poc	Gens
- Participa activament en el desenvolupament de l'activitat: explica el contingut de la inscripció de forma clara i entenedora.	☐	☐	☐	☐
- Escolta activament les intervencions dels companys i respecta els torns de paraula.	☐	☐	☐	☒

ANNEX 11: Rúbrica d'un sol punt (Fitxes 2)

Rúbrica d'avaluació de les fitxes 2		
Alumne:		
Qüestions sobre el personatge (2,5p)	- Les respostes són correctes i completes (1p).	☐
	- La informació exposada s'adiu amb el contingut dels materials complementaris (1p).	☐
	- S'empra el lèxic propi de la matèria per a completar la fitxa (0,5p).	☐
Qüestions sobre la inscripció i el monument (1,5p)	- Les respostes són correctes i completes (0,65p).	☐
	- La informació exposada s'adiu amb el contingut dels materials complementaris i les fitxes 1 (0,65p).	☐
	- S'empra el lèxic propi de la matèria per a completar la fitxa (0,2p).	☐
Total: __/4		
Comentaris:		

ANNEX 12: Rúbrica d'un sol punt (Fitxes-resum)

Rúbrica d'avaluació de les fitxes-resum		
Alumnes:		
Contingut (2p)	- El contingut de la fitxa és pertinent i veraç (1p).	☐
	- La informació exposada s'adiu amb el contingut treballat a les activitats anteriors (0,5p).	☐
	- Empra el lèxic propi de la matèria per a completar la fitxa (0,25p).	☐
	- Conté tots els elements requerits (0,25p).	☐
Correcció lingüística (1p)	- El text és clar i entenedor (0,5p).	☐
	- No hi ha faltes d'ortografia ni construccions agramaticals (0,5p).	☐
Disseny (1p)	- El disseny organitza la informació de manera que la fitxa té una estructura que ajuda a comprendre-la.	☐
Total: __/4		
Comentaris:		

ANNEX 13: Rúbrica de coavaluació (Exposició oral)

Rúbrica de coavaluació de l'exposició oral			
		Alumne:	Alumne:
Fitxa-resum (1,5p)	- El text és clar i entenedor	☐	☐
	- L'estructura està ben organitzada	☐	☐
	- No hi ha faltes d'ortografia	☐	☐
Explicació (1,5p)	- Presenta la informació de forma clara i ordenada	☐	☐
	- La informació exposada és rellevant per a entendre la inscripció	☐	☐
	- Relaciona l'explicació amb la fitxa-resum	☐	☐
Correcció lingüística (1p)	- El llenguatge és adequat al context	☐	☐
	- El lèxic específic de la matèria s'emptra correctament	☐	☐
	- Pronúncia catalana i llatina correcta	☐	☐
Total: __/4			
Comentaris:			

ANNEX 14: Rúbrica d'un sol punt (Explicació in situ)

Rúbrica d'avaluació de l'explicació in situ			
		Alumne:	Alumne:
Contingut (3p)	- Presenta la informació de forma clara i ordenada	☐	☐
	- La informació exposada permet entendre la inscripció	☐	☐
	- El contingut exposat és pertinent i veraç	☐	☐
Correcció lingüística (1p)	- El llenguatge és adequat al context	☐	☐
	- El lèxic específic de la matèria s'emptra correctament	☐	☐
Total: __/4			
Comentaris:			