

# Los pronombres latinos: propuesta didáctica

Marta Martínez Hernández

Universidad de Murcia

marta.martinez4@um.es



Recepción: 17/10/2013

## Resumen

Se emprende una propuesta didáctica sobre los pronombres en latín en 1º Bachillerato, a partir del conocimiento –mediante un modelo de cuestionario- de las ideas previas del alumnado, según el marco teórico del cognitivismo. El objetivo es lograr un modo de proceder para asegurar el cambio conceptual de los alumnos desde sus ideas previas erróneas hacia el conocimiento veraz, a partir del diseño de una unidad didáctica en la que se explican los tipos de pronombres latinos.

**Palabras clave:** pronombres latinos, ideas previas, propuesta didáctica, Bachillerato.

## 1. Introducción

El aprendizaje del latín es una actividad cognitiva compleja, por la propia naturaleza multidisciplinar de la misma, pues en la asignatura de Latín a nivel de instituto, se estudian aspectos relacionados con las asignaturas de Lengua e Historia (análisis morfológico, análisis sintáctico, contextos históricos...). Lo es más aún cuando el aprendiz no cuenta todavía con una capacidad intelectual madura y adulta; es lo que sucede a los alumnos que ya han finalizado el segundo ciclo de Secundaria, a los que el sistema educativo pretende enseñar durante un curso entero (1º Bachillerato) contenidos de una materia que perciben como poco cohesionada y de la que carecen de una base conceptual mínima (conocimientos o ideas previas adecuadas) que les permita abarcarla con éxito desde el punto de vista de un aprendizaje comprensivo. Nuestro objetivo es hacer una unidad didáctica acorde con las ideas previas con objeto de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia de Latín en este nivel (activando esas ideas previas). Para ello usaremos la siguiente metodología: averiguar las ideas previas mediante el análisis de un cuestionario a los alumnos.

Antes de tratar las ideas previas es conveniente recordar las teorías constructivistas del aprendizaje.

Por ello, proporcionaremos un marco teórico en el que expondremos brevemente la evolución del conductismo al cognitivismo, citando y explicando a los autores más determinantes. Así, una vez hecha la contextualización, nos detendremos en la conceptualización de las ideas previas, argumentando acerca de su importancia, características, origen, las técnicas e instrumentos más importantes para conocerlas.

A continuación, mostraremos nuestra propuesta metodológica para favorecer el cambio conceptual y/o consolidación a partir de las ideas previas del alumnado, acerca del pronombre latino. Partiendo de una muestra de alumnos de 1º de Bachillerato del IES Ricardo Ortega de Fuente Álamo de Murcia, conoceremos qué ideas previas presenta el alumnado de este nivel. Lo haremos mediante un cuestionario.

Posteriormente, analizaremos con detalle los resultados de este cuestionario. Pregunta por pregunta iremos comentando las respuestas ofrecidas por los alumnos, tanto en su contenido como en su porcentaje de dispersión de respuesta.

Por último, redactaremos las conclusiones extraídas del análisis de resultados, relacionando los objetivos didácticos del curso con los conocimientos previos estables o inestables por parte de los alumnos. Esta información nos permitirá, a continuación, abordar adecuadamente la unidad didáctica.

Tras la finalización del trabajo, habremos sido capaces de establecer una metodología para conocer los conocimientos previos del alumnado de 1º Bachillerato acerca del pronombre en la materia de Latín, para así movilizarlos en clase durante el desarrollo de la unidad didáctica.

## **2. Marco teórico**

### **2.1. Del conductismo al cognitvismo**

Hasta la década de los años 70, las teorías conductistas del aprendizaje seguían teniendo una gran presencia en la psicología de la educación y el desarrollo. No obstante, desde entonces hasta la actualidad, la orientación cognitivista del aprendizaje ha ido ganando terreno y ha terminado dominando la psicología de la educación. La evolución del aprendizaje desde posiciones conductistas a cognitivistas se encuentra recogida por Mayer (1992, 244) a través de lo que este último ha denominado «Metáfora del aprendizaje».

Es a partir de los años 70 y 80 cuando es posible fijar el surgimiento de la metáfora del aprendizaje como construcción de conocimiento. El estudiante tiene en sus manos el control del aprendizaje (activo).

El estudiante no se limita a adquirir conocimiento, sino que lo construye usando la experiencia previa para comprender y moldear el nuevo aprendizaje. Por consiguiente, el profesor, en lugar de suministrar conocimientos, participa en el proceso de construir conocimiento junto con el estudiante. Se trata de un conocimiento construido y compartido.

Desde esta posición, se entiende claramente que los procesos centrales del aprendizaje son los procesos de organización, interpretación o comprensión del material informativo, ya que el aprendizaje no es una copia o registro mecánico del material, sino el resultado de la interpretación o transformación de los materiales de conocimiento.

Esto quiere decir que, frente a las concepciones anteriores, el estudiante tiene aquí un papel esencialmente activo, convirtiéndose en el verdadero protagonista del aprendizaje, hasta el punto de poder afirmar que dos estudiantes de igual capacidad intelectual y motivación, que reciben entradas informativas iguales y estandarizadas y siguen los mismos procedimientos de enseñanza, no realizarán exactamente el mismo aprendizaje, porque cada estudiante tiene una comprensión personal diferente de lo que se enseña. Esto significa que los conocimientos no se graban mecánicamente en la memoria, sino que los sujetos los construyen activa y significativamente.

### **2.2. Autores**

Cuatro autores destacan dentro del constructivismo: Piaget, Ausubel, Vygotsky y Bruner, y todos coinciden en una idea básica: el sujeto cognoscente es el protagonista de su aprendizaje, a partir de sus ideas previas, las cuales modifica, reconduce, para dar forma a la nueva información y adquirir así nuevo conocimiento. Se produce un proceso

complejo que parte del sujeto, si bien no es la existencia de conocimientos previos lo que define el modelo constructivista, sino la naturaleza de los procesos mediante los cuales los conocimientos previos cambian.

Piaget (1980) afirma que el conocimiento es el resultado de la interacción entre sujeto y objeto, es decir, se trata esencialmente de una construcción. Desde esta perspectiva el desarrollo precede al aprendizaje.

Para Vygotsky (1979), por el contrario, el motor de desarrollo no es individual, sino producto de la interacción social (el sujeto internaliza el conocimiento aportado por la sociedad); por eso afirma que el aprendizaje precede al desarrollo, en función de lo que él denomina «zona de desarrollo potencial» (ZDP), que la define como la diferencia que existe entre el nivel de lo que la persona es capaz de hacer con ayuda de otros y el nivel por sí mismo de las tareas que puede llevar a cabo de manera independiente.

Bruner (1981), a partir de la zona de desarrollo próximo, formula el concepto de andamiaje: las intervenciones educativas del adulto deben mantener una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea del niño. A más dificultad del niño en lograr el objetivo, más directivas deben ser las intervenciones del adulto, de manera que, conforme se logre, se va retirando el apoyo (desandamiaje). Se trata de un aprendizaje por descubrimiento, inductivo, en el que el profesor crea un ambiente retador y guía al alumno, que debe aprender a aprender, por metodología inductiva desde sus ideas previas.

Por su parte, destacamos de Ausubel, tras examinar su obra (1983), que defiende un aprendizaje por recepción, que progresa deductivamente (de lo general a lo particular), y coincide con el resto de autores en que debe ser significativo, lo que sucede cuando un alumno relaciona la nueva información con los conocimientos previos que tiene almacenados en su estructura cognitiva. Quizá es esta idea la que mejor sintetiza el constructivismo que todos estos autores formulan, puesto que el requisito fundamental para la construcción propia de conocimientos es que estos puedan ser relacionados por el sujeto con algo «suyo» (ideas previas), y no aprenderlos «en la nada»: aprendizaje «significativo».

Teniendo presente lo anterior, el papel del docente es tratar de asegurar que los alumnos comprendan los nuevos contenidos, integrándolos con sus conocimientos previos.

Podemos concluir señalando que el aprendizaje significativo es un proceso activo en el que los estudiantes deben realizar todo un conjunto de operaciones (averiguar qué conocimientos previos son pertinentes activar para adquirir el nuevo material, relacionar las ideas nuevas con el conocimiento previo y reformular con sus propias palabras el contenido del aprendizaje) que, según este planteamiento, son esencialmente de naturaleza cognitiva y de carácter fundamentalmente individual.

### **2.3. Importancia de las ideas previas**

Una de las aportaciones más importantes de la concepción constructivista del aprendizaje es sin duda haber colocado al sujeto que aprende en el eje del proceso enseñanza-aprendizaje; el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos–, según esta concepción, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores (Carretero 1997, 42).

En definitiva, podríamos decir que las ideas previas son construcciones que los sujetos elaboran para dar respuesta a su necesidad de interpretar fenómenos naturales o

conceptos científicos, y para dar explicaciones, descripciones o predicciones. Son construcciones personales, pero a la vez son universales y muy resistentes al cambio.

En cualquier caso, e intentando sintetizar, llegamos a la conclusión de que en el planteamiento constructivista actual las ideas previas tienen un peso enorme, tal como han investigado los grandes autores del constructivismo cognitivo. En nuestro caso, nos apoyamos en la afirmación de Ausubel, Novak y Hanesian (1983) sobre las ideas previas: «El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averíguese esto y enséñesele en consecuencia» (p. 6), con la hipótesis de que el estudiante ha de aprender a partir de lo que académicamente ya sabe y a partir de lo que personalmente intuye.

Más allá de las distintas teorías pedagógicas sobre el aprendizaje constructivista, podemos afirmar, en definitiva, que las ideas previas son los conocimientos que ya se poseen respecto al contenido concreto que se propone aprender, conocimientos previos que abarcan tanto conocimientos e informaciones sobre el propio contenido como conocimientos que de manera directa o indirecta se relacionan o pueden relacionarse con él. La posibilidad de construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido –en definitiva, la posibilidad de aprender–, pasa necesariamente por la posibilidad de entrar en contacto con el nuevo conocimiento.

#### **2.4. Características de los conocimientos previos:**

Según Mora y Herrera (2008, 74), las principales características de las ideas previas son las siguientes: se encuentran presentes de manera semejante en diversas edades, género y culturas; son de carácter implícito; por lo general, se encuentran indiferenciadas de otros conceptos por lo que presentan confusiones cuando son aplicadas a situaciones específicas; las ideas previas en una misma persona pueden ser contradictorias cuando se aplican a contextos diferentes; son persistentes; guardan cierta semejanza con ideas que se han presentado en la historia de la ciencia; se originan a partir de las experiencias de las personas con relación a fenómenos cotidianos, a la correspondencia de interpretación con sus pares y a la enseñanza que se ha recibido en la escuela; parecen dotadas de cierta coherencia interna.

#### **2.5. Origen de las ideas previas y técnicas para conocerlas:**

Los conocimientos con los que el alumno cuenta tienen diversos orígenes, y éstos pueden agruparse en tres categorías principalmente (Pozo *et al.* 1991, 14): «concepciones espontáneas», «concepciones inducidas» y «concepciones analógicas».

Ideas previas hay siempre; la diferenciación entre unos sujetos y otros estriba en el grado de certeza y de coherencia de las mismas. Algunos autores las conciben en términos de «esquemas de conocimiento»; es el caso de C. Coll (1983, 167), que define este concepto como «la representación que posee una persona en un momento determinado de su historia sobre una parcela de la realidad». Igualmente, todos los sujetos tienen esquemas de conocimiento, diferenciándose unos de otros por su número y por su coherencia interna. Es muy importante, así pues, conocer cuáles son estos esquemas de conocimiento en nuestros alumnos, para lo cual existen variadas técnicas e instrumentos (Mora; Herrera 2009, 76):

- *Entrevistas*: (de las más empleadas). Se realizan de forma individual y generalmente las preguntas se basan en las respuestas que previamente dio el alumno ante un cuestionario o test, por lo tanto, el propósito de las entrevistas es el de explorar a fondo las ideas previas de los alumnos.

- *Cuestionarios*: es una manera estructurada de obtener información acerca de las ideas previas, a través las respuestas que dan los alumnos a una serie de preguntas. Pueden contener preguntas abiertas o cerradas. Después de aplicar un cuestionario, el profesor debe recoger la muestra de respuestas y puede llevar a cabo varias actividades como pedir al grupo que explique sus respuestas, entrevistar personalmente a los alumnos para profundizar en sus respuestas, analizarlas, basarse en ellas para preparar sus clases, etc.
- *Evaluación de reglas (rule assessment)*: requiere que se haga análisis de tareas para identificar los tipos de problemas y determinar las estrategias –correctas o incorrectas– que pueden aplicarse a las tareas (problemas) en los que trabajan los alumnos.
- *Grabación de audio*: pueden hacerse de las entrevistas o de las discusiones en clase cuando se enseñan los conceptos.
- *Tests*: se trata de cuestionarios cerrados con una ponderación determinada, válidos para cualquier caso según el concepto al que haga referencia el test.

### 3. Diseño metodológico

#### 3.1. Objetivos

Nuestro objetivo consiste en averiguar, mediante la utilización de un cuestionario, cuáles son las ideas previas concretas de los alumnos acerca de los pronombres latinos siguiendo los parámetros del currículum oficial; además, diseñaremos una unidad didáctica de bachillerato mediante el conocimiento de las ideas previas de los contenidos de la misma.

#### 3.2. Muestra

Los alumnos a los que se ha pedido que resuelvan el cuestionario se encuentran en 1º de Bachillerato, grupo de Humanidades, y tienen entre 17 años y 18 años.

Nos encontramos en el IES Ricardo Ortega, en la ciudad de Fuente Álamo de Murcia, al oeste de la comarca del Campo de Cartagena. Se trata del centro de secundaria más antiguo del municipio (desde el curso 2008-09 funciona otro instituto), un territorio predominantemente rural con un poblamiento disperso –concentrado en distintas pedanías. Es significativo el elevado número de inmigrantes, especialmente de origen marroquí, ecuatoriano y europeo del este. Esta realidad social obedece a la dinámica económica del municipio, basada desde hace unas tres décadas en la agricultura intensiva de regadío, que ha necesitado de una abundante mano de obra de poca cualificación; el resto de sectores económicos suele estar estructurado a partir de la actividad agraria.

Dicho grupo es el único de Humanidades que hay en el centro. En total son veinte matriculados, que proceden todos de la rama humanística de la ESO, pues todos tuvieron Latín en 4º de ESO. De veinte, tres se han convertido en alumnos absentistas. Además hay cuatro repetidores. Casi la mitad de los alumnos son extranjeros, pues hay siete marroquíes, un ecuatoriano y un paraguayo. En definitiva, es una clase muy heterogénea en la que coexisten diversas realidades personales que no se alejan excesivamente entre sí.

Destacamos estas circunstancias de heterogeneidad de la clase porque tal como afirmaba San Agustín en el tratadito sobre la catequesis (*DCR* 15.23):

Multumque interest... utrum pauci adsint an multi; docti an indocti, an ex utroque genere mixti; urbani an rustici an hi et illi simul, an populus ex omni hominum genere temperatus sit. Fieri enim non potest, nisi aliter atque aliter afficiant locuturum atque dicturum.

‘Y también importa mucho, cuando hablamos, si son muchos o pocos los que escuchan, si doctos o ignorantes, o entremezclados; si son habitantes de la ciudad o campesinos, o si ambos están mezclados; o si se trata de una asamblea formada por todo tipo de hombres. Es inevitable, en verdad, que unos de una manera y otros de otra influyan en el que va a hablar y enseñar.’

El día que se pasó el cuestionario había en clase 14 alumnos (7 chicos, 7 chicas).

### 3.3. Instrumento: cuestionario

De todas las técnicas para averiguar los conocimientos previos que comentábamos con anterioridad, se ha considerado que la más adecuada en este caso es el cuestionario, por su manera estructurada de obtener la información, lo que permite cuantificarla y analizarla con precisión. Contiene 16 preguntas, unas son cerradas, presentando varias opciones de respuesta de las cuales sólo una es la verdadera; otras son abiertas.

Tal como afirma Miras (1993, 54), «el objeto de nuestra indagación deben ser los conocimientos previos de los alumnos que son pertinentes y necesarios para poder abordar el aprendizaje de los nuevos contenidos», que «en último término son nuestros objetivos respecto al nuevo contenido». Para diseñar las preguntas, así pues, se ha recurrido al currículum establecido por la normativa autonómica respecto a la morfosintaxis en el ámbito pronominal para 1º de Bachillerato, curso al que corresponde la asimilación de los contenidos básicos de lengua y de cultura, con el fin de obtener resultado de los objetivos número 1 y 2 que se plantea en dicho BORM.

Finalmente, una vez decididas las preguntas, hay que tener en cuenta que:

El valor potencial de un instrumento puede verse enormemente mermado, tanto desde la perspectiva del uso que puede hacer el profesor como el alumno, si se plantea como una actividad al margen, «previa» en el sentido de desconectada o vagamente relacionada con las actividades en las que se llevará a cabo el aprendizaje de los nuevos contenidos (Miras 1993, 55).

De ahí que, nuestro primer paso metodológico haya sido elaborar un esquema con los contenidos del currículum que se impartirán en 1º de Bachillerato (fig. 1) con respecto al pronombre, a partir del cual preparar coherentemente las preguntas del cuestionario.

1.	Definición.
	✍ ¿¿sustituto del nombre??
2.	Tipos, funciones básicas y declinación.
2.1.	PRONOMBRES PERSONALES
2.1.1.	1ª persona singular y plural: ego/nos
2.1.2.	2ª persona singular y plural: tu/vos
2.1.3.	3ª persona tratado aparte = pronombre reflexivo: se
2.2.	POSESIVOS
2.2.1.	1ª persona singular y plural: meus, mea, meum / noster, nostra, nostrum
2.2.2.	2ª persona singular y plural: tuus, tua, tuum / vester, vestra, vestrum
2.2.3.	3ª persona singular y plural: suus, sua, suum
2.3.	FÓRICO (is, ea, id) y ENFÁTICO (ipse, ipsa, ipsum)
	✍ Fórico-enfático: idem, eadem, idem
2.4.	DEMOSTRATIVOS
2.4.1.	Hic, haec, hoc
2.4.2.	Iste, ista, istud
2.4.3.	Ille, illa, illud
2.5.	INDEFINIDO: Quis, quae, quid
	✍ Aliquis, aliqua, aliquid
	✍ Aclaración: adjetivo: quis, quae, quod
2.6.	INTERROGATIVO: Quis, quae, quid
2.6.1.	Otros interrogativos:
	✍ ecquis, ecqua, ecquid
	✍ quisnam, quaenam, quidnam
	✍ uter, utra, utrum
2.7.	PRONOMBRE RELATIVO: Qui, quae, quod

Fig. 1. Esquema de los contenidos del currículum de 1º de Bachillerato.

De este esquema, se extraen una serie de objetivos didácticos a los que responden las preguntas del cuestionario; son los siguientes:

1. Asimilar el concepto de «lengua flexiva» e introducirse en el conocimiento de la morfología pronominal latina, memorizando paradigmas y reconociendo y distinguiendo formas aisladas.
2. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres personales y su traducción.
3. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres posesivos y su traducción.
4. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres demostrativos.
5. Comprender el valor de los demostrativos en latín y conocer su evolución al castellano.
6. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres indefinidos e interrogativos y su traducción.
7. Comprender las diferencias morfológicas entre el pronombre interrogativo y el relativo en latín.
8. Aprender la formación de los pronombres relativos y su traducción.
9. Aprender la estructura de las oraciones subordinadas de relativo (análisis morfosintáctico).
10. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) del pronombre fórico, enfático y fórico-enfático y su traducción.
11. Enriquecer el léxico.
12. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos de la lengua latina en el ámbito pronominal así como los fundamentos sintácticos.

13. Traducir correctamente los distintos tipos de pronombres de forma directa e indirecta tanto en oraciones sencillas como en formas aisladas.

A continuación, exponemos las preguntas que han constituido el cuestionario (tabla 1). La opción correcta está subrayada; las preguntas abiertas aparecen sin contestación. Además, añadimos un cuadro para relacionar estas preguntas del cuestionario con los objetivos didácticos (fig. 2):

1)	<b>Señala la oración que contenga un pronombre relativo:</b> a. <u>Bis vincit, qui in ruina vincit.</u> b. In eo proelio Cesar dimicavit contra hostes. c. Tum ille respondit.
2)	<b>El pronombre demostrativo latino «ille, illa, illud» coloca al ser u objeto en un espacio:</b> a. Cercano. b. <u>Lejano.</u> c. Intermedio entre la cercanía y la lejanía.
3)	<b>De la siguiente secuencia, qué palabra no es un pronombre (busca la palabra intrusa):</b> a. Ego/quem/tuus/suum/eadem/ <u>tum</u> b. Eo/ipse/id/cum/quod/vos c. Qui/aliqua/eius/his/nostri/ <u>est</u>
4)	<b>Retroversión. Pasa al latín:</b> a. De vosotros; a nosotros; me: <u>vestri/vestrum; nos; me</u> b. Yo mismo; para mí; de él: <u>ipse; mihi; sui</u> c. Con nosotros; éste; a ti mismo: <u>nobiscum; hic; ipsum</u>
5)	<b>Un pronombre anafórico:</b> a. <u>Señala algo que ya se ha nombrado en la oración o texto.</u> b. Señala algo que se va a nombrar en la oración o texto. c. En latín no existe este tipo de pronombre.
6)	<b>El pronombre relativo concierda obligatoriamente con su antecedente en:</b> a. Género, número y caso. b. <u>Género y número.</u> c. Sólo en caso.
7)	<b>Define pronombre:</b>
8)	<b>Escribe el caso, género, número y tipo de pronombre:</b> a. Eum: <u>acusativo, masculino, singular. (is, ea, id). Pronombre fórico</u> b. Ille: <u>nominativo, masculino, singular (ille, illa, illud). Demostrativo</u> c. Ei: <u>dativo, masculino, femenino, neutro, singular. (is, ea, id). Fórico</u>
9)	<b>Cambia el número de los siguientes pronombres manteniendo el caso y el género:</b> a. Istud: <u>ista</u> b. Quo: <u>quibus</u> c. Ipsorum: <u>ipsius</u>
10)	<b>Rodea el genitivo, masculino, singular del pronombre demostrativo de primera, segunda y tercera persona:</b> a. hic, <u>huius</u> , haec b. istud, isti, <u>istius</u> c. illum, <u>illius</u> , illo
11)	<b>Completa:</b> a. El pronombre demostrativo de 2ª persona ( <u>iste, ista, istud</u> ) presenta el caso genitivo acabado en <u>-ius</u> , y el dativo acabado en <u>-i</u> . b. Cuando el relativo se halla al comienzo de párrafo o después de puntuación fuerte se puede traducir por un demostrativo: es el llamado <u>relativo de enlace</u> . c. <u>Quid</u> es el nominativo, <u>neutro</u> (género), <u>singular</u> (número) del pronombre <u>interrogativo/indefinido</u> .
12)	<b>Analiza sintácticamente las tres oraciones y señala aquella en la que hay un adjetivo en vez de un pronombre:</b> a. <u>Haec vox multos cives servavit.</u> b. Legiones cum hostibus pugnaverunt eosque vicerunt c. Homines qui fortes sunt in bellum erunt.



<b>13) Declina el pronombre personal de primera persona en singular y en plural:</b>
<b>14) Indica la opción correcta: la forma del relativo <i>quae</i> puede ser:</b> a. <u>nom. fem. sing; nom. fem. pl.; nom. neutro.pl.; acusat. neutro. pl.</u> b. <u>acusat. fem. sg; acusat. neutro. pl.; ablativo fem. sing.; ablat. neutro. pl.</u> c. <u>nominativo y acusativo neutro plural.</u>
<b>15) El pronombre fórico (<i>is, ea, id</i>) puede entenderse en latín como pronombre personal de 3ª persona:</b> a. <u>Verdadero</u> b. Falso
<b>16) Escribe las formas que te son requeridas y tradúcelas:</b> a. Genitivo plural masculino del pronombre posesivo de 1ª persona: <u><i>meorum: de los míos</i></u> b. Nominativo singular masculino del pronombre interrogativo: <u><i>quis: ¿quién?</i></u> c. Dativo singular femenino del pronombre indefinido: <u><i>alicui/cui: para alguien, para alguna</i></u>

Tabla 1. Cuestionario.

Se ha dejado a los alumnos en su resolución todo el tiempo que han necesitado, que en ningún caso ha sido superior a 20 minutos. Posteriormente, el resto del tiempo de la sesión, que también ha sido de unos 20 minutos, se ha procedido a la puesta en común de las respuestas con la intención por nuestra parte de extraer posibles matizaciones y peculiaridades a las mismas, las cuales aún no habíamos analizado. Además, cuestión por cuestión, se ha preguntado a la clase qué ha respondido, y se ha pedido a algunos alumnos (unos de forma voluntaria y otros escogidos aleatoriamente por nosotros en cada cuestión) que razonen la respuesta que han dado. La dinámica ha sido fluida; el alumnado ha participado activamente y hemos podido extraer algunas conclusiones que iremos detallando a la hora de comentar los resultados.

OBJETIVO DIDÁCTICO	PREGUNTA CUESTIONARIO
1	2,3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 16
2	4, 13
3	16
4	4, 8, 9, 10, 11
5	2, 4
6	9, 11, 16
7	11, 16
8	1, 6, 11, 14
9	1
10	4, 5, 8, 9, 15
11	4, 15
12	1, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 16
13	4, 16

Fig. 2. Justificación de las preguntas.

Finalmente, se ha procedido a este análisis de los resultados del cuestionario, que nos ha dado las claves para conocer cuáles son las ideas previas de los alumnos y así poder abordar el contenido que nos habíamos propuesto exponer y, posteriormente, diseñar la propia unidad didáctica dirigida a modificar o consolidar dichas ideas. Lo exponemos en el siguiente epígrafe.

#### 4. Resultados y análisis de datos

Vamos a analizar cada una de las preguntas, señalando los resultados de las respuestas y los aspectos más importantes a tener en cuenta para desarrollar la Unidad Didáctica. Las preguntas cerradas aparecen con un recuadro verde sobre la opción correcta. Respecto a las preguntas abiertas, se han utilizado hasta cuatro categorías para agrupar las distintas contestaciones que los alumnos han dado: *respuestas acertadas*, *aproximadas*, *erróneas* y *no contestadas*. En las respuestas consideradas como acertadas se incluyen las respuestas correctas y que tienen una idea clara del concepto. Las respuestas aproximadas presentan el concepto de manera carencial, o unen elementos erróneos a una aproximación del concepto. Las respuestas erróneas presentan un error claro en la respuesta. Las respuestas no contestadas (NC) implican la no respuesta o contestaciones como «No lo sé», «No me acuerdo», etc. (fig. 3).

La primera cuestión la responde correctamente la mayoría de la clase. Sólo una persona la deja sin contestar. No obstante, hasta 4 personas han confundido el relativo *qui* con la partícula *tum*. Esta información nos permite saber que tienen problemas con la morfosintaxis del pronombre relativo (objetivo 8).

En la segunda pregunta vemos dispersión en el resultado. En general confunden el pronombre de tercera persona, que indica lejanía, por el que indica distancia intermedia (*iste, ista, istud*), de ahí que, de 14 personas, 8 marquen la opción *c*. En la puesta en común nos dicen los alumnos que al no saber qué significa el pronombre no saben contestar a la cuestión. Cuando hemos dado la traducción del pronombre *ille, illa, illud* («aquél, aquella, aquello») todos han sabido que entonces la respuesta correcta sería la opción *b*; esto nos indica que no poseen conocimientos sobre la evolución de los pronombres demostrativos al castellano (objetivo 5).

En la tercera pregunta, sólo un total de 2 personas (curiosamente dos chicos) aciertan totalmente. La inmensa mayoría se equivoca en la secuencia *a* pues no consideran el adverbio *tum* como palabra intrusa y sí el pronombre *eadem*. 4 chicas encuentran la palabra intrusa en la secuencia *b* y *c*, por ello, su respuesta no es acertada totalmente sino aproximada. El resto, un total de 8 personas, tiene la pregunta mal completamente. Se puede apreciar perfectamente con esta pregunta que no tienen asimilados ni memorizados, por regla general, los paradigmas de la morfología pronominal ni reconocen formas aisladas (objetivo 1).

El resultado de la pregunta número 4 del cuestionario no deja lugar a dudas de que no saben retroversión. Los conocimientos previos de los alumnos en este aspecto son nulos. Sólo un chico lo intenta, de ahí su respuesta aproximada; el resto de encuestados deja la pregunta en blanco. Ante la ausencia aquí de ideas previas, y puesto que se trata de un concepto de gran importancia, insistimos en incidir mucho y comprensivamente (objetivo 13).

Un total de 5 personas han respondido correctamente a la quinta pregunta; nadie se ha dejado la pregunta sin contestar; 9 personas han respondido erróneamente. Estos últimos nos han comentado en la puesta en común que directamente no sabían qué significaba la palabra en español *anafórico*. Así pues, concluimos que no tienen demasiado clara la morfosintaxis del pronombre fórico (objetivo 10).

En cuanto a la sexta pregunta vemos que los alumnos sí tienen muy claro que el pronombre relativo concierne en género y número con su antecedente pero no tiene por qué hacerlo en caso, pues un total de 10 personas han contestado correctamente; sólo 4 se han confundido y han marcado la opción *a*. No obstante, cuando hemos recordado esto comúnmente se han percatado del error rápidamente (objetivo 8).

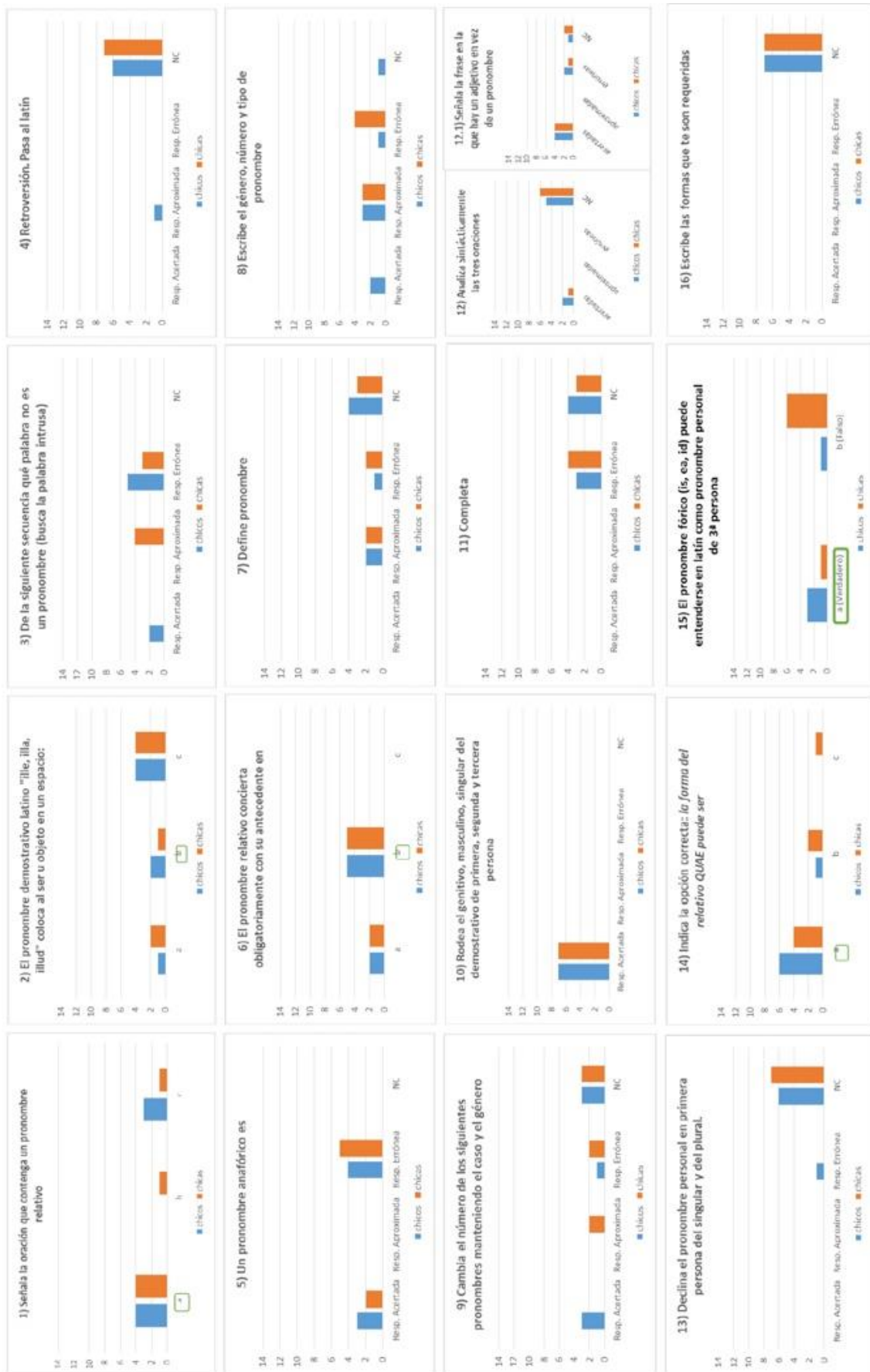


Fig. 3. Respuestas al cuestionario.

La séptima pregunta consiste en definir pronombre. Para tratar la unidad de los pronombres latinos debemos empezar por dar una definición clara de qué es un pronombre, y desmitificar la típica, y parece que única, definición de pronombre como mero sustituto de un nombre. De hecho, dicha respuesta la han dado 4 personas, quienes han añadido alguna acertada aclaración más, así pues las hemos considerado como respuestas aproximadas. Directamente la mitad de los alumnos son incapaces de definir pronombre. Finalmente, 3 personas dan una respuesta sin coherencia alguna, que nada se acerca a cualquier posible definición de pronombre. Se trata de un concepto de gran importancia que han de saber definir y comprender (objetivo 1).

Ante la octava pregunta de morfología, sólo 2 personas tienen la respuesta acertada (curiosamente, de nuevo 2 chicos). Aunque 5 personas responden totalmente mal a esta cuestión, un total de 6 analiza morfológicamente bien dos de tres pronombres (el pronombre demostrativo de la opción *b* y el fórico de la opción *a*): hemos considerado esto como respuesta aproximada. Un análisis morfológico tan sencillo como éste es algo que ya deberían saber hacer perfectamente llegados a este nivel. (objetivos 1 y 12).

Es la novena una cuestión similar a la anterior. Se trata de reforzar la morfología, reconocer formas aisladas y saberlas analizar. Casi la mitad de los alumnos deja la pregunta en blanco totalmente; 3 personas la hacen bien (otra vez 3 chicos); 2 chicas contestan analizando de forma aproximada, esto es, tienen algún que otro error (pero no grave). Tanto quienes responden acertadamente como quienes lo hacen de forma aproximada aciertan plenamente en la opción *a*. He aquí pues otra muestra de que cuentan con una concepción previa de la morfología de los pronombres demostrativos. No obstante, hay problemas en conocer los fundamentos de la morfología pronominal latina de forma general (objetivos 1 y 12).

El resultado a la cuestión 10 es otra muestra de que el total de los alumnos cuenta con una concepción previa sobre el paradigma de los pronombres demostrativos. Por tanto, no hay que dedicar grandes esfuerzos a este contenido curricular (objetivo 4).

Al contrario que la cuestión anterior, la pregunta 11 nadie la completa correctamente, ni siquiera de forma aproximada. La mitad de los alumnos optan por dejarla en blanco, y la otra mitad intentan rellenar algo sin sentido alguno. Sí que es cierto que, esta mitad que intenta completar el ejercicio, acierta en la segunda parte del apartado *a*, al poner que el genitivo acaba en *-ius* y el dativo en *-i*. Lo que nos demuestra, nuevamente, sus conocimientos sobre el pronombre demostrativo.

En la doceava cuestión, los alumnos deben realizar dos tareas. En primer lugar han de analizar sintácticamente tres oraciones sencillas; en segundo lugar, han de distinguir qué oración contiene un adjetivo y no un pronombre. En cuanto a la primera tarea, observamos que la mayoría no tiene conocimientos previos sobre fundamentos sintácticos, pues más de la mitad de los alumnos no analiza; si bien es cierto que 3 personas analizan correctamente las tres oraciones (objetivo 12). Por el contrario, parece que sí poseen ideas previas sobre la diferencia entre adjetivo (acompaña a sustantivo) y pronombre, pues la mayoría responde correctamente a la segunda parte de esta cuestión.

Ante la pregunta número 13, observamos que se repite el mismo patrón en casi todos los alumnos: citan únicamente el pronombre *ego* y *tu* como pronombre personal.

Tienen entre sus ideas previas la concepción errónea de que sólo existen esos dos pronombres personales, sin declinarse. Se preguntó en la puesta en común cuáles eran los pronombres personales en español y la mayoría contestó lo siguiente: «yo, tú y él, pero en latín no hemos dado cómo se dice *él*». Solo un chico intenta responder, aunque de manera errónea. Por ello insistiremos en la necesidad de que aprendan la morfosintaxis de los pronombres personales en latín, así como su evolución al castellano (objetivo 2).

La pregunta 14 trata sobre el pronombre relativo. La mayoría de la clase sabe identificar la forma aislada del pronombre relativo. Responden correctamente 10 personas. Consideramos, entonces, que, en general, cuentan con ideas previas acerca de la morfología del pronombre relativo (objetivo 10), puesto que saben identificarlo aisladamente y también son capaces de verlo en una oración, pues el mismo porcentaje de aciertos tuvo esta cuestión que la primera cuestión. Sin embargo, casi nadie supo analizar sintácticamente la oración de relativo que había en la cuestión 12. Por lo que daremos más importancia al contenido sintáctico del pronombre relativo que al morfológico (objetivos 8 y 9).

Dados los resultados de la pregunta 15, llegamos a la conclusión de que, en general, no tienen ideas previas del valor del pronombre fórico (como ya apuntamos en la cuestión 5), ni de su evolución al castellano: la mitad de la clase responde mal a esta pregunta, solo 4 personas (curiosamente, otra vez más chicos que chicas) aciertan y hasta 3 personas la dejan en blanco (objetivo 10).

El total de los encuestados deja la última pregunta sin contestar. Este dato nos indica la necesidad de aclarar y profundizar en la morfosintaxis de los pronombres posesivos, así como del pronombre interrogativo y el indefinido (objetivos 3 y 6). Ante la ausencia de ideas previas, insistimos en dar mucha importancia a estos contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## **5. Conclusiones, consecuencias e implicaciones**

### **5.1. Ideas previas acerca de los pronombres**

Como conclusiones inmediatas del análisis de los resultados del cuestionario, debemos destacar que, de forma general, tienen escasas concepciones previas de los pronombres latinos, que todo les suena, pero que casi nada lo tienen bien asimilado y comprendido. Y, en segundo lugar, que son los chicos quienes parecen tener en este grupo un conocimiento más estable.

Comparando los objetivos didácticos que nos proponíamos con las respuestas dadas en el cuestionario, vemos que, a excepción de la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres demostrativos, de la diferencia entre adjetivo y pronombre, y de la morfología del pronombre relativo, en el resto de objetivos los alumnos no tienen conocimientos previos o bien se caracterizan por su poca solidez.

Como consecuencia, durante el desarrollo de la Unidad Didáctica debemos prestar más atención, tiempo y profundidad a los objetivos señalados, con el propósito de, partiendo de las ideas previas de los alumnos (errores, lagunas, conocimiento poco estable...), favorecer un cambio conceptual, transformarlas en conocimiento científico.

### **5.2. Diseño de mi unidad didáctica partiendo del conocimiento de las ideas previas del alumnado**

#### *I. Introducción y justificación*

Según el BORM n.º 262/2008, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, *la materia de Latín en el bachillerato aporta las bases lingüísticas, históricas y culturales precisas para entender aspectos esenciales de la civilización occidental, permite una reflexión profunda sobre la lengua castellana y contribuye eficazmente al aprendizaje de las lenguas modernas de origen romance, o de otras influidas por el latín.*

Se trata de una unidad didáctica en la que sólo hay contenidos básicos de lengua (no hay contenidos de cultura ni literatura). La idea es aglutinar en una única unidad toda la morfología pronominal que corresponde al curso de 1º de Bachillerato, con el fin de obtener resultado de los objetivos número 1 y 2 que se plantean en el BORM (*1. Conocer y utilizar los fundamentos fonológicos, morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua latina e iniciarse en la interpretación y traducción de textos de dificultad progresiva; 2. Reflexionar sobre los elementos sustanciales que conforman las lenguas y reconocer los componentes significativos de la flexión nominal, pronominal y verbal latina en las lenguas modernas derivadas del latín o influidas por él*)

Esta Unidad Didáctica está diseñada para la primera evaluación.

Temporalización estimada: 7 sesiones.

## II. Contextualización

La Unidad Didáctica presente se desarrolla para el IES Ricardo Ortega, emplazado en la ciudad de Fuente Álamo de Murcia.

Esta unidad va dirigida a alumnos de 1º de Bachillerato, de la asignatura Latín I, de la especialidad de Humanidades, con edades comprendidas entre los 16 y 17 años, con algún alumno de mayor edad por haber repetido en cursos anteriores o reincorporación a los estudios. En total son veinte matriculados que proceden todos de la rama humanística de la ESO. De veinte alumnos, tres se han convertido en alumnos absentistas. Además hay cuatro repetidores (tres chicas y un chico). Casi la mitad de los alumnos son extranjeros, pues hay siete marroquí, un ecuatoriano y un paraguayo. En definitiva, es una clase muy heterogénea en la que coexisten diversas realidades personales que no se alejan excesivamente entre sí. Todos estos parámetros se han tenido en cuenta a la hora de confeccionar esta unidad didáctica.

## III. Objetivos didácticos

1. Asimilar el concepto de «lengua flexiva» e introducirse en el conocimiento de la morfología pronominal latina, memorizando paradigmas y reconociendo y distinguiendo formas aisladas.
2. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres personales y su traducción.
3. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres posesivos y su traducción.
4. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres demostrativos.
5. Comprender el valor de los demostrativos en latín y conocer su evolución al castellano.
6. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) de los pronombres indefinidos e interrogativos y su traducción.
7. Comprender las diferencias morfológicas entre el pronombre interrogativo y el relativo en latín.
8. Aprender la formación de los pronombres relativos y su traducción.
9. Aprender la estructura de las oraciones subordinadas de relativo (análisis morfosintáctico).
10. Aprender la formación y el uso (morfosintaxis) del pronombre fórico, enfático y fórico-enfático y su traducción.
11. Enriquecer el léxico.
12. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos de la lengua latina en el ámbito pronominal así como los fundamentos sintácticos.

13. Traducir correctamente los distintos tipos de pronombres de forma directa e indirecta tanto en oraciones sencillas como en formas aisladas.

#### IV. Criterios de evaluación

1. Constatar que saben asimilar el concepto de «lengua flexiva» e introducirse en el conocimiento de la morfología pronominal latina, memorizando paradigmas y reconociendo y distinguiendo formas aisladas.
2. Evaluar su capacidad de aprender la formación y el uso de los pronombres personales y posesivos.
3. Revisar que conocen la morfosintaxis de los pronombres demostrativos.
4. Verificar si comprenden el valor de los demostrativos en latín.
5. Comprobar que aprenden la formación y el uso tanto de los pronombres indefinidos como de los pronombres interrogativos.
6. Constatar que asimilan la diferencia entre el pronombre interrogativo y el relativo.
7. Comprobar que reconocen la declinación del pronombre relativo.
8. Constatar que son capaces de analizar correctamente las oraciones subordinadas de relativo.
9. Evaluar su conocimiento sobre la morfosintaxis del pronombre fórico, del pronombre enfático y del fórico-enfático.
10. Constatar que enriquecen el léxico.
11. Evaluar su capacidad de conocer y utilizar los fundamentos morfológicos y sintácticos de la lengua latina en el ámbito pronominal.
12. Comprobar que saben traducir correctamente los distintos tipos de pronombres de forma directa e indirecta tanto en oraciones sencillas como en formas aisladas.

#### V. Contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales)

Según el currículo de 1º de Bachillerato recogido por el BORM n.º 262/2008, de 5 de septiembre, el contenido sobre los pronombres que se ha de dejar claro es el siguiente: «Clases de palabras: flexión nominal, pronominal y verbal». Conciene al Latín de 1º de Bachillerato asimilar las estructuras de la morfología regular y los valores sintácticos más usuales (tabla 2).

CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Morfología y sintaxis de los pronombres personales.</li> <li>- Morfología y sintaxis de los pronombres posesivos.</li> <li>- Morfología y sintaxis de los pronombres demostrativos.</li> <li>- Morfología y sintaxis de los pronombres indefinidos e interrogativos.</li> <li>- Diferencia entre pronombres interrogativos y relativos.</li> <li>- Morfología y sintaxis de los pronombres relativos. Oraciones subordinadas de relativo.</li> <li>- Morfología y sintaxis de los pronombres fóricos, enfáticos, fóricos-enfáticos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis morfológico de pronombres personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos, relativos y fóricos.</li> <li>- Declinación de pronombres personales, posesivos, demostrativos, indefinidos, interrogativos, relativos y fóricos.</li> <li>- Aplicación de concordancias en latín.</li> <li>- Semejanzas y diferencias latín/castellano</li> <li>- Retroversión tanto de frases como de formas aisladas de pronombres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interés y valoración de la lengua latina.</li> <li>- Sensibilidad ante el latín como lengua instrumental en la cultura occidental.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser consciente de la importancia del latín en la lengua española: vocabulario, sintaxis y morfología.</li> </ul> </li> <li>- Reconocimiento del latín como soporte de conocimiento de la lengua propia.</li> <li>- Interés por el conocimiento de la morfología y valoración de su conocimiento para un mejor uso de la propia lengua.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprecio por el enriquecimiento del léxico.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis morfosintáctico y traducción de oraciones sencillas con pronombres.</li> <li>- Aplicación de conceptos básicos de función sintáctica.</li> <li>- Identificación y reflexión sobre errores morfológicos en el ámbito pronominal.</li> <li>- Análisis sintáctico y traducción de oraciones con pronombres.</li> <li>- Relación de un sustantivo con cualquier tipo de pronombre en el caso indicado.</li> <li>- Análisis morfosintáctico y traducción de oraciones subordinadas de relativo.</li> <li>- Unión de cada pronombre con su caso.</li> <li>- Resolución de un test sobre morfología pronominal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la importancia que tienen los conocimientos morfosintácticos en el resultado final de la traducción de un texto.</li> <li>- Interés y receptividad ante todos los elementos que vaya presentando una materia novedosa para el alumno.</li> </ul>
--	---	---

*Tabla 2. Contenidos curriculares de la Unidad Didáctica.*

## VI. Metodología

- Principios metodológicos:
  - I. Aprendizaje a partir de los conocimientos y experiencias previas del alumnado para aportarles un aprendizaje significativo mediante una memorización comprensiva.
  - II. Propiciar la interacción entre alumno-profesor y alumno-alumno que les permita asumir las responsabilidades como miembro de un grupo.
  - III. Fomentar la autonomía del alumnado en la toma de decisiones y su participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - IV. Adaptación a las características de cada alumno, favoreciendo su capacidad para aprender por sí mismo y trabajar en equipo, e iniciándole en el conocimiento de la realidad de acuerdo con los principios básicos del método científico de la lingüística comparativa.
  - V. Fomentar el alcance y significación que tiene la lingüística comparativa en el ámbito de la lingüística general y del estudio de las lenguas románicas.
  - VI. Plantear la interrelación entre los contenidos de Latín I y los de otras áreas del currículo, en especial Lengua Española, Griego I y Cultura Clásica, para fomentar la interdisciplinariedad con dichas áreas.
  
- Recursos metodológicos:
  - I. Exposición clara, sencilla y razonada de los contenidos conceptuales, con un lenguaje adaptado al del alumno y que, simultáneamente, contribuya a mejorar su expresión oral y escrita.
  - II. Tratamiento de los contenidos de forma que conduzcan a un aprendizaje comprensivo y significativo.
  - III. Estrategias de aprendizaje que propicien un análisis causal de los hechos lingüísticos y su relación con hechos de carácter social y cultural.
  - IV. Aplicación de la autoevaluación y coevaluación.
  - V. Realización de trabajos de investigación.
  - VI. Adquisición de técnicas de estudio y de elaboración de síntesis en mapas conceptuales, esquemas, paradigmas, etc.



- VII. Incidencia en el trabajo práctico (búsqueda de conclusiones...).
- VIII. Fomento de unas actitudes que propicien en el alumno la asunción de los valores propios de un sistema democrático (Trabajo en grupo, exposición oral y cualquier otra actividad que permita al alumno expresar su opinión y exigir el respeto hacia la misma y que le obligue a respetar, a su vez, las aportaciones, interpretaciones y opiniones de sus compañeros).
- IX. Desarrollo de los contenidos procedimentales señalados en el apartado correspondiente de esta unidad didáctica.

Por otro lado resulta fundamental una adecuada organización del ambiente, incluyendo espacios, tiempos, agrupamientos de los alumnos y otros recursos:

- Organización espacial: en el aula (distribución individual, en parejas y, excepcionalmente, en grupos), en la biblioteca (para consultar libros relacionados con la materia), en el aula de informática (para familiarizarse con las TIC).
- Organización temporal: esta unidad didáctica está programada para ser desarrollada en 6 sesiones de 55', además de una séptima de evaluación. Ahora bien, hemos diseñado una planificación modélica: se entenderá un margen de modificación de las circunstancias exógenas al profesor; esto es, duración real de la sesión, comportamiento e interés del grupo, capacidad de asimilación del alumnado, etc.
- Agrupamientos: trabajaremos con grupos flexibles: grupo pequeño (para ayudar y reforzar a los alumnos con necesidades especiales), grupo grande (en la introducción de unidades, actividades complementarias con material visual), y grupo clase (actividades comunes y en conversaciones y debates).
- Materiales y recursos didácticos: humanos (profesor y alumnos), impresos (libro de texto, diccionario, fotocopias), e informáticos (portales web).

VII. *Propuesta de actividades de enseñanza-aprendizaje: secuencia por sesiones. Materiales y recursos didácticos*

<b>1ª SESIÓN</b>			
1: Se pedirá al grupo una lluvia de definiciones sobre el término <i>pronombre</i> para, mediante la dirección dialéctica del profesor, para terminar llegando a la definición más correcta y precisa, que tendrán que copiar todos los alumnos en su cuaderno.			
2: Utilizaremos ejemplos de lengua española para así ilustrar y aclarar mejor los conceptos de pronombre y determinante.			
3: Proyectaremos en una tabla resuelta el paradigma de los pronombres personales, explicando sus usos y particularidades junto con los posesivos latinos, explicando el concepto y diferencia entre uno/varios poseedores.			
4: Asemajaremos el pronombre personal y el posesivo latino con el castellano.			
5: Los alumnos realizarán unos ejercicios donde pondrán en práctica los pronombres.			
<b>Espacio</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Materiales y recursos</b>	<b>Objetivos didácticos</b>
Aula de referencia.	Trabajo individual y puesta en común.	Ordenador con proyección para PowerPoint. Pizarra y cuaderno de clase.	1, 2.
<b>2ª SESIÓN</b>			
1: Explicaremos el concepto de anafórico, diferenciándolo de deíctico, pues aparentemente puede, en un principio, dar lugar a dudas de traducción, confundiéndolo con el demostrativo a tales efectos, pero posteriormente se verá que no es lo mismo.			
2: Proyectaremos el paradigma del pronombre fórico ( <i>is, ea, id</i> ) y veremos la morfología del pronombre anafórico, asemejándolo con los adjetivos 2-1-2 y destacando el genitivo singular en <i>-ius</i> y el dativo singular en <i>-i</i> . Propondremos frases en español.			

<p>3: A partir de las explicaciones dadas y su análisis morfológico los alumnos son capaces de deducir los paradigmas plurales y los restantes pronombre de identidad y enfático a partir del pronombre explicado.</p> <p>4: Diremos cómo se traducen.</p> <p>5: Los alumnos realizarán unos ejercicios donde pondrán en práctica estos pronombres.</p>			
Espacio	Agrupamiento	Materiales y recursos	Objetivos didácticos
Aula de referencia.	Trabajo individual.	Ordenador con proyección para PowerPoint. Pizarra y cuaderno de clase.	1, 2.
3ª SESIÓN			
<p>1: Se proyectará la tabla resuelta de los pronombres demostrativos de primera, segunda y tercera persona del singular explicando las características morfológicas más destacables y dando una serie de apuntes comunes a las tres personas.</p> <p>2: Insistiremos en la semejanza morfológica con los adjetivos 2-1-2 y destacaremos el genitivo singular en <i>-ius</i> y el dativo singular en <i>-i</i>.</p> <p>3: A partir de las explicaciones dadas, los alumnos son capaces de deducir los paradigmas plurales.</p> <p>4: Explicaremos la evolución de los pronombres demostrativos al castellano.</p> <p>5: Al ya poseer los alumnos conocimientos sobre los pronombres demostrativos, realizarán solamente dos ejercicios. Así el pronombre demostrativo quedará explicado rápidamente.</p> <p>6: También se proyectará una tabla resuelta del pronombre indefinido y daremos apuntes que los alumnos han de copiar en sus cuadernos.</p>			
Espacio	Agrupamiento	Materiales y recursos	Objetivos didácticos
Aula de referencia.	Trabajo individual.	Ordenador con proyección para PowerPoint. Pizarra y cuaderno de clase.	1, 2.
4ª SESIÓN			
<p>1: Volveremos a proyectar la tabla resuelta del pronombre indefinido y, a su lado, se proyectará la del pronombre interrogativo. Veremos que ambos pronombres presentan la misma forma.</p> <p>2: Declinaremos el pronombre indefinido más usado: <i>aliquis, aliqua, aliquid</i>.</p> <p>3: Usaremos ejemplos de lengua española para así ilustrar y aclarar mejor los conceptos de pronombre y determinante. Además, aclararemos que <i>quis, quid</i> del masculino y neutro singular se usan como pronombres interrogativos, mientras que <i>qui, quod</i> como adjetivos interrogativos.</p> <p>4: A partir de las explicaciones dadas y su análisis morfológico los alumnos son capaces de deducir otros pronombres interrogativos muy usados, como <i>ecquis, ecqua, ecquid, quisnam, quaenam, quidnam</i> o <i>uter, utra, utrum</i></p> <p>5: Los alumnos realizarán unos ejercicios online donde pondrán en práctica estos pronombres mediante el siguiente portal web: <a href="http://www.latinedisce.net/PronounExercise.latin">http://www.latinedisce.net/PronounExercise.latin</a>.</p> <p>6: Se les repartirá a los alumnos una fotocopia con ejercicios que han de hacer en casa para que practiquen la morfosintaxis de dichos pronombres (deberes que serán corregidos en la última sesión).</p>			
Espacio	Agrupamiento	Materiales y recursos	Objetivos didácticos
Aula plumer.	Trabajo individual y puesta en común.	Ordenadores.	1, 2.
5ª SESIÓN			
Espacio	Agrupamiento	Materiales y recursos	Objetivos didácticos

Aula plumer.	Trabajo individual y puesta en común.	Ordenadores y pizarra.	1, 2.
<b>6ª SESIÓN</b>			
<p>1: Dedicaremos esta última sesión (antes del examen de la unidad) a corregir las fotocopias de deberes que en sesiones anteriores se les ha entregado a los alumnos.</p> <p>2: También entregaremos al alumno un decálogo de actividades y explicaremos en qué consiste cada actividad: se trata de un cuadernillo con diez ejercicios que el alumno ha de resolver en casa con el objetivo de repasar el contenido completo del temario.</p> <p>3: Se pondrá fecha límite para entregarlo.</p> <p>4: El profesor corregirá individualmente, al terminar la clase, uno a uno tales cuadernos.</p> <p>5: Se le dirá al alumno que el examen constará de ejercicios parecidos a los de dicho cuadernillo, para resaltar la importancia de la elaboración de éste.</p>			
<b>Espacio</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Materiales y recursos</b>	<b>Objetivos didácticos</b>
Aula de referencia.	Trabajo individual y puesta en común.	Pizarra y cuaderno de clase.	1, 2.
<b>7ª SESIÓN</b>			
Se trata de la última sesión, así que la dedicaremos a evaluar los contenidos trabajados en las sesiones anteriores. Será una evaluación constructiva.			
<b>Espacio</b>	<b>Agrupamiento</b>	<b>Materiales y recursos</b>	<b>Objetivos didácticos</b>
Aula de referencia.	Trabajo individual.	Fotocopia.	1, 2.

VIII. *Evaluación del proceso e/a: instrumentos de evaluación, criterios de calificación y mecanismos de información*

INSTRUMENTOS Y CRITERIOS DE CALIFICACIÓN		VALORACIÓN (%)
<b>1</b>	<b>PRUEBA ESCRITA</b>	<b>70</b>
	Contenidos de la prueba	80
	Presentación, expresión y ortografía	10
	Progresos respecto a la evaluación inicial de conocimientos previos	10
<b>2</b>	<b>CUADERNO DEL ALUMNO</b>	<b>20</b>
	Ejercicios diarios	70
	Corrección de los ejercicios	20
	Presentación, expresión y ortografía	10
<b>3</b>	<b>ACTITUD</b>	<b>10</b>
	Participación en clase	70
	Comportamiento	20
	Asistencia	10
<b>4</b>	<b>TRABAJO DE INVESTIGACIÓN VOLUNTARIO (EXTRA)</b>	<b>1 punto</b>
	Contenidos	0,6 p.
	Originalidad e innovación	0,2p.
	Presentación, expresión y ortografía	0,2p.

Los alumnos tendrán la opción de ser evaluados de manera independiente de un trabajo de investigación voluntario, el cual consistirá en la lectura de un cómic de Astérix y Obélix en latín (<http://www.latinitatis.com/latinitas/nubecula/certamen/cert0.htm>) y su posterior reconocimiento de pronombres, rodeando aquéllos que encuentren y analizándolos morfológicamente. Con esta evaluación, podrán subir la nota final hasta un máximo de 1 punto, teniendo en cuenta el límite máximo lógico del 10.

### *IX. Atención a la diversidad*

Si bien no contamos en el grupo con ningún alumno con necesidades educativas especiales al que haya que hacer una adaptación curricular significativa, la selección de contenidos y actividades que se propone en toda la unidad didáctica ya supone una atención a la diversidad de los alumnos del aula, dado que se contemplan actividades graduadas y ricas como para poder llegar a los contenidos que pueden alcanzar todos ellos.

No obstante, tendremos preparada la introducción de actuaciones de refuerzo para aquellos alumnos que veamos que en esta unidad necesitan más tiempo para asimilar los contenidos de las actividades normales programadas o que muestren un resultado insuficiente en la prueba de evaluación inicial. Se tratará, fundamentalmente, de potenciar el trabajo colaborativo, tal como afirmábamos en el epígrafe de la metodología, puesto que daremos la opción de resolver las actividades que lo permitan en parejas, agrupando a los alumnos con mayor capacidad de trabajo y asimilación de contenidos con sus compañeros de nivel más bajo.

Las distintas formas de agrupamiento de los alumnos y su distribución en el aula influyen sin duda en todo el proceso. Entendiendo el proceso educativo como un desarrollo comunicativo, es de gran importancia tener en cuenta el trabajo en grupo, recurso que se aplicará en función de las actividades que se vayan a realizar. Se concederá, sin embargo, gran importancia en otras actividades al trabajo personal e individual; en concreto, se aplicará en las actividades de recuperación y ampliación.

Hemos de acometer, pues, el tratamiento de la diversidad en el bachillerato desde dos vías:

- La atención a la diversidad en la programación de los contenidos, presentándolos en dos fases: la información general y la información básica, que se tratará mediante esquemas, resúmenes, paradigmas, etc.
- La atención a la diversidad en la programación de las actividades. Las actividades constituyen un excelente instrumento de atención a las diferencias individuales de los alumnos. La variedad y la abundancia de actividades con distinto nivel de dificultad permiten la adaptación, como hemos dicho, a las diversas capacidades, intereses y motivaciones.

### *X. Evaluación de la práctica docente*

La evaluación no se limitará a los conocimientos adquiridos por el alumnado, ya que el aprendizaje de un alumno no se limita a su capacidad y esfuerzo sino también a otra serie de elementos externos; un ejemplo es el propio profesor, nosotros, que por tanto también seremos evaluados.

La idoneidad de evaluar los procesos de enseñanza es una necesidad pedagógica que se manifiesta en todas las etapas y niveles educativos. Conocer las características de nuestros alumnos, identificar los problemas que se plantean en nuestras aulas y realizar una labor sistemática de revisión de la labor docente son condiciones indispensables para mejorar la educación.

La evaluación, práctica necesaria en una actividad planificada que quiera ser eficaz, es así imprescindible en un centro educativo, siendo el profesorado el principal agente y protagonista de la acción educativa que debe, no obstante, en todo momento partir de los resultados de la evaluación del aprendizaje de los alumnos ya que ellos son la parte central del proceso enseñanza-aprendizaje.

Así, la Orden de 10 de septiembre de 2008 de la Consejería de Educación por la que se regula la evaluación en Bachillerato establece en su artículo 12, apartado 5: «Los

profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente».

### 5.3. Conclusión final

El objetivo fundamental que nos marcábamos, dentro de la idea de mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje, era lograr un modo de proceder para asegurar el cambio conceptual de los alumnos desde sus ideas previas erróneas hacia el conocimiento veraz, aplicado en el pronombre latino para 1º de Bachillerato y ejemplificado en un centro de secundaria del municipio de Fuente Álamo. Para ello, hemos teorizado sobre las ideas previas, hemos propuesto un modelo de cuestionario para darlas a conocer, lo hemos llevado a cabo, lo hemos analizado y hemos llegado a unas conclusiones. Estas conclusiones, por último, nos han servido para diseñar una Unidad Didáctica completa, en la cual se explican y aclaran todo los tipos de pronombres latinos. Nuestra idea es que el hecho de poseer una unidad clara, uniforme y completa sobre cada uno de los distintos pronombres latinos es un método muy adecuado para que los alumnos puedan y sepan asimilar definitivamente el concepto de «lengua flexiva» y comprender la morfología pronominal latina, así como rectificar, fortalecer y, en definitiva, optimizar sus ideas previas.

Dotamos al docente con nuestra propuesta de un recurso básico en la línea de los considerandos del buen profesor en función de las teorías constructivistas comentadas. El profesor debe conocer bien a sus alumnos para que estos construyan su propio conocimiento. Curiosamente ya en la época clásica, algunos autores señalaban esta idea. Por ejemplo, Quintiliano (*Inst.* 2.8.1) afirmaba que la primera tarea del profesor debe ser la de diferenciar entre diferentes capacidades de sus alumnos y conocer las inclinaciones naturales de estos: «*diligenter in iis quos erudiendos susceperit notare discrimina ingeniorum et quo quemque natura maxime ferat scire*» ('el observar con cuidado en aquellos alumnos, cuya educación asumió, la diversidad de sus aptitudes internas y el saber a dónde de modo muy especial lleva a cada uno su propio modo de ser'), a su vez tomado, sin duda, de Cicerón (*De Orat.* 3.35): «*diligentissimeque hoc est eis, qui instituunt aliquos atque erudiunt, videndum, quo sua quemque natura ferre videatur*» ('por eso los que educan e instruyen a otros deben tener muy en cuenta el género a que más inclina a cada cual la naturaleza').

De la preocupación que sobre conocer al alumnado y sus ideas previas ha habido en todas las épocas, desde Roma a nuestros días, es buena muestra Agustín, pues como dice López (1998, 1385):

Parece bastante claro que para instrumentar un discurso docente que resulte verdaderamente útil se hace muy necesario partir de las informaciones derivadas del discurso del alumno mismo sobre sus propios conocimientos teóricos o su propia experiencia. Ello implica asumir y reconocer, desde el discurso de la enseñanza, la importancia y el interés que pudieran encerrar tanto aquellos como ésta.

Así, Agustín (*DCR.* 13.18) afirma que:

Et agendum pro eius responsione, ut aut planius et enodatius loquamur, aut opinionem contrariam refellamus, aut ea quae illi nota sunt non explicemus latius, sed breviter complicemus.

‘Y habremos de obrar de acuerdo con su respuesta, de modo que hablemos más clara y explícitamente, o bien refutemos las opiniones contrarias, y no expliquemos más al detalle lo que ya le es conocido, sino que lo resumamos brevemente’.

Así conseguiremos mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje al hacer una estructura de la unidad didáctica personalizada a las ideas previas de los alumnos. Si no se hubiera procedido al conocimiento de estas concepciones previas el aprendizaje de los alumnos correría el riesgo de no producirse de forma adecuada y significativa, lo que constituye uno de los mayores problemas del sistema educativo actual.

*NIHIL NOVUM SUB SOLE.*

## Bibliografía

- A. ÁLVAREZ; P. DEL RÍO (1990), «Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo», en C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comp.), *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*, tomo II, Madrid, Alianza.
- D. P. AUSUBEL; J. D. NOVAK; H. HANESIAN (1983), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- J. A. BELTRÁN (1993), *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- J. BRUNER (1981), «The social context of language acquisition». *Journal of Language and Communication*, 1 (10), pp. 155-178.
- L. CALBOLI MONTEFUSCO (2001), «Quintiliano y la función de la *Exercitatio Oratoria*», en G. Calboli y L. Calboli Montefusco, *Quintiliano y su escuela*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos.
- M. CARRETERO (1997), «Desarrollo cognitivo y aprendizaje», en M. Carretero (ed.), *Constructivismo y educación*, México D. F., Progreso, pp. 39-71.
- C. COLL (1983), «La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje», en C. Coll (ed.), *Psicología genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI, pp. 183-201.
- S. A. LÓPEZ NAVIA (1998), «La retórica en la docencia y la retórica de la docencia», en T. Albaladejo, J. A. Caballero y E. Del RÍO (eds.), *Quintiliano, historia y actualidad de la retórica: actas del Congreso Internacional «Quintiliano: historia y actualidad de la retórica: XIX Centenario de la Institutio Oratoria»*, Logroño, Instituto de Estudios Riojanos, vol. III, pp. 1381-1396.
- R. E. MAYER (1992), «Guiding students' cognitive processing of scientific information in text», en M. Pressley, K. R. Harris y J. T. Guthrie (eds.), *Promoting academic competence and literacy in school*, San Diego, Academic Press, pp. 243-258.
- M. MIRAS (1993), «Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos», en: C. Coll *et al.*, *El constructivismo en el aula*, Barcelona, Grao, pp. 47-63.
- C. MORA; D. HERRERA (2009), «Una revisión sobre ideas previas del concepto de fuerza», en *Latin-American Journal of Physics Education*, 3 (1), pp. 72-86.
- J. PIAGET (1980), *Psicología y pedagogía*. Barcelona, Ariel.
- J. I. POZO; A. SANZ; M. A. GÓMEZ CRESPO; M. LIMÓN (1991), «Las ideas de los alumnos sobre la ciencia: una interpretación desde la psicología cognitiva», en *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), pp. 83-94.
- L. S. VYGOTSKY (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.

***Enlaces electrónicos***

*Centros Comunitarios de Aprendizaje*, «Etapas del desarrollo cognitivo»  
<[http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo\\_2/Jean\\_Piaget.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21/modulo_2/Jean_Piaget.htm)>  
[fecha de consulta: 21/2/2016]

*Vita Latinitatis*, «Asterix in Latin. Certamen Principum»,  
<<http://www.latinitatis.com/latinitas/nubecula/certamen/cert0.htm>> [fecha de  
consulta: 21/2/2016]

*Simply psychology* <<http://www.simplypsychology.org/piaget.html>> [fecha de consulta:  
21/2/2016]

***Curriculum***

---

Marta Martínez Hernández, licenciada en Filología Clásica (2012) y con máster en Formación del Profesorado (2013) en la Universidad de Murcia, donde ha sido alumna interna varios años, reside actualmente en Murcia y se está preparando las oposiciones de secundaria por Latín, lo que compagina con su trabajo como profesora de clases particulares en materias de la rama humanística.

---