



10.15446/fyf.v35n2.92486

Artículos

TECNOLOGÍAS DEL APRENDIZAJE Y DEL CONOCIMIENTO (TAC) EN EL AULA DE LENGUAS CLÁSICAS: IMPLEMENTACIÓN Y RESULTADOS EN LA UNIVERSIDAD DE LA SABANA*¹

LEARNING AND KNOWLEDGE TECHNOLOGIES (LKT) IN THE CLASSICAL LANGUAGES CLASSROOM: IMPLEMENTATION AND RESULTS AT THE UNIVERSITY OF LA SABANA

*Ronald Forero Álvarez*¹

*Liliana Andrea Triana Perdomo*²

*Laura Katherin Jiménez Cuadros*³

*Tatiana Sophia Gutiérrez Sánchez*⁴

Cómo citar este artículo:

Forero Álvarez, R., Triana Perdomo, L. A., Jiménez Cuadros, L. K., & Gutiérrez Sánchez, T. S. (2022). Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) en el aula de lenguas clásicas: implementación y resultados en la Universidad de La Sabana. *Forma y Función*, 35(2).

<https://doi.org/10.15446/fyf.v35n2.92486>

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons.

Recibido: 2020-12-22, aceptado: 2022-01-20

* El presente artículo es resultado del proyecto de investigación «Unidades didácticas para la enseñanza del griego clásico a estudiantes de Filosofía», el cual fue aprobado por la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad de La Sabana y se ejecutó en los años 2018 y 2019.

1 ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3276-0664> Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia. ronalfa@unisabana.edu.co

2 ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4089-8367> Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. latrianap@upn.edu.co

3 ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0514-7186> Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia. laurajicu@unisabana.edu.co

4 ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6729-8858> Universidad de La Sabana, Bogotá, Colombia. tatianagusa@unisabana.edu.co

Resumen

El presente artículo expone los resultados de la implementación de TAC en los cursos de lenguas clásicas de la Universidad de La Sabana. La incorporación de las TAC obedece a la necesidad de lograr que los estudiantes de Filosofía aprendan griego y latín de una manera más eficiente, amena y motivadora. Las TAC fueron elegidas a partir de los resultados de la investigación-acción, una metodología que permite al docente reflexionar sobre su quehacer pedagógico y transformarlo teniendo en cuenta las dificultades y opiniones de los estudiantes. Gracias a la cuidadosa elección de TAC, se ha notado un mejoramiento significativo tanto en el rendimiento académico, como en el ambiente de las clases.

Palabras clave: *tecnologías del aprendizaje y el conocimiento; investigación-acción; principio ecléctico; aula invertida; aprendizaje adaptativo; griego clásico; latín.*

Abstract

This paper exposes the results of the implementation of LKT in the classical language courses of the University of La Sabana. The incorporation of LKT is due to the need for philosophy students to learn Greek and Latin in a more efficient, entertaining, and motivating way. The LKT were chosen based on the results of the action research, a methodology that allows the teacher to reflect on their pedagogical work and transform it, taking into account the difficulties and opinions of the students. Thanks to the careful selection of LKT, a significant improvement has been noted both in academic performance and in the classroom environment.

Keywords: *Learning and Knowledge Technologies (LKT); action research; eclectic approach; flipped classroom; adaptive learning; classical Greek; Latin.*

I. INTRODUCCIÓN

La continua renovación didáctica de los cursos de lenguas clásicas en la Universidad de La Sabana surge no solo de la necesidad de mejorar las clases y aprovechar al máximo el tiempo destinado para los cursos, sino también de la estimulación del estudio independiente y del aprendizaje fuera del aula. Esto se debe a que las clases deben tratar de adaptarse en la medida de lo posible a los intereses y las expectativas de los estudiantes de Filosofía, pues deben cursar en los primeros semestres dos niveles de griego clásico y dos de latín, como parte fundamental de su formación filosófica. No obstante, los cursos cuentan con pocas horas a la semana: dos sesiones de una y dos horas para cada curso y nivel. Asimismo, la inclusión de tecnologías en el proceso de aprendizaje de los estudiantes resulta fundamental en una época en la que los jóvenes tienen un contacto permanente con ellas y usan aparatos electrónicos para gran parte de sus actividades diarias.

Debido a las necesidades y expectativas particulares de dichos estudiantes, desde el segundo semestre de 2016 se empezaron a incluir cuestionarios autocorregibles de morfología en Virtual Sabana. En 2017 no solo se siguió con el proceso de inclusión de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), sino que también se determinó que la metodología de la investigación-acción (IA) sería la más apropiada para transformar los cursos de lenguas clásicas en los años subsiguientes. En efecto, cada una de sus tres etapas (interés técnico, trabajo de campo e interés emancipatorio) toma en cuenta los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe a que la IA en el contexto educativo es una «metodología de investigación [que] contribuye a la comprensión y transformación de la práctica pedagógica, a través de la reflexión en torno al quehacer profesional y de la participación de los estudiantes» (Reason & Bradbury, 2006, p. 6).

El objetivo de este artículo es describir cómo se ha venido transformando la didáctica de las lenguas clásicas en la Universidad de La Sabana por medio de la IA y qué instrumentos se han utilizado en dicho proceso, cuya finalidad es ofrecer clases más amenas y motivadoras que incorporen el uso de TAC. La primera parte describe dos ciclos de IA llevados a cabo en los años 2017 y 2018 y presenta los instrumentos usados para la recolección de datos. Las siguientes secciones del trabajo corresponden al desarrollo de las transformaciones pedagógicas y didácticas planteadas al final del proceso investigativo partiendo de los resultados de los ciclos de IA. De esta manera, la segunda parte explica cómo se ha aplicado el principio ecléctico (PE) en el aula de griego y latín, un enfoque flexible y dinámico que le permite al docente elegir la metodología de enseñanza más apropiada para el cumplimiento de los distintos objetivos

de sus cursos. La tercera parte expone cómo se trasladaron fuera del aula el repaso de temas de gramática y de memorización de vocabulario por medio del enfoque de aula invertida (AI) y el uso de distintas plataformas virtuales para la comprensión de la introducción de la *Metafísica* de Aristóteles (980a-982a). La cuarta parte propone la utilización de la actividad «Lección» de la plataforma Moodle para que el estudiante siga una ruta de aprendizaje personalizada que atienda a sus necesidades y dificultades específicas, siguiendo los planteamientos del aprendizaje adaptativo (AA). La última parte, dedicada a las conclusiones, revela el impacto positivo de la transformación didáctica y el uso de TAC, así como los retos para los futuros ciclos investigativos.

2. DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN A LA INCORPORACIÓN DE TAC EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS CLÁSICAS: METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

2.1. Primer ciclo de investigación (2017)

2.1.1. Interés técnico

La primera etapa de este ciclo tuvo como objetivo hacer una reflexión en torno al sistema de evaluación aplicado por el profesor durante el segundo semestre académico de 2016. Para cumplir con tal propósito, fue necesario diseñar el primer instrumento: una encuesta de autoevaluación que le permitiera al docente identificar las fortalezas y debilidades de la evaluación en sus cursos. Se partió de los preceptos teóricos de la evaluación formativa para su diseño, debido a que los exámenes realizados durante el semestre pueden aprovecharse para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De tal manera, el instrumento constó de las siguientes preguntas, orientadas a identificar aspectos relacionados con la planeación de la evaluación (Simpson-Beck, 2011), la valoración del proceso de aprendizaje (Bennett & Gitomer, 2009), la contribución a dicho proceso (Stiggins & Chappuis, 2011) y su utilidad en el desarrollo de los cursos (Biggs, 1995), así como la participación de los estudiantes durante la determinación de los criterios de evaluación, la programación de las fechas y las actividades sujetas a evaluación (Van der Watering et al., 2008):

- ¿Cómo se diseñan las pruebas escritas?

Las pruebas se elaboraron a partir de los textos de los manuales, tratando de tener en cuenta los contenidos gramaticales vistos en clase y el vocabulario de los capítulos. La primera parte del parcial estuvo dedicada a la evaluación del vocabulario, por me-

dio de un cuadro de veinte palabras en griego o latín, cuyo significado los estudiantes debían proporcionar. La segunda parte consistió en la traducción de diez oraciones griegas y latinas al español. La tercera a la traducción de tres oraciones del español al griego o al latín, según fuera el caso. Las oraciones eran paráfrasis de los textos que aparecían en los manuales.

- ¿Las pruebas escritas evalúan los contenidos vistos en clase?

Sí. Considero que la elección y el parafraseo de las oraciones que aparecen en el manual garantiza que se evalúen los contenidos gramaticales vistos durante el curso.

- ¿Los resultados de la evaluación permiten una retroalimentación efectiva?

El tipo de evaluación no permite una retroalimentación efectiva, ya que consiste únicamente en la corrección del parcial y depende de mi memoria saber cuáles son los errores de cada estudiante y los temas difíciles de aprender.

- ¿Los resultados de la evaluación permiten a los estudiantes mejorar en su proceso de aprendizaje?

Es difícil contestar con precisión a esta pregunta. Supongo que la corrección del parcial mostraba a los estudiantes qué debían estudiar en mayor medida. También la nota sería un incentivo para esforzarse en el siguiente corte.

- ¿Los criterios de evaluación son claros para los estudiantes?

En mi opinión sí, pues al final de los capítulos se encuentra un resumen de los contenidos vistos en clase y se refuerzan antes de cada evaluación.

- ¿Se cuenta con un instrumento para que los estudiantes se autoevalúen y reflexionen sobre su proceso de aprendizaje?

No.

- ¿Se ha tenido en cuenta a los estudiantes durante el proceso?

No.

El análisis cualitativo de contenido de las respuestas del profesor advirtió la necesidad de brindar una mejor retroalimentación para los estudiantes que fuera más allá de la

ejemplificación de los errores o las deficiencias más comunes que recordara el docente durante la calificación de las pruebas escritas. También hizo evidente que el método de evaluación sumativa poco contribuía a mejorar el rendimiento de los estudiantes y no les permitía participar de manera activa en ninguna fase del proceso.

2.1.2. Trabajo de campo

La segunda etapa de este ciclo consistió en la elaboración de un sistema de evaluación que solventara las deficiencias observadas. Se determinó que, siguiendo el referente teórico de la evaluación formativa, el estudiante debería ser el centro de dicho sistema, de modo que el alumno fuera consciente de su papel y responsabilidad en el proceso de aprendizaje con la guía constante y colaboración del profesor. Así, la autoevaluación de los estudiantes fue la base sobre la cual las pruebas y el método de calificación se apoyarían. En efecto, los alumnos debían realizar primero una autoevaluación de los temas vistos en clase. Para ello, se diseñó una *e*-rúbrica analítica en Moodle, cuyos descriptores concordaban con el vocabulario y los contenidos gramaticales que se habían explicado en clase. Se toma como ejemplo la *e*-rúbrica del último corte de Griego II:

- Del vocabulario del fragmento de la *Metafísica* de Aristóteles estudiado en clase, he memorizado:
 - Poquísimas palabras.
 - Pocas palabras.
 - Suficientes palabras.
 - Muchas palabras.
 - Todas las palabras.

- ¿Reconozco las distintas formas que toman los sustantivos según el caso y la declinación a la que pertenecen (1a —tema en -α—, 2a —tema en -ο— y 3a declinación —en consonante y temas en -ι e -υ—)?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.

- ¿Identifico las formas propias de las voces activa y media de indicativo presente?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.

- ¿Distingo los infinitivos (-ειν/-εσθα) sustantivados (con artículo) y su función?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.

- ¿Reconozco los participios sustantivados (con artículo) y su función?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.

- ¿Identifico la estructura de las oraciones comparativas?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.

- ¿Distingo la estructura de las oraciones completivas de infinitivo?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.

- ¿Comprendo la estructura de las oraciones finales con *ἵνα*?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.
- ¿Identifico las formas de singular y plural?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.
- ¿Puedo interpretar y traducir correctamente un texto en griego de mediana dificultad?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.
- ¿Resuelvo los ejercicios y hago las tareas que deja el profesor?
 - Nunca.
 - Con dificultad.
 - En algunas ocasiones.
 - En la mayoría de las ocasiones.
 - Siempre.
- Teniendo en cuenta las respuestas a las anteriores preguntas, mi nota de autoevaluación es de 0.0 a 5.0:
- Comentarios, sugerencias, observaciones, quejas, etc.:

La evaluación del docente se realizó mediante una *e*-rúbrica en una hoja de cálculo en Google Drive con los mismos criterios de la autoevaluación, pero con una escala numérica para determinar una nota, como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1. Ejemplo de evaluación mediante una e-rúbrica

Vocabulario	Poquísimas palabras (0)	Pocas palabras (1)	Suficientes palabras (2)	Muchas palabras (3)	Todas las palabras (4)
Del vocabulario del fragmento de la Metafísica de Aristóteles estudiado en clase, el estudiante ha memorizado:					

Gracias a la formulación de la e-rúbrica en la hoja de cálculo, el estudiante podía conocer de manera más clara sus fortalezas y debilidades por medio de un gráfico, ya que cada uno podía consultar su hoja de cálculo en la que se encontraban los mismos descriptores y un gráfico, como se muestra en la Figura 1.

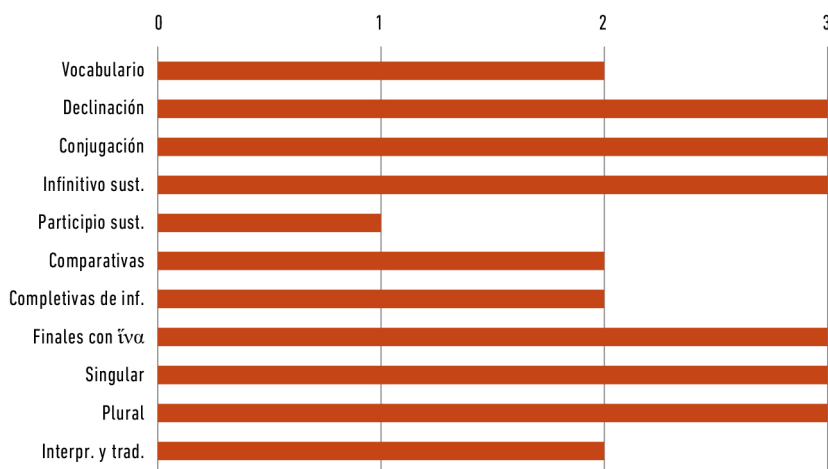


Figura 1. Ejemplo de gráfica de evaluación

Debido a que la pregunta 13 de la autoevaluación es abierta y la hoja de cálculo también, lo cual permite generar gráficos generales del curso, el sistema de evaluación en sí mismo se convirtió en un instrumento valioso para la recolección de datos, puesto que posibilita conocer la opinión de los estudiantes del curso y comprender las dificultades que presentan, lo que contribuye a mejorar las clases y sus actividades. Ejemplo de ello es el resultado general del curso que se ha puesto como ejemplo, cuyo gráfico muestra que el participio sustantivado es el tema gramatical que más les costó

comprender, por lo que en los cursos siguientes se procuró ofrecer mejores explicaciones sobre el asunto (Figura 2):

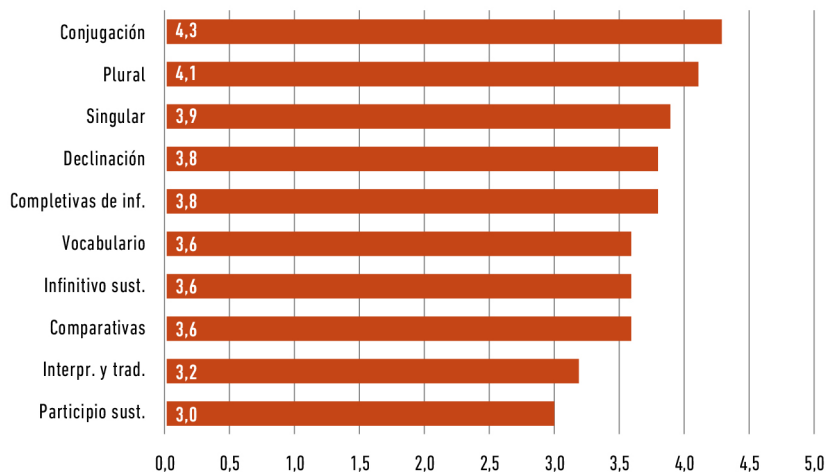


Figura 2. Ejemplo de gráfica del resultado general del curso

2.1.3. Interés emancipatorio

En la tercera etapa, se elaboró una encuesta anónima de respuesta abierta en Google Forms, enviada por correo electrónico. Este instrumento fue ideado para que los estudiantes dieran su opinión sobre el nuevo proceso de evaluación, con el fin de hacer los ajustes pertinentes teniendo en cuenta su opinión. Las preguntas fueron:

- ¿Qué aspectos positivos podría señalar del método de evaluación que usa el profesor para la evaluación de cada corte?
- ¿Qué aspectos negativos podría resaltar en el sistema de evaluación mencionado?
- ¿Alguna sugerencia relacionada con el proceso de evaluación?
- Las respuestas mostraron un impacto positivo, tal como puede advertirse en los siguientes ejemplos:
- «Es un método en el cual uno puede memorizar y recordar lo aprendido en clase, siempre es un método de evaluación preciso con lo que vimos en el corte» (Latín II).
- «Tiene en cuenta el proceso de aprendizaje que cada alumno considera que ha tenido en el corte» (Griego I).

No fueron señalados aspectos negativos, pero, dado que las respuestas eran abiertas, los estudiantes aprovecharon el espacio para manifestar otro tipo de inquietudes relacionadas con la didáctica de las clases:

- «Buscar otras estrategias didácticas para hacer más amena la clase» (Griego I).
- «Se deben usar otros métodos de enseñanza aparte del libro y los ejercicios. Usar medios virtuales» (Griego I).
- «Las clases podrían ser un poco más didácticas. La última clase se improvisó una obra de la lectura, eso fue bastante entretenido» (Latín I).
- «¡Más traducción, por favor!» (Latín II).

Además de las observaciones de los alumnos, en esta etapa se presentó el sistema de evaluación a Olga Rivera, asesora pedagógica del Centro de Tecnologías para la Academia (CTA) de la Universidad de La Sabana, para conocer su opinión. La experta recomendó que los resultados de la evaluación se aprovecharan para preparar actividades de aprendizaje adaptativo en Virtual Sabana, de manera que cada estudiante siguiera una ruta de refuerzo personalizada. La asesora también recomendó que se incluyeran procesos de coevaluación para incluir nuevos elementos pedagógicos y didácticos propios del trabajo cooperativo. Tanto las observaciones de los estudiantes como las sugerencias de la asesora pedagógica se tuvieron en cuenta en los siguientes ciclos investigativos, como se verá más adelante.

2.2. Segundo ciclo de investigación (2018)

2.2.1. Interés técnico

La primera etapa de este ciclo estuvo enfocada en buscar alternativas pedagógicas y didácticas para mejorar los aspectos advertidos por los estudiantes en la tercera etapa del ciclo anterior. Con el fin de sistematizar mejor sus observaciones, se diseñaron dos instrumentos: una nueva encuesta anónima de respuesta abierta en Google Forms y un cuadro para la sistematización de las respuestas por medio de la reducción y categorización, tal como se puede observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Respuestas de la encuesta anónima para buscar alternativas pedagógicas y didácticas

¿Cómo le gustaría que se dieran las clases de griego y latín?	Número de comentarios
Uso de otro tipo de recursos en el aula como imágenes y videos	7
Reducción de la monotonía en las clases	4
Contenidos históricos y culturales	2
Énfasis en etimología	2
Énfasis en el vocabulario filosófico	1
Énfasis en la utilidad de las lenguas clásicas para aprender lenguas modernas	1
Explicaciones más adecuadas de la gramática	1

¿Qué tipo de actividades le gustaría que se realizaran en clase?	Número de comentarios
Traducción de textos filosóficos o literarios	13
Actividades lúdicas (interpretación de poemas y canciones, juegos de vocabulario y gramática, dramatizaciones)	13
Visualización y comentario crítico de películas y documentales sobre la Antigüedad	2
Actividades de trabajo independiente fuera del aula	1
Exposiciones	1
Práctica de expresión oral y escrita	1
Diálogos	1
¿Le gustaría que se usaran dispositivos electrónicos?, ¿de qué manera?	Número de comentarios
TAC y Virtual Sabana para aprender vocabulario y gramática	8
Uso de TAC y Virtual Sabana es innecesario, irrelevante o tedioso	6
Más desarrollo de actividades en Virtual Sabana	4
Dispositivos móviles (portátiles y celulares)	4
Juegos en internet para el vocabulario (Kahoot!)	3
Proyector	1

El análisis de los datos reveló la necesidad de renovar la didáctica y las actividades de clase, de manera que se complementaran los manuales usados, se rompiera con la monotonía de las clases y se incluyera la traducción de textos filosóficos. En cuanto al uso de las TAC, se consideró que su elección para las clases debería ser más cuidada, pues en seis ocasiones apareció en las respuestas la opinión de que eran innecesarias, irrelevantes o tediosas.

2.2.2. Trabajo de campo

La segunda etapa de este ciclo consistió en la transformación de la práctica pedagógica mediante el diseño de un plan de acción. Gracias a una pasantía como opción de grado, Liliana Andrea Triana Perdomo se encargó de determinar no solo las mejores metodologías para las clases, sino también la creación de una unidad didáctica que sirviera para la traducción de un texto filosófico. La descripción de este trabajo de campo y sus instrumentos se encuentran descritos en los apartados «3. Formación, adaptabilidad y creatividad: el principio ecléctico en la enseñanza de lenguas clásicas» y «4. Aula invertida y TAC para la enseñanza de la gramática y el vocabulario: una experiencia “aristotélica”».

2.2.3. *Interés emancipatorio*

Los instrumentos de la última etapa de este ciclo fueron una nueva encuesta anónima de respuesta abierta en Google Forms que se expondrá en el segundo apartado y un diario de campo, en un procesador de texto, en el que se fueron registrando las observaciones del profesor sobre sus clases y los comentarios de los estudiantes en las clases y en las autoevaluaciones descritas en «2.1. Primer ciclo de investigación (2017)», como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Diario de campo docente

Diario de campo (2018-2019)	
Observaciones del profesor	Observaciones de los alumnos
<p>2019: la rúbrica de traducción permite evaluar aspectos de la traducción que antes no se tenían en cuenta, pues solo se consideraban asuntos relacionados con la gramática. Evaluar los elementos de la traducción enriquece y hace más conscientes los procesos de traducción, gracias a los nuevos criterios. Los criterios de redacción sirven para enseñarles a los estudiantes a resolver la repetición continua de ciertas palabras que se usan en griego y que se pueden sustituir por sinónimos para que el texto quede mejor cohesionado. Ej.: μὲν, δὲ, οὖν. Además, ayuda a que los alumnos se preocupen por presentar una mejor traducción.</p>	<p>Griego II, 2019-II: «Considero que sería bastante pertinente hacer uso de los 15 primeros minutos de las sesiones de dos horas al menos cada 15 días para hacer una explicación general de los temas referentes a la gramática; así como la implementación de actividades lúdico-pedagógicas que permitan afianzar el conocimiento. Respecto a los demás aspectos de la clase, considero que es muy buena». (Griego II es más difícil por el tema del participio).</p> <p>Griego II, 2018-II: «Me encanta la clase □».</p> <p>Griego I, 2019-I: «Me parece que se podría variar con las dinámicas pedagógicas en las clases. Por lo demás, me parece muy interesante aprender del griego y la cultura en torno a este».</p>

El análisis de la encuesta y las anotaciones del profesor apuntaron a un impacto positivo del sistema de evaluación y la necesidad de seguir mejorando las clases en más ciclos de investigación, pues los estudiantes aún manifiestan la necesidad de clases más interactivas y con variedad de actividades.

3. FORMACIÓN, ADAPTABILIDAD Y CREATIVIDAD: EL PRINCIPIO ECLÉCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS CLÁSICAS

3.1. El principio ecléctico

Para llevar a cabo la transformación pedagógica requerida por los estudiantes en los ciclos de IA mencionados en el apartado anterior, la maestranda Liliana Andrea Triana Perdomo realizó una pasantía como opción de grado durante el primer semestre

de 2018. Dicha pasantía tuvo como objetivo la investigación, la planeación, el diseño y la implementación de una unidad didáctica para el último corte del curso de Griego II. Tras una indagación sobre las diversas estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, se decidió trabajar con el principio ecléctico (PE), pues permite la selección y la combinación de diferentes estrategias didácticas para optimizar y mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera (Richards, 2017; Salazar & Batista, 2005).

Dado que el PE requiere del conocimiento de procesos educativos, la formación de los docentes se ve favorecida gracias al constante aprendizaje y la actualización de diversas estrategias y tendencias pedagógicas. De manera que se evitan las posibles carencias y debilidades en el aula tanto teóricas como prácticas. Asimismo, la adaptabilidad debe ser una cualidad sobresaliente en los profesores, puesto que tienen la responsabilidad de tomar las decisiones acertadas teniendo en cuenta las necesidades y los intereses de los alumnos para una implementación efectiva y motivadora. Como consecuencia, la creatividad se hace indispensable al momento de planificar e implementar estrategias didácticas considerando los principios de selección, secuencia, pertinencia y coherencia (Richards, 2017; Praveen, 2013; Salazar & Batista, 2005; Jordan, 2000), ya que es preciso lograr una armonía y un equilibrio entre las decisiones tomadas.

Así pues, la unidad didáctica, como se verá a continuación, integró no solo métodos, enfoques y metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también TAC para la lectura, interpretación y traducción de la introducción de la *Metafísica* de Aristóteles (980a-982a).

3.2. Unidad didáctica

El diseño de la unidad fue posible gracias a los resultados de la evaluación por *e-rúbricas* analíticas que se aplica a los cursos de lenguas clásicas en la Universidad de La Sabana. Este tema ha sido abordado previamente por Forero Álvarez (2018). De esta manera, se identificó que en el segundo semestre de 2017 las mayores dificultades de los estudiantes para la comprensión del tratado aristotélico fueron las oraciones comparativas, las oraciones completivas de acusativo con infinitivo y el infinitivo sustantivado, tal como se observa en la Figura 3.

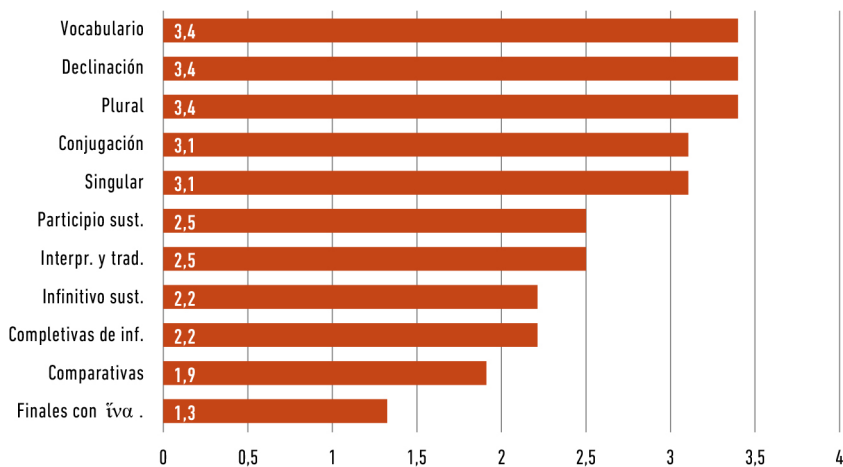


Figura 3. Resultados de la evaluación del tercer corte de la asignatura Griego II en el segundo semestre de 2017

Con el fin de favorecer el proceso de los estudiantes, la unidad didáctica se puso a disposición en Virtual Sabana para facilitar y garantizar desde cualquier dispositivo electrónico el acceso tanto a los recursos, los cuestionarios y la información sociocultural, histórica y filosófica, como al sistema de evaluación del curso. La unidad y los contenidos fueron divididos en secciones, como se puede observar en el Anexo 1. La primera sección (*προλεγόμενα*) estuvo dedicada a la presentación de la unidad y de la *Metafísica* de Aristóteles mediante una breve introducción. En la segunda sección (*βοηθήματα*), se alojaron los recursos necesarios para el estudio del griego clásico, tales como diccionarios, léxicos, gramáticas, acceso a bases de datos y videos. La tercera sección (*προγυμνάσματα*) contiene las actividades realizadas como preparación al estudio del texto del Estagirita, las cuales fueron complementadas por otras en el aula. En la cuarta parte (*τὸ τοῦ Ἀριστοτέλους ἔργον*), se encuentra la introducción de la *Metafísica* en OneNote, programa que permite enlazar el texto con Perseus Digital Project, y un grupo de trabajo en Teams, aplicación que sirve para mantener un contacto académico entre los participantes del curso, pues cuenta con chat y un repositorio. La quinta parte (*γυμνάσματα*) contiene ejercicios de refuerzo que los estudiantes deben realizar después de finalizado el análisis del pasaje griego.

3.2.1. *Actividades en el aula*

Las actividades de la tercera sección combinaron los siguientes métodos, enfoques y metodologías: aula invertida, SuperMemo, aprendizaje cooperativo de lenguas y enseñanza basada en competencias y Total Physical Response. Cada una de ellas cumple objetivos específicos, desarrolla una o varias competencias lingüísticas y refuerza los contenidos gramaticales. Los materiales y las instrucciones fueron diseñados en su mayoría en griego antiguo, con el propósito de incrementar el *input* y motivar el uso de la lengua.

La primera actividad denominada *αἰνίγματα τοῦ σώματος* favorece la adquisición del vocabulario relacionado con las partes del cuerpo (Anexo 2). Se planearon actividades de repaso en formatos físicos y como virtuales para luego proponer a los alumnos la creación de adivinanza en griego clásico (Anexo 3). Estas actividades tienen como finalidad reforzar el infinitivo sustantivado, las oraciones completivas de infinitivo con acusativo y las oraciones finales con ἵνα y desarrollar las competencias comunicativa y escrita. Para su realización se adoptó el aprendizaje cooperativo de lenguas.

La segunda actividad llamada *τίς ἐστίν* presenta a los estudiantes dos personajes mencionados en la introducción de la *Metafísica* de Aristóteles (980a-982a), los cuales deben comparar física y psicológicamente utilizando adjetivos usuales (Anexo 4). El propósito de esta actividad es repasar los grados del adjetivo y las oraciones comparativas y superlativas y desarrollar las competencias de lectura y escritura. Para su diseño se combinaron el aprendizaje cooperativo de lenguas y la enseñanza basada en competencias.

La tercera actividad nombrada *κρυπτοὶ πάπυροι* enriquece el vocabulario de los estudiantes y desarrolla la memoria y la concentración. Se diseñaron tarjetas que solicitan al estudiante información morfológica de palabras de la tercera declinación y verbos en voz media extraídos en su mayoría de la introducción del tratado aristotélico (Anexo 5). Se propuso asimismo realizar un juego que incluía movimientos corporales, asociados a instrucciones en lengua griega, por lo tanto, se seleccionaron el aprendizaje cooperativo de lenguas y Total Physical Response.

La cuarta, denominada *μυθίδια*, consiste en la creación de una pequeña historieta en griego clásico usando participios sustantivados, para la cual los estudiantes tienen a su disposición el empleo de diccionarios, gramáticas y editores gráficos u hojas en blanco (Anexo 6). De esta manera, se espera desarrollar e impulsar la competencia de escritura. Para su realización se eligió el aprendizaje cooperativo de lenguas.

3.2.2. Resultados

Al finalizar el curso, se consultó la opinión de los estudiantes acerca del diseño y la organización de la unidad didáctica, las actividades, los videos, la presentación del texto y la evaluación del curso. La encuesta se realizó de manera anónima por medio de Google Forms. La muestra fue de seis estudiantes, de siete inscritos en la materia (85.71%). Las respuestas en la encuesta fueron positivas, pues el material diseñado fue útil, pertinente, creativo y divertido para leer, interpretar y traducir un texto filosófico en griego clásico sin adaptaciones. En cuanto a la clase y al diseño de la unidad expresaron que el cambio en la dinámica y el uso de Virtual Sabana favorecieron el entendimiento de contenidos y la motivación para el estudio del griego clásico. Se presenta a continuación la encuesta y las respuestas más relevantes.

- El diseño y la organización de la unidad le pareció en términos generales (Figura 4):

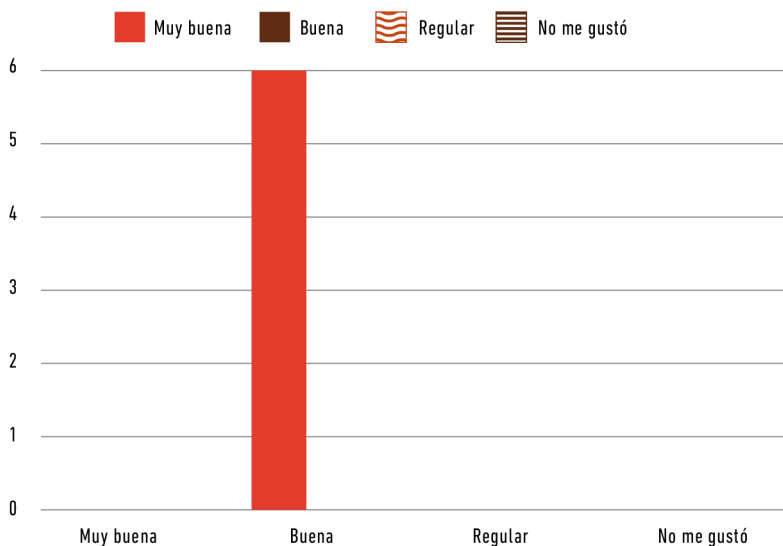


Figura 4. Resultados sobre el diseño y la organización de la unidad

Me parece interactiva y una forma alternativa (y más eficiente en nuestros días) para aprender el texto de la *Metafísica* de Aristóteles.

El diseño es muy bueno, sobre todo porque ahora las clases son más didácticas e incluso más fácil aprender.

- El diseño y la aplicación de cada actividad le pareció (Figura 5):

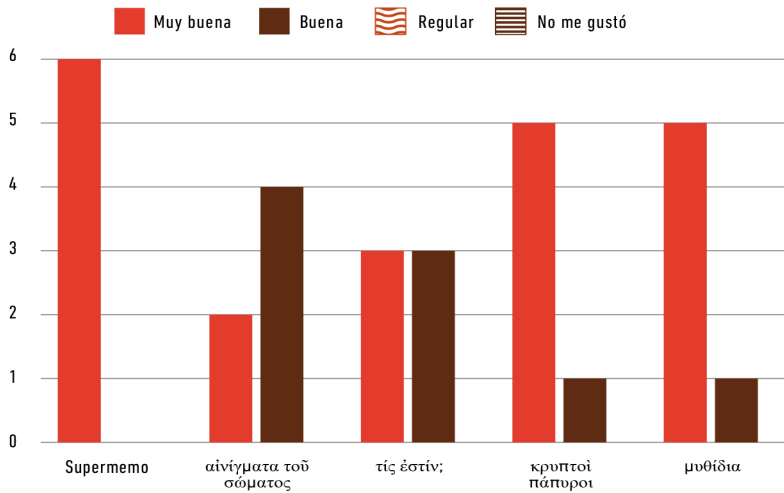


Figura 5. Resultados sobre las actividades

Me encantaron todas las actividades, en especial el *κρυπτοί πάπυροι* y *μυθίδια*.

Las actividades han sido interesantes. En concreto, han sido una buena herramienta para aprender un poco más el vocabulario, que es complicado de memorizar.

Igualmente, me han parecido muy buenas, en especial SuperMemo. Aprender el vocabulario es mucho más fácil y siento que el aprendizaje desde lo más básico, como las partes del cuerpo, ayuda muchísimo al rendimiento.

- Cómo le parecieron los videos explicativos de la gramática esencial (Figura 6):

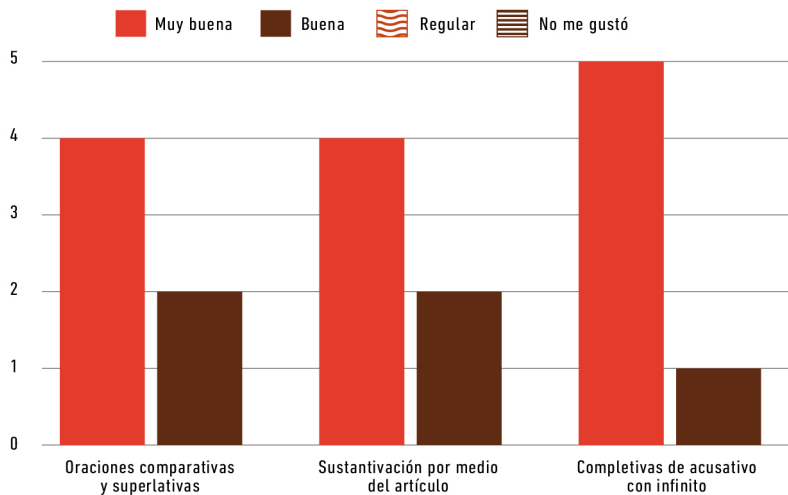


Figura 6. Resultados sobre los videos explicativos de la gramática esencial

Son claros y los ejemplos ayudan a entender mejor.

Han sido muy agradables, pero también un modo interactivo de aprender gramática griega, en el caso de la *Metafísica*.

Los videos son muy creativos y divertidos y, además, son muy útiles. Sin embargo, la sola utilización del griego en todo el video suele ser algo más difícil.

Finalmente, los resultados de la evaluación escrita del último corte del primer semestre de 2018 fueron altos (Figura 7), en comparación con los del semestre anterior (Figura 8). La comprensión de temas gramaticales mejoró notablemente. Se evidencia un aumento importante en el promedio general del parcial final, pues en el segundo semestre de 2017 fue de 2.3 y en el primer semestre de 2018 subió a 3.7. Las mayores dificultades que presentaban los estudiantes fueron parcialmente superadas, pues las oraciones completivas de infinitivo con acusativo y el infinitivo sustantivado fueron identificadas con más facilidad. Con respecto a las oraciones comparativas, aunque aumentaron aproximadamente el doble en su nota, aún se encuentran entre los temas de difícil asimilación. Por otro lado, se determinaron otras dificultades como la interpretación y traducción del texto aristotélico y los participios sustantivados. Adicionalmente, es evidente que los estudiantes identificaron con mayor facilidad el número y el caso de sustantivos, adjetivos y pronombres. En cuanto a la conjugación, fue el tema con mejores resultados.

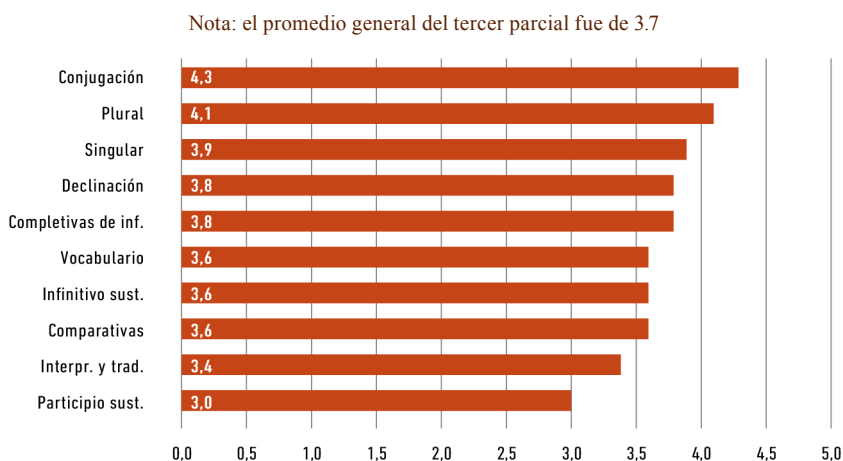


Figura 7. Resultados de la evaluación del tercer corte de la asignatura de Griego II en el primer semestre de 2018

Nota: el promedio general del tercer parcial fue de 2.3

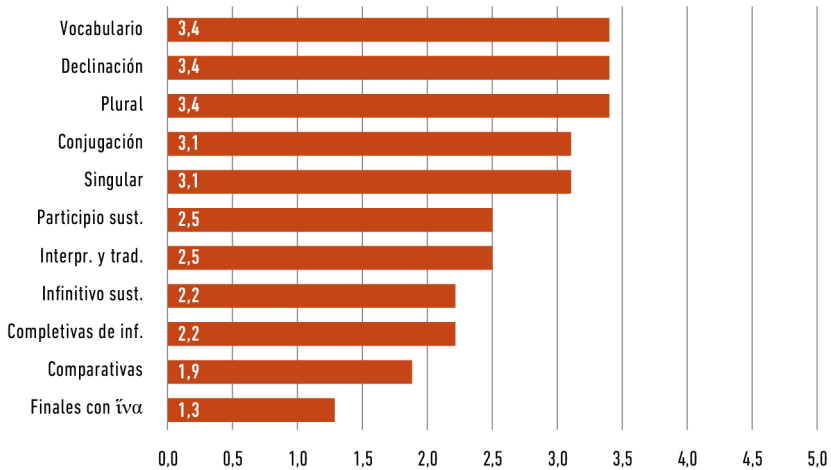


Figura 8. Resultados de la evaluación del tercer corte de la asignatura de Griego II en el segundo semestre de 2017

4. AULA INVERTIDA Y TAC PARA LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA Y EL VOCABULARIO: UNA EXPERIENCIA «ARISTOTÉLICA»

4.1. El aula invertida

Entre los métodos, enfoques y metodologías usados para el diseño de la unidad didáctica descrita en el apartado anterior, se consideró que la metodología del aula invertida (AI) debería tener un mayor desarrollo, en cuanto a que brinda dinamismo a las clases. Como se verá más adelante, este enfoque permite en tres etapas: (1) trasladar fuera del aula el estudio de temas gramaticales y de vocabulario que ocuparían gran parte del tiempo de las sesiones (antes); (2) consolidar en clase lo aprendido mediante explicaciones complementarias y la discusión entre los participantes (durante); y (3) compartir, profundizar y evaluar el conocimiento adquirido (después). También se reconoce que el AI reduce el estrés de los estudiantes a la hora de estudiar y aprender, y contribuye a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Marlowe, 2012).

El AI favoreció el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que es un método pedagógico que busca incrementar la eficacia de las clases. El aprendizaje invertido se trata de

un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia. (Bergmann & Sams, 2014, citados en Berenguer, 2016, p. 3)

En efecto, el AI se centra en los siguientes pilares (Flipped Learning Network [FLN], 2014): el ambiente flexible, la cultura del aprendizaje, el contenido intencional y el docente profesional. Si bien el profesor es el encargado de distribuir material de calidad y altamente explicativo a sus estudiantes, son ellos quienes deben tener la disposición e iniciativa para que el material sea provechoso fuera del aula. Asimismo, debe hacerse una retroalimentación con los alumnos para asegurar la comprensión y la utilidad del material en el aprendizaje del tema (Berenguer, 2016). Se debe aclarar que el AI no pretende acabar con las clases tradicionales, en la medida en que no todas las explicaciones pueden darse fuera del aula, sino que buscan una mejor inversión del tiempo presencial.

4.2. Uso de TAC en el aula invertida

Cuando se implementa el AI, el docente debe brindar a sus estudiantes material que sea de fácil acceso fuera del aula que les permita aprender y entender conceptos, temáticas (en el marco de las lenguas clásicas), gramática y vocabulario. En definitiva, el material debe contener información que pueda ser entendida por su cuenta y que sea la base del trabajo práctico en el aula. Para ello, el AI se favorece del uso de las TAC.

El profesor cuenta con TAC como herramientas para distribuir de forma fácil y ordenada la información que considere pertinente de ser revisada por los estudiantes antes de la clase. Tales herramientas pueden incluir videos, grabaciones de las clases, aplicaciones, programas de simulación, libros electrónicos, plataformas didácticas y cuestionarios en línea, entre otros (Bauer, 2019). Además, el uso de TAC ayuda a la asimilación de temas y fomenta el entusiasmo de los estudiantes, ya que en la actualidad usan dispositivos electrónicos e Internet para obtener información e interactuar, entre otras actividades (Berenguer, 2016). Por otro lado, las TAC son muy útiles en la retroalimentación que debe realizar el docente, pues le permite conocer con mayor precisión qué dificultades o sugerencias tienen sus estudiantes por medio de cuestionarios o encuestas, sin tener que invertir tiempo de la clase para ello.

4.3. De la teoría a la práctica: videos explicativos, cuestionarios y SuperMemo

Para alcanzar el objetivo de que los estudiantes comprendieran formas gramaticales y adquirieran vocabulario antes de enfrentarse al texto aristotélico, se elaboraron, por una parte, videos en GoAnimate y cuestionarios en Google Forms para verificar el nivel de comprensión que ellos alcanzaron con las explicaciones gramaticales de los videos; y, por otra, se usó la aplicación SuperMemo para que los alumnos tuvieran un contacto diario con el vocabulario y así lo adquirieran de manera más efectiva. A continuación, se explican dichas herramientas y se ofrecen algunas recomendaciones al elaborar material similar.

4.3.1. Videos y cuestionarios

Los videos son una excelente herramienta para explicar temas, pues permiten que el estudiante tome notas a su propio ritmo y que los pueda ver en el momento que le parezca conveniente y las veces que lo necesite para su comprensión. En total se crearon tres videos con explicaciones morfosintácticas en la plataforma GoAnimate (Vyond), que fueron puestos en la plataforma Virtual Sabana para que todos los estudiantes inscritos en la materia tuvieran fácil acceso a ellos. En los videos, se explican la sustantivación por medio del artículo, las oraciones subordinadas completivas de acusativo con infinitivo y las oraciones comparativas y superlativas. Para que los videos sean lo más explicativos posible y de fácil comprensión es importante:

- Exponer con claridad la morfosintaxis que se propone explicar. No mezclar explicaciones gramaticales en un solo video.
- Brindar ejemplos en los cuales sea evidente el uso de lo que está siendo explicado. Se recomienda subrayar en los ejemplos la palabra o las palabras relacionadas con la estructura que se está tratando.
- Traducir cualquier ejemplo que se ponga en la lengua que está siendo enseñada, de forma que el estudiante tenga una aproximación desde su lengua materna.
- La duración del video no debe superar los cinco minutos.
- Incluir en los ejemplos algunos pasajes del texto que se va a trabajar en clase.

- Intentar que en el video haya una interacción entre personajes para que sea entretenido y didáctico.
- Incluir audio y texto en el video, especialmente en los lugares en que se hace uso de la otra lengua, para que el estudiante se familiarice con la escritura y la pronunciación.

Para asegurar la inclusión de estos ítems y el éxito del video, se aconseja redactar libretos en los que se evidencien las recomendaciones previas.

Cada video debe contar con un cuestionario como comprobación de su visualización y del estudio previo del tema por parte del estudiante (Triana, 2018), de manera que deben contar al menos con un ejercicio de redacción o de puesta en práctica de los temas examinados. Los cuestionarios no solo dejan evidencia de que el alumno realizó la tarea, sino que permite evaluar qué tan efectiva es la explicación del video, ya que el docente obtiene información para realizar la retroalimentación correspondiente. Se presenta a continuación el cuestionario diseñado en Google Forms para las oraciones comparativas y superlativas:

Oraciones comparativas y superlativas

El objetivo de este formulario es el tener constancia de que se han estudiado antes de la clase los contenidos gramaticales necesarios para la traducción de la introducción de la Metafísica (980a-982a).

*Obligatorio

Cuestionario de comprobación de visualización del video:



¿Viste la explicación de las oraciones comparativas y superlativas en en el canal de Youtube de la asignatura? *

Sí.

No.

Redacta dos oraciones en griego clásico en la que uses oraciones comparativas y superlativas: *

Tu respuesta

Enviar

Figura 9. Cuestionario para las oraciones comparativas y superlativas

4.3.2. SuperMemo

SuperMemo es un método apoyado en un *software* creado por Piotr Woźniak que configura el intervalo de repeticiones de las palabras que se quieren aprender a través de un algoritmo, con el fin de repetir las palabras con las que se tiene dificultad con más frecuencia que las demás. El programa funciona basado en la investigación acerca de la memoria humana a largo plazo y la curva del olvido, y permite la creación gratuita de listas de vocabulario de una forma sencilla y rápida, de manera que los estudiantes descargan la aplicación, buscan el curso preparado por el docente y empiezan el estudio independiente del vocabulario, tras inscribirse en él.

Así, cuando el estudiante se inscribe en el curso «Vocabulario: Metafísica», se espera que todos los días revise las palabras y responda honestamente si sabe o no la palabra, para que la aplicación pueda repetir las palabras que más se le dificultan y omitir aquellas que ha memorizado. Para asegurarse de que esta aplicación sea fructífera, es importante:

- Que el estudiante sea constante con el uso de la aplicación. Usarla diariamente es lo ideal, o como mínimo un día de por medio.
- Que se encuentre todo el vocabulario con el que el alumno se va a enfrentar a la hora de trabajar el texto, para lo que se recomienda hacer un listado de todas las palabras antes de introducirlas en la aplicación.

- Poner las palabras no solo en la declinación o conjugación en que se va a encontrar en el texto por traducir, sino en su nominativo o infinitivo (dependiendo si es un sustantivo, adjetivo, verbo, etc.) para que el estudiante tenga la capacidad de practicar toda la gramática que ha aprendido en las clases previas y, además, pueda memorizar la palabra, de tal forma que pueda usarla al traducir otros textos.

5. HACIA UN APRENDIZAJE ADAPTATIVO DE LENGUAS CLÁSICAS: UNA PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN EN VIRTUAL SABANA

Una de las conclusiones de la etapa emancipatoria del primer ciclo de investigación-acción, que se describió en el apartado 2.1, advertía que los resultados del sistema de evaluación formativa podrían aprovecharse para diseñar estrategias didácticas fundamentadas en el aprendizaje adaptativo. En efecto, la *e-rúbrica* analítica señala de forma personalizada las dificultades de cada estudiante, de manera que es posible ofrecer variedad en los materiales de enseñanza para que el alumno cuente con alternativas que se ajusten a sus necesidades particulares. En el proceso de aprendizaje, cada persona tiende a desarrollar preferencias en las estrategias que utiliza para aprender que definen un *estilo de aprendizaje*. Para esta propuesta de implementación, se remitió a los estilos de aprendizaje basados en la experiencia, modelo propuesto por Kolb (Cazau, 2014), puesto que la actividad en Virtual Sabana no pretende enseñar nuevo conocimiento, sino reforzar los contenidos vistos en clase. De esta manera, para la presente propuesta de aprendizaje adaptativo, se buscó una herramienta tecnológica que contribuyera al aprendizaje y fomentara el estudio independiente de los estudiantes de Latín I de la Universidad de La Sabana de forma personalizada.

En el estudio de lenguas clásicas, se parte de experiencias concretas tales como las explicaciones gramaticales o la lectura, la interpretación y la traducción de textos. Estas experiencias se transformarán en conocimiento al elaborarlas en la reflexión y en la práctica. Según el modelo Kolb (Cazau, 2014), el aprendizaje es efectivo cuando se trabaja la información en cuatro fases: actuar, reflexionar, teorizar y experimentar (ARTE). Los estudiantes tienden a preferir o comprender más fácilmente una de las cuatro fases y de esta preferencia surge el estilo de aprendizaje. Así, se tiene el estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático. En la Tabla 4 están expuestas las características de cada estilo de aprendizaje.

Tabla 4. Síntesis de los estilos de aprendizaje de Kolb

Estilo de aprendizaje	Aprenden mejor	Les cuesta más
Alumnos activos	Cuando se lanzan a una actividad que les presente un desafío. Cuando realizan actividades cortas y de resultado inmediato.	Cuando tienen que adoptar un papel pasivo. Cuando tienen que asimilar, analizar e interpretar datos.
Alumnos reflexivos	Cuando pueden adoptar la postura del observador. Cuando pueden ofrecer observaciones y analizar la situación. Cuando pueden pensar antes de actuar.	Cuando se les apresura pasar de una actividad a otra. Cuando tienen que actuar sin poder planificar previamente.
Alumnos teóricos	A partir de modelos, teorías, sistemas con ideas y conceptos que presenten un desafío.	Les cuesta más aprender: con actividades que impliquen ambigüedad e incertidumbre. Cuando tienen que actuar sin un fundamento teórico.
Alumnos pragmáticos	Con actividades que relacionen la teoría y la práctica. Cuando tienen la posibilidad de poner en práctica inmediatamente lo que han aprendido.	Cuando lo que aprenden no se relaciona con sus necesidades inmediatas. Con aquellas actividades que no tienen una finalidad aparente.

Fuente: Cazau (2014).

En este caso, Virtual Sabana ofrece funciones que permiten la adaptación a los diferentes estilos de aprendizaje. Por tanto, es posible planear estrategias didácticas de fácil acceso para reforzar el conocimiento adquirido en clase, de la manera y en la cantidad que el estudiante lo requiera de acuerdo con su estilo de aprendizaje.

5.1. Creación de la actividad de aprendizaje adaptativo

Para la creación de la actividad de aprendizaje adaptativo en Virtual Sabana, se contó con la asesoría del profesor Miguel Ángel Cárdenas Toro, experto en TAC del CTA. Con su ayuda, se determinó que el tipo de actividad adecuada era la titulada como «Lección», puesto que, por un lado, el creador puede decidir que la respuesta seleccionada por el estudiante lo dirija a la página que satisfaga sus necesidades de aprendizaje y, por otro lado, permite presentar contenidos y actividades prácticas de forma flexible. También incluye diferentes tipos de pregunta (emparejamiento, ensayo, numérica, opción múltiple, respuesta corta y verdadero/falso). No obstante, las preguntas que aportan al aprendizaje adaptativo son: emparejamiento, numérica y opción múltiple. Los demás tipos no son

pertinentes y recomendables, ya que son de respuesta abierta y deben ser revisados por el profesor, por lo que no se contaría con la ventaja de la retroalimentación inmediata.

Para la actividad creada, se seleccionó el tipo de pregunta de opción múltiple. En este caso, se enseñarían la morfología de los casos y sus funciones, por lo que se establecerían secciones en la actividad que enseñarían de manera paulatina los casos a medida que se estudian durante las clases. De esta forma, se debe disponer una página con la pregunta y las instrucciones por seguir. Asimismo, se dan las posibles respuestas, las cuales deben tener al menos una correcta. A continuación, se debe indicar la respuesta correcta y seleccionar la página a la cual se va a redirigir el estudiante si selecciona una respuesta u otra. Esta ruta de redireccionamiento debe ser insertada manualmente. Una vez se guarda la pregunta, la plataforma permite añadir las páginas que se consideren necesarias para la actividad. En total se hicieron cinco secciones con dos páginas de pregunta y una página de contenido cada una (Figura 10).

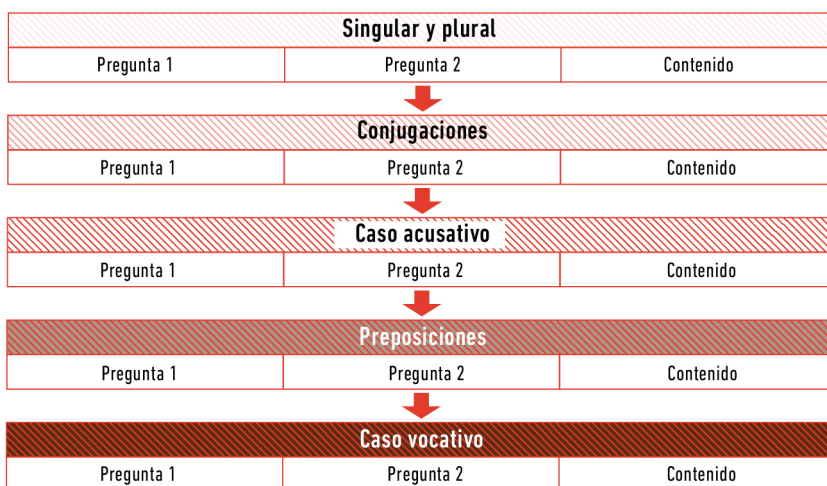


Figura 10. Esquema de la actividad adaptativa

No es necesario contestar todas las preguntas de manera correcta para pasar a la siguiente sección, basta con responder una pregunta con la respuesta apropiada y el estudiante será dirigido a la sección que sigue. Si se equivoca en la primera, Virtual Sabana lo direcciona a la siguiente pregunta de la misma sección; y si esta vez selecciona la respuesta correcta, pasa a la sección que sigue. No obstante, si en esta nuevamente se equivoca, pasará a una página de contenido con la explicación teórica de la sección y tendrá la oportunidad de volver a responder las preguntas (Figura 11).

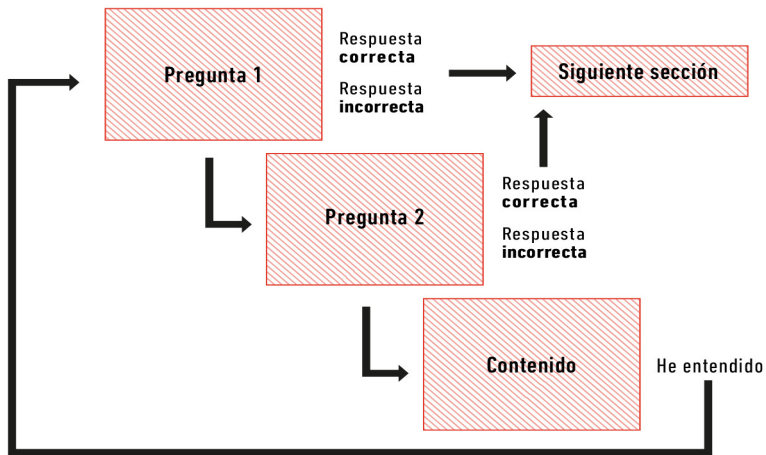


Figura 11. Direccionamiento de la actividad adaptativa

5.2. Evaluación de la actividad

Una vez creada la actividad con ayuda del experto y del docente a cargo del curso, se solicitó a los estudiantes del curso Latín I del semestre 2019-II que la realizaran y, al finalizar, respondieran algunas preguntas para retroalimentar el diseño de la actividad. En la Figura 12, se presenta la encuesta hecha en Google Forms y las conclusiones más relevantes a partir de los resultados de ella:

Retroalimentación actividad 'Aprendizaje adaptativo (prueba)' de Virtual Sabana

A continuación se le harán algunas preguntas con respecto a su experiencia en la actividad 'Aprendizaje adaptativo (prueba)'. Tenga en cuenta que esta actividad es para usted, y sus respuestas aportarán a la mejora de la misma.

Recuerde que se hizo en base a lo que se ve en primer corte del curso Latín I.

¿Cuánto demoró aproximadamente realizando la actividad?

Menos de 5 minutos
 5 a 10 minutos
 11 a 15 minutos
 Más de 15 minutos

¿Realizaría usted esta actividad como trabajo de estudio independiente?

Sí
 No

¿En qué medida la actividad contribuye a su aprendizaje?

Muy poco 1 2 3 4 5 Bastante

¿Fue útil encontrar distintos tipos de pregunta?

Muy poco 1 2 3 4 5 Bastante

¿Qué tipo de preguntas fueron más útiles en su proceso de aprendizaje?

Tu respuesta

¿Hubo alguna pregunta que no entendiera? ¿cuál?

Tu respuesta

Si llegó a la página de contenido temático ¿Fue útil la información que encontró?

No, para nada 1 2 3 4 5 Sí bastante

¿Le gustaría que cada sección tuviera más preguntas para poder practicar más?

Sí
 No

Si tiene alguna sugerencia particular puede describirla aquí.

Tu respuesta

Enviar Página 1 de 1

Figura 12. Encuesta de retroalimentación

Como resultado, se encontró que los estudiantes demoraron entre 5 y 10 minutos realizando la actividad, lo cual puede ser un indicador positivo del nivel de comprensión del tema en clase por parte de ellos. Por otro lado, todos afirman que desarrollarían la actividad como trabajo de estudio independiente, que contribuye a su aprendizaje, y que fue muy útil encontrar distintos tipos de pregunta. De esta manera, se puede deducir que la implementación de actividades basadas en el aprendizaje adaptativo es apropiada para fomentar el estudio independiente de las lenguas clásicas. Esto se hace evidente en la siguiente respuesta de la encuesta, pues las preguntas más útiles fueron diferentes en cada estudiante. En cuanto a los estudiantes que lograron llegar a las páginas de contenido temático, señalaron que fueron muy útiles. Sobre el mejoramiento de la actividad, el 80% de los alumnos les gustaría que cada sección tuviera más preguntas para estudiar a profundidad y que hubiera una retroalimentación para conocer lo que deben mejorar, pues lo consideran importante en su proceso de aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

Puede observarse cómo la investigación-acción (IA) y sus instrumentos permiten tener en cuenta la opinión de los estudiantes, lo cual resulta fundamental para la transformación y el mejoramiento de las clases. Las sugerencias y recomendaciones dadas por los alumnos son valiosas y constituyen el punto de partida desde el cual el profesor debe reflexionar para modificar y actualizar su práctica pedagógica, porque la perspectiva que ellos tienen sobre las clases es diferente a la del docente y le ayuda a enriquecer la planeación de actividades del curso dentro y fuera del aula. Asimismo, la IA posibilita involucrar a los estudiantes en dichos procesos, tal como se hace evidente en este trabajo, en el que dos estudiantes fueron invitadas a participar en la investigación. Por otra parte, la efectividad de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se debe a la elección y organización de los contenidos, siguiendo criterios rigurosos y las necesidades del curso.

Por otra parte, los resultados de los instrumentos pueden arrojar nuevos campos de investigación para el mejoramiento de los cursos que permiten iniciar nuevos ciclos de IA, tal como sucedió con la primera encuesta que buscaba evaluar el sistema de evaluación, pero que hizo evidente la necesidad de la transformación de la práctica pedagógica. De manera que los ciclos investigativos se convierten en una continua mejora que ayuda al docente a transformar sus cursos en favor del aprendizaje efectivo de sus estudiantes.

En efecto, son evidentes los beneficios obtenidos en la transformación pedagógica con la implementación del principio ecléctico (PE), puesto que ha mejorado notablemente los procesos de enseñanza y el aprendizaje. Por un lado, la investigación inicial manifiesta

la importancia de la formación y actualización constante de los docentes para mejorar su ejercicio profesional. A su vez, permite reflexionar sobre cuáles son las estrategias didácticas y las TAC adecuadas para las lenguas clásicas, para lo cual el profesor debe tener en cuenta sus experiencias en el aula y debe desarrollar sus capacidades de adaptabilidad y creatividad. Por otro lado, la implementación del PE aumentó la motivación y el rendimiento de los estudiantes, en cuanto a que ayudó a mejorar la adquisición de léxico, de estructuras gramaticales y competencias lingüísticas, así como a optimizar el tiempo de aprendizaje, cambiar la dinámica de las clases y a crear un ambiente más ameno y cercano al contexto de los estudiantes.

El aula invertida (AI), por su parte, permitió ahorrar tiempo en las explicaciones lexicales y gramaticales en el aula de clase. Además, permitió que en las sesiones presenciales se pusiera en práctica lo aprendido y se profundizara en el análisis filosófico y estilístico del pasaje aristotélico. En este tipo de metodología es fundamental que el profesor brinde a sus estudiantes las herramientas que los familiaricen con la lengua meta y de los usos lingüísticos particulares, en cuya difusión y revisión resultan fundamentales las TAC.

Finalmente, la implementación del aprendizaje adaptativo (AA) fue exitosa, pues, a partir del diseño de la actividad y su prueba, se concluye que la actividad fue un buen refuerzo para los contenidos vistos en clase. Hubo total aprobación de los estudiantes y se evidenció que los distintos tipos de pregunta y la flexibilidad de la actividad en Moodle favorecen a los estudiantes, ya que por el estilo de aprendizaje individual se hacen más fáciles ciertas preguntas que otras. Esta actividad desarrollada por medio de las TAC permite actuar, reflexionar, teorizar y experimentar. Por tanto, se trabaja la información previamente adquirida y se apoya el trabajo de clase.

7. REFERENCIAS

- Balme, M., & Morwood, J. (2006). *Oxford Latin Course*. Oxford University Press.
- Balme, M., Lawwal, G., & Morwood, J. (1990). *Athenaze: an introduction to ancient Greek*. Oxford University Press.
- Bauer, K. (2019). *Cátedra I+TI. Julio: innovación educativa con TI. Clase invertida [Reseña]*. Universidad de Colina, México. https://portal.ucol.mx/content/micrositios/260/file/claseinvertida_resena.pdf
- Bennett, R., & Gitomer, D. (2009). Transforming K-12 assessment: integrating accountability testing, formative assessment and professional support. En Wyatt-Smith, C., & Cumming, J. (Eds.), *Educational assessment in the 21st Century: connecting theory and practice* (pp. 43-61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9964-9_3

- Berenguer, C. (2016). *Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom*. Universidad de Alicante.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Iste. ASCD. https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_your_Classroom.pdf
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 1-17. https://www.researchgate.net/publication/232516025_Assessing_for_learning_Some_dimensions_underlying_new_approaches_to_educational_assessment
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4674/4031>
- Cazau, P. (2014). *Estilos de aprendizaje: generalidades*. Sistema Nacional de Desarrollo Profesional. <https://cursa.ihmc.us/rid=1R440PDZR-13G3T80-2W50/4.%20Pautas-para-evaluar-Estilos-de-Aprendizajes.pdf>
- Flipped Learning Network [FLN]. (2014). *The four pillars of F-L-I-P™*. <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>
- Forero Álvarez, R. (2018). El sistema de evaluación de lenguas clásicas en la Universidad de La Sabana. En Santos Guerra, M., Jiménez Becerra, I., & Segovia Cifuentes, Y. (Eds.), *Evaluar para aprender* (pp. 105-128). Universidad de La Sabana.
- Forero Álvarez, R., & Triana Perdomo, L. (2019). Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) para la traducción de Aristóteles Metafísica 980a-982a. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(1), 182-208. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v12n1a07>
- Gámiz, V., Torres, N., & Gallego Arrufat, M. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 319-338. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6438>
- Jordan, R. (2000). *Lo mejor de cada mundo: construyendo un principio ecléctico de currículo para personas con autismo*. X Congreso Nacional de Autismo, Vigo, España. <http://aetapi.org/x-congreso-nacional-de-autismo/>
- Marlowe, C. (2012). *The effect of the flipped classroom on student achievement and stress*. Tesis de maestría, Montana State University, Estados Unidos. <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1790/MarloweC0812.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Praveen, C. (2013). The Eclectic Method - Theory and its application to the learning of English. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), 1-4. <http://www.ijsrp.org/research-paper-0613/ijsrp-p1844.pdf>

- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2006). *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. SAGE Publications.
- Richards, J. (2017). *Principles of the eclectic approach*. <https://www.professorjackrichards.com/principles-of-the-eclectic-approach/>
- Salazar, L., & Batista, J. (2005). Hacia la consolidación de un enfoque ecléctico en la enseñanza de idiomas extranjeros. *Paradigma*, 26(1), 1-19. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_artext&pid=S1011-22512005000100004
- Serrano, J., & Cebrián, D. (2014). Usabilidad y satisfacción de la e-Rúbrica. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 177-195. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6426>
- Simpson-Beck, V. (2011). Assessing classroom assessment techniques. *Active Learning in Higher Education*, 12(2), 125-132. <https://doi.org/10.1177/1469787411402482>
- Stiggins, R. J., & Chappuis, J. (2011). *An introduction to student-involved assessment for learning*. Pearson.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Triana, L. (2018). *Unidad didáctica de griego clásico para estudiantes de filosofía de la Universidad de La Sabana*. Informe de pasantía como opción de grado en el grupo de investigación Valor y Palabra, Universidad de La Sabana.
- Valverde, J., & Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.6415>
- Van der Watering, G., Gijbels, D., Dochy, F., & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56, 645-658. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9116-6>