



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

El devenir de la lingüística y la cultura: un estudio interdisciplinar sobre lengua, literatura y traducción

Coordinadores

Salud Adelaida Flores Borjabad

Omar Salem Ould García

Aitor Garcés Manzanera

Dykinson, S.L.

EL DEVENIR DE LA LINGÜÍSTICA Y LA CULTURA:
UN ESTUDIO INTERDISCIPLINAR SOBRE LENGUA,
LITERATURA Y TRADUCCIÓN

Coordinadores

Salud Adelaida Flores Borjabad

Omar Salem Ould García

Aitor Garcés Manzanera

Dykinson, S.L.

2022

AULA INVERTIDA, TIC Y DICCIONARIO: UN SISTEMA B-LEARNING DE INICIACIÓN AL ESTUDIO DEL LATÍN

MANUEL MÁRQUEZ CRUZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algo más de una década, el debate en torno a la necesidad de cambios pedagógicos dentro del contexto de la didáctica de las lenguas clásicas ha cobrado una nueva dimensión como consecuencia de las competencias que se espera que adquiera el alumnado de este siglo XXI (Carbonell, 2012), orientadas, fundamentalmente, al desarrollo del trabajo cooperativo, a la interacción social y al establecimiento de redes de conocimiento. En el caso concreto del latín, en 2016 se publicó un estudio de campo diseñado para analizar los distintos métodos puestos en práctica en las aulas de dicha materia, utilizando como instrumento de recogida de datos una encuesta realizada a 186 profesores de latín de las diferentes Comunidades Autónomas de España. Los resultados de dicho estudio (López de Lerma y Ambrós, 2016) devolvían datos contundentes en relación con la falta de variedad metodológica²¹²: el 47% del profesorado utilizaba el tradicional método de gramática-traducción, el 7% un método inductivo-contextual, el 45% un método híbrido (mezcla del primero y del segundo) y 1 % un método comunicativo. Del método de gramática-traducción, cuyo origen arranca en la tradición escolástica -aunque fue en el siglo XIX cuando se sistematizó- y que se ha perpetuado hasta nuestros días, se criticaba la falta de repercusión positiva en la motivación hacia el estudio de esta lengua, debido a su rigidez estructural y al modo de presentar unos contenidos alejados de los intereses culturales de los estudiantes. Por su parte,

²¹² Sobre la falta de variedad metodológica vid. Aguilar Miguel (2015).

sobre el método inductivo-contextual, fundamentado en el conocido como “método Ørbeg”²¹³, se argumentaban como aspectos negativos la falta de satisfacción de las necesidades de los docentes, por cuanto requiere de una formación especial para un profesorado de lenguas clásicas que no ha sido instruido en el desarrollo de las destrezas contextuales y comunicativas que precisa dicha metodología²¹⁴. Se añade, además, el tiempo de horas lectivas que precisa una puesta en marcha efectiva de esta metodología, horas que en el contexto educativo de otros países sí existe, pero en el nuestro no²¹⁵. Como solución intermedia, un número considerable de los docentes entrevistados optaron por poner en marcha un método híbrido, que consiste en alternar ambas metodologías. No obstante, a tenor de los resultados de la encuesta, dicha opción tampoco parece haber arraigado entre el profesorado. La muestra representativa del análisis realizado evidencia el problema abordado en el presente estudio, esto es, la necesidad de diseñar y poner en marcha nuevas iniciativas didácticas que incidan de una manera positiva en el proceso de aprendizaje-enseñanza de esta lengua. El contraste de la situación del latín con respecto al de las lenguas moderna es alto, dado el continuo interés que revela la literatura y los foros científicos, como el recién celebrado *II Congreso Internacional Nodos del Conocimiento*, por ahondar en la investigación del diseño y en la experimentación de diferentes metodologías y técnicas docentes aplicadas a la enseñanza de dichas lenguas. En el caso del latín, al menos en España, los docentes apenas cuentan con investigación práctica que potencie la pedagogía de

²¹³ Hans Ørbeg, diseñó un proyecto de aprendizaje de latín que siguiendo el método directo concedía un papel relevante a la oralidad en el aula, la organización temática del vocabulario y el aprendizaje graduado e inductivo de las reglas gramaticales. Este proyecto, puesto en marcha en los años 50, se sistematizó y popularizó gracias a la publicación de un manual de lengua latina conocido como método inductivo-contextual en la colección *Lingua Latina per se illustrata*. El manual, traducido al español, se utiliza tanto en la enseñanza media (López de Lerma y Ambrós, 2016) como en la enseñanza superior (Macías Villalobos, 2012).

²¹⁴ Esta metodología, sin embargo, ha deparado resultados positivos en un nivel de enseñanza superior (Macías Villalobos, 2015 y 2012).

²¹⁵ En el currículum de 4º de ESO, la asignatura de Latín tiene asignadas 3 horas lectivas semanales. En el caso de Bachillerato, tanto en 1º como en 2º, el latín se imparte durante 4 horas a la semana.

esta lengua²¹⁶, una situación a cuya mejora no ha ayudado con toda probabilidad ni su condición de lengua de corpus y ni la finalidad de su estudio en enseñanzas medias, esto es, superar una prueba de acceso a la universidad cuyo principal valor es comprobar la destreza de los aprendientes como traductores.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de aula invertida diseñado para responder a las necesidades de actualización metodológica que, como se ha señalado en el apartado precedente, demandan parte de los docentes de las asignatura Latín en España, tanto en el nivel de 4º de ESO como en el de Bachillerato. Se trata de una propuesta orientada a optimizar la motivación hacia el estudio de la lengua latina y, por ende, a repercutir de manera positiva en la mejora de los resultados académicos de aquellos alumnos que se inician en el estudio de la lengua latina. Debido al relevante papel que desempeña el uso de las TIC durante su puesta en práctica, se encuadra perfectamente dentro de un sistema de b-learning que facilita el aprendizaje semipresencial.

3. METODOLOGÍA

El modelo propuesto se ha fundamentado en los principios teóricos del aprendizaje activo, concretamente en el aula invertida (Bergmann y Sams, 2012), que consiste en alterar los espacios de aprendizaje y modificar los roles de discentes y docentes: el rol del profesor responde al de un guía (i) que recopila, elabora y le proporciona materiales didácticos al alumno para su consulta fuera del aula, (ii) que utiliza el tiempo lectivo para resolver las cuestiones planteadas por los alumnos tras el estudio de los materiales y (iii) que diseña y desarrolla actividades que

²¹⁶ Más allá de aquellos recursos electrónicos que algunos docentes utilizan de manera puntual en sus aulas, como es el caso de los que se proporcionan desde *Culturaclasica.com* (<https://culturaclasica.com/>), *Chiron* (*Chiron* (google.com)), *Palladium* (*Actividades y ejercicios - Proyecto Palladium* (mec.es), el proyecto *Sal Musarum* (*Paginae Latinae | Sal Musarum*), *UTalk Classic* (*Aprende latín - Sencillo, Divertido & Fácil de usar | uTalk*), *Griegarcas* (*Morfología del latín - griegarcas* (google.com)), la web de *Arturo Ramo García* (*cursos gratis, Latín de Aplicaciones Didácticas*), entre otros.

sirven para constatar y consolidar los contenidos didácticos aprehendidos por el discente; el estudiante, por su parte, queda empoderado y consolidado como el verdadero protagonista de su proceso de aprendizaje, puesto que es él quien marca fuera del aula los tiempos de consulta y estudio de los materiales proporcionados y quien transmite al profesor las dudas que surjan al respecto (Fernández de Castro et al., 2021). Para proceder a tales efectos, se ha utilizado como técnica una adaptación del Team Based Learning (TBL), que mediante diferentes prácticas busca la estimulación académica del estudiante promoviendo la colaboración entre alumnos junto con el trabajo individual (Michaelsen y Richards, 2005; Michaelsen, Knight y Fink, 2002). El proceso se estructura en tres fases: el alumno estudia fuera del aula, el profesor se asegura de que el alumno viene preparado a clase y el alumno realiza en clase una serie de prácticas en equipo confeccionadas para comprobar que los contenidos estudiados han sido asimilados²¹⁷.

Con el objetivo de potenciar el rendimiento del modelo, la puesta en marcha del sistema de aprendizaje se ha orientado al uso de un entorno b-learning (Jenkins, Browne y Walker, 2005; PLS RAMBOLL, 2004) que permita la instrucción presencial y funcionalidad del aprendizaje electrónico (González-Mariño, 2006) y, por lo tanto, favorecer la inversión de espacios educativos, facilitando la transferencia de la información fuera del aula y el razonamiento dentro de la misma. En este contexto, el uso de las TIC se torna fundamental, puesto que le proporcionan al docente herramientas adecuadas para la elaboración y transmisión de materiales educativos, al tiempo que potencian y motivan la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje por contextualizar dicho proceso en un entorno digital con el que se sienten familiarizados. En la confección del modelo se han utilizado como instrumentos:

- La plataforma educativa web Moodle: se trata de un Learning Management System (LMS) de código abierto que permite la creación y gestión de espacios virtuales de aprendizaje. En

²¹⁷ Para una información completa sobre el TBL en España, vid. <http://www.teambasedlearning.org/tbl-en-espana/>

estos espacios es donde tienen lugar los procesos de enseñanza cuya finalidad es la adquisición de una o varias competencias, organizados la mayor parte de las veces mediante un diseño de aprendizaje que define y planifica la actuación de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza, esto es, el rol del profesor, el rol del alumno, las actividades, los escenarios (lugares del espacio de aprendizaje donde se realiza un proceso) y las relaciones entre roles, actividades y escenarios (Fernández-Pampillón, 2009). La funcionalidad de los LMS hace posible la administración del espacio de aprendizaje, la comunicación síncrona y asíncrona entre sus participantes, la gestión de los contenidos, la gestión de los grupos y la evaluación de las diferentes actividades. En nuestro caso, la Universidad Complutense de Madrid nos proporciona un espacio en Moodle, la plataforma donde se encuentra alojado en abierto el *Curso de iniciación al latín*, algunos de cuyos recursos educativos se han utilizado para confeccionar el modelo de aula invertida presentado en este trabajo.

FIGURA 1. Curso de iniciación al latín

The screenshot shows a Moodle course interface. At the top, there's a navigation bar with 'CVUCM-Moodle cv4', 'MI CAMPUS', 'BUSCA TU ENTORNO DE CUESTIONARIOS', and 'ESPAÑOL - INTERNACIONAL (ES)'. The course title is 'INICIACIÓN AL LATÍN (Innovación Docente)'. A left sidebar lists course categories and items. The main content area features a breadcrumb trail, a navigation menu for different topics, and a section for 'Curso de iniciación al Latín' with detailed didactic information. A right sidebar provides access to a digital dictionary and recent activity.

- El repositorio Oda: alojado en los servidores de la Universidad Complutense de Madrid, se trata de un contenedor dinámico que permite la creación y gestión de objetos digitales. El

sistema posibilita el diseño de la estructura que contiene esos objetos digitales, la creación de colecciones de objetos digitales y un mecanismo de navegación y búsqueda por el repositorio (Fernández-Pampillón et al. 2018). En este repositorio se encuentra ubicado el *Diccionario Didáctico Digital de Latín*, un diccionario electrónico confeccionado con el objetivo de facilitar el aprendizaje de la lengua latina en una fase inicial mediante su consulta para resolver algunas de las prácticas propuestas.

FIGURA 2. *Diccionario Didáctico Digital de Latín*



- Google Forms: se trata de una herramienta gratuita ofrecida por Google para crear, compartir y gestionar cuestionarios online. El uso de este servicio permite confeccionar formularios de autoevaluación y evaluación de los contenidos tratados en cada una de las sesiones, con el objetivo de recoger, analizar y calificar dichos datos.

FIGURA 3. Formulario de autoevaluación

Preguntas Respuestas Configuración Puntos totales: 0

Los sustantivos de la Segunda Declinación

Descripción del formulario

Evaluación de los contenidos: Los sustantivos de la segunda declinación

Con este test podéis hacerme llegar aquellas cuestiones que no hayan quedado claras o que resulten complejas: si vis linguam latinam superare, para tuam mentem

Nombre y apellidos *

Texto de respuesta corta

¿Qué apartados del video NO han quedado claros? Describe los *

Texto de respuesta larga

FIGURA 4. Formulario de autoevaluación (continuación)

Preguntas Respuestas Configuración Puntos totales: 0

¿Que apartados del video SÍ te han quedado claros? Describe los *

Texto de respuesta larga

¿Qué géneros tienen la mayoría de los sustantivos de la segunda declinación? *

Texto de respuesta larga

¿Qué género tienen una minoría de sustantivos de la segunda declinación?

Texto de respuesta corta

¿Has tenido que parar el video en algún momento? / De ser así, ¿cuándo? *

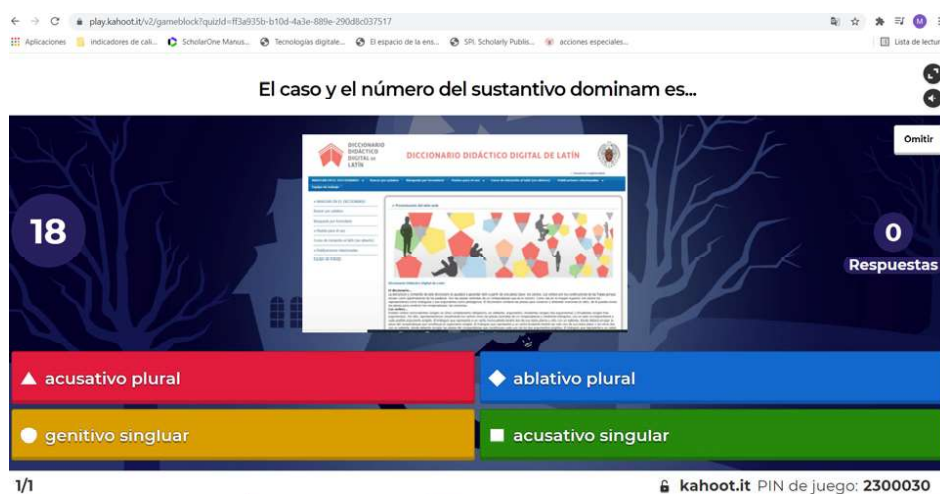
Texto de respuesta larga

¿Cambiarías algo del video? *

- La explicación: no es clara
- Las imágenes: no son claras
- Los ejemplos: no son claros
- Lo dejaría igual

- *Kahoot*: plataforma de aprendizaje basada en el juego (ABJ) que permite crear cuestionarios que los alumnos resuelven en tiempo real. El uso de esta aplicación le proporciona al docente una valiosa retroalimentación sobre el estado del proceso de aprendizaje de los discentes. El procedimiento para su puesta en marcha es el siguiente: tras darse de alta en la aplicación, el profesor crea una batería de preguntas temáticas, determina sus respuestas y especifica el tiempo del que disponen los alumnos o los grupos de alumnos para resolver cada una de las cuestiones planteadas. Las respuestas a las preguntas presentan una tipología variada (elección entre verdadero o falso, selección de opción u opciones acertadas e, incluso, existe la posibilidad de que el jugador escriba en un cuadro de texto la respuesta que considera correcta). Cuando se publica y se activa el juego, los alumnos se conectan a la aplicación mediante dispositivos móviles conectados a internet e intentan resolver las cuestiones proyectadas en una pantalla en el menor tiempo posible. Al final de cada pregunta se muestra un ranking que a modo de clasificación deja constancia de qué alumno o grupo de alumnos muestra un mayor acierto en las respuestas y es más rápido en seleccionar la opción correcta. La puesta en marcha de esta práctica de ABJ está siendo cada vez más habitual en las aulas de los diferentes niveles educativos (Rodríguez-Fernández, 2017).

FIGURA 5. Actividad Kahoot



Por último, para garantizar aún más la solidez de la propuesta, durante el proceso de aprendizaje lingüístico se ha utilizado la metodología del puzle, un método de corte cognitivo-inductivo que ha sido diseñado *ex profeso* para iniciarse en el aprendizaje de lenguas declinables y que ha sido testado y evaluado durante cinco años mediante la puesta en marcha de un curso de iniciación latín y otro de iniciación al alemán, con resultados positivos en lo que se refiere tanto a la mejora de la motivación hacia el estudio de ambas lenguas como a la de los resultados académicos (Márquez y Fernández-Pampillón, 2021; 2019, Sánchez Hernández, 2021). Con esta metodología se pretende que el alumno comprenda a un nivel básico el funcionamiento de la complementación verbal del latín y del alemán. Para ello, se introduce el concepto de valencia verbal cuantitativa y cualitativa a fin de que el discente comprenda cómo el significado de un verbo varía según el número de complementos obligatorios que requiera (argumentos) y la morfología de los mismos. Se aprende a distinguir, en atención al significado del verbo, lo que es un argumento de lo que es un satélite (complemento adicional del verbo) mediante una práctica de codificación y decodificación de diferentes frases, actividades para las que utiliza el *Diccionario Didáctico Digital de Latín*, un instrumento lexicográfico que ha sido diseñado y confeccionado para facilitar mediante su uso el aprendizaje de la lengua latina. Tanto en las explicaciones teóricas como en las actividades prácticas se utiliza la metáfora del puzle: en la frase latina, el verbo se representa con la forma de un triángulo que puede tener una, dos o tres protuberancias en sus lados que marcan el número de argumentos que complementan al verbo en atención a su significado. Cada uno de esos argumentos está representado por un pentágono que a modo de rompecabezas se ajusta al triángulo encajando en la protuberancia. Cada pentágono tiene un color que representa su caracterización léxica, esto es, la descripción de su ontología teniendo en cuenta si se trata de una entidad humana, animal, concreta, abstracta o de un lugar. Así pues, un verbo en latín, como es el verbo *do* (“dar”, en español) estaría representado por un triángulo con tres protuberancias, en cada una de las cuales encajaría un pentágono, en representación de cada uno de los tres argumentos del verbo *do*, esto es, “quién da” (pentágono rojo, color que representa a una entidad +animada +humana), “qué se da” (pentágono

naranja, que representa a una entidad tangible -animada +definida) y “a quién se le da” (pentágono rojo, que representa una entidad +animada +humana). Toda esta explicación se proporciona en los vídeos de las diferentes unidades y en el diccionario. En esta metodología se prescinde de etiquetas sintácticas, puesto que las relaciones entre los argumentos y los verbos se explican a partir de las funciones semánticas (los roles que desempeñan las entidades que participan en un evento verbal) y la morfología (especificando el caso de los argumentos, es decir, nominativo, acusativo, etc.). Las diferentes actividades que realizar, tanto en modo grupal como individual, van asentando un conocimiento gramatical asociativo en el discente, que le sirve para reconocer patrones lingüísticos en atención a las diferentes clases de verbo (desplazamiento, lengua, percepción, cognición, etc.).

En cuanto a las sesiones programadas, el modelo propuesto se ha diseñado para una puesta en marcha estructurada en cinco sesiones. La temática de cada sesión es la siguiente: los sustantivos de la primera declinación, los sustantivos de la segunda declinación, los verbos de la primera y segunda conjugación, los adjetivos de primera clase (primera y segunda declinación) y los verbos de las conjugaciones tercera, cuarta y mixta.

La estructura de cada sesión es la siguiente:

Antes de aplicar el modelo:

- Es preciso que el docente le haga llegar al alumno un documento cuya lectura es fundamental para el buen desarrollo de la práctica. Dado que el profesor debe cerciorarse de que el documento ha sido leído y comprendido por todos los alumnos, recomendamos una lectura común en clase. El documento en cuestión versa sobre la contextualización de las unidades tratadas en la Programación General de Aula de la asignatura de Latín según el modelo didáctico que se va a aplicar. Se pondrá especial atención a los contenidos que se van a estudiar, a su relación con los objetivos didácticos de la asignatura y a su temporalización.

Durante la aplicación del modelo (fuera del aula):

- El alumno ha de recibir unos días antes de la sesión presencial los recursos educativos que debe trabajar junto con dos documentos que describen, por un lado, los objetivos a alcanzar en esa sesión, y, por otro, una explicación de cómo se va a desarrollar la sesión en cuestión: desde unas instrucciones básicas que especifiquen cómo acceder a los videos explicativos hasta cómo se ha de proceder de cara al estudio de los materiales (visionado del video, interrupción de éste o visionado cuantas veces estimen oportunas y toma de apuntes) y, en caso de que así lo decidieran, cómo acceder a las actividades complementarias, tras el visionado del video correspondiente, la audición de la pista grabada o la lectura de la transcripción de la grabación²¹⁸.
- En cuanto a los recursos educativos, el profesor debe proporcionarles a los alumnos el enlace para visionar el video de la unidad a estudiar. Dicho video -en formato de píldora, con una duración que no sobrepasa los diez minutos- debe ser visionado por los alumnos antes de que tenga lugar la sesión presencial que versará sobre la temática del video. Los recursos educativos (el video de cada unidad, junto con unas actividades de refuerzo, cuya realización es optativa) son de libre acceso y se encuentran alojados en la plataforma Moodle (UCM) (<https://cv4.ucm.es/moodle/course/view.php?id=115039>). Una vez estudiados los materiales, el alumno debe cumplimentar un breve formulario de autoevaluación, en el que se especificará qué apartados han quedado claros, cuáles requieren de una explicación más detallada cuando tenga lugar la clase presencial y qué dudas le han surgido sobre los contenidos estudiados. Por último, se le pide su opinión sobre la

²¹⁸ Estas actividades complementarias forman parte del *Curso de iniciación al latín* y fueron diseñadas con el objetivo de consolidar y reforzar los conocimientos adquiridos tras ver el video, oír su audio o leer su transcripción. La realización de las actividades- (rellenar huecos, elección de opciones, traducción de latín al español y del español al latín) fomenta un aprendizaje inductivo puesto que alumno va siendo consciente de los patrones lingüísticos que rigen el comportamiento semántico, morfológico y sintáctico de los verbos en latín (Márquez y Fernández-Pampillón, 2021).

idoneidad de los materiales educativos. Se estima una duración de veinte minutos para el estudio de los materiales y la cumplimentación del cuestionario de autoevaluación.

Durante la aplicación del modelo (dentro del aula):

- Antes de comenzar la clase, el docente procede a analizar los cuestionarios de autoevaluación para saber qué contenidos han de ser explicados de una forma más específica durante la sesión presencial. Estos formularios proporcionarán información sobre las dificultades que han encontrado los alumnos respecto a los objetivos que debían alcanzar. Son extremadamente valiosos puesto que sirven para que aquellos alumnos que no suelen preguntar en clase -por cualquier razón- puedan expresar sus dudas a título personal y privado. Analizados los resultados, el docente decidirá cómo enfocar la sesión presencial: comenzar haciendo un test de evaluación (en caso de que no haya dudas) o resolviendo las dificultades manifiestas²¹⁹.
- Al comenzar la sesión, el profesor se centrará en resolver aquellas cuestiones que no hayan quedado claras tras el estudio de los videos, así como la dificultad que haya podido entrañar la realización de alguna de las actividades del *Curso de iniciación al latín* diseñadas para reforzar los contenidos apreñados con los videos, actividades cuya realización, como hemos especificado más arriba, es optativa. Esta fase no debería extenderse más allá de los diez minutos.
- Solventadas las dudas, se procederá a la realización de un cuestionario de evaluación individual de los objetivos trabajados. El alumno dedicará un máximo de diez minutos a su cumplimentación.

²¹⁹ Esta técnica es mucho más cercana al just-in-time-teaching, que responde a un planteamiento de la sesión presencial en atención a las necesidades o intereses detectados en los alumnos mediante el análisis de un cuestionario cumplimentado previamente por los discentes (Prieto, Díaz y Santiago, 2015).

- Tras realizar el cuestionario individual, el profesor formará grupos de cuatro alumnos que resolverán el mismo cuestionario contribuyendo entre todos a la resolución correcta del test. Con el objetivo de que fluya el debate dentro de los grupos, el tiempo estipulado para la resolución del formulario es de diez minutos.
- ABJ: los últimos diez minutos de la sesión se dedicarán a consolidar los conocimientos adquiridos con una nueva actividad grupal, en este caso, un *Kahoot*, que el profesor ha diseñado previamente para cada una de las sesiones presenciales. Manteniendo los grupos formados para la actividad anterior, los alumnos harán uso de un dispositivo móvil por grupo para conectarse a la aplicación de *Kahoot* (<https://kahoot.it/>). Los grupos tendrán que resolver diez cuestiones diferentes sobre los contenidos trabajados, constituyendo cada pregunta una ronda. Queda a decisión del docente si en las sucesivas sesiones se introduce alguna pregunta sobre los contenidos tratados en la/las sesiones previas.

4. RESULTADOS

Con el objetivo de realizar un primer testado del modelo propuesto, durante el primer trimestre del curso académico 2021-2022 se ha llevado a cabo una primera experimentación con alumnos de dos centros educativos de la Comunidad de Madrid (Sur y Suroeste) que cursan la asignatura de Latín en 4º ESO. La muestra de estudio está compuesta por 12 estudiantes distribuidos en un grupo experimental y un grupo de control.

Aunque la muestra no llega a ser significativa, debido al número de individuos, sí arroja unos primeros datos relevantes sobre la efectividad del modelo.

En cuanto al instrumento utilizado para medir cuantitativamente la efectividad del modelo, se trata de un test de siete frases en latín que el alumno tiene que analizar morfológicamente y traducir al español. Se

han tomado como aspectos evaluables la identificación correcta del caso, el género, el número y la persona verbal.

Se ha utilizado el paquete estadístico de ciencias sociales SPSS (versión Windows 25) para llevar a cabo, en primer lugar, un análisis descriptivo de la muestra, y en segundo lugar, uno comparativo de la muestra. El análisis descriptivo muestra la media obtenida por ambos grupos, el grupo de control y el grupo experimental y su desviación estándar de la variable estudiada, esto es, el número de errores final cometidos en el examen objeto de estudio. Teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, antes de proceder al análisis descriptivo, se comprobaron los supuestos necesarios utilizando la prueba de Shapiro-Wilk para determinar la normalidad de la variable. El resultado obtenido fue de ,52 para el grupo de control y de ,74 para el grupo experimental. Estos datos se consideran significativos, y por lo tanto, se requiere el uso de coeficientes paramétricos y pruebas inferenciales. Con el fin de analizar la efectividad de la metodología objeto de estudio, se ha aplicado la prueba de T-Student para muestras independientes. Se ha analizado el número de errores (caso, género y número) cometidos en la prueba de evaluación por cada participante en ambos grupos. La estadística descriptiva demuestra que el grupo de control tiene una media de 23,16 errores mientras que en el grupo experimental se aprecia una media de 11,3 errores, lo que demuestra que hay una diferencia significativa de $p=0,04$. La estadística descriptiva de la variable estudiada junto con el análisis comparativo del número de errores cometidos en dicha prueba por ambos grupos se presenta en las tablas 1 y 2. Se confirma, por lo tanto, la hipótesis de que el método propuesto repercute positivamente en los resultados académicos, toda vez que la muestra del grupo experimental vuelca resultados más favorables al cometer un número de errores significativamente inferior respecto al grupo de control.

TABLA 1. Media (*M*) y desviación estándar (*DE*) de la variable categorizada (número de errores cometido en el examen de evaluación) del grupo de control (*GC*) y el grupo experimental (*GE*).

	<i>GC</i>		<i>GE</i>	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Examen	23,16	11,08	11,33	5,24

Fuente: elaboración propia

TABLA 2. Análisis *T-Student* para muestras independientes de la variable categorizada (número de errores cometidos en el examen de evaluación)

	<i>F</i>	<i>Sig</i>	<i>t</i>	<i>Sig (bilateral)</i>
Examen	,67	,43	2,36	,04

Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

La puesta en marcha del modelo de aprendizaje propuesto en este trabajo en un aula de iniciación al estudio de latín supone un cambio radical con respecto al *modus operandi* de las metodologías utilizadas tradicionalmente. Invertir los espacios de aprendizaje y modificar los roles de discente y docente conlleva enfrentarse a una dificultad que va más allá de afrontar un mero cambio de actividades didácticas: en numerosas ocasiones el docente se verá obligado a salir de su círculo de confort, trazado de manera inconsciente al promover reiteradamente un proceso de aprendizaje en el que él mismo se erige como principio y fin del proceso educativo, pues es quien enseña y quien evalúa. El aula invertida combinada con el TBL desdeña los modelos tradicionales de enseñanza, fundamentándose en los valores de reflexión y autoevaluación por parte del alumno. El docente no es quien instruye, sino quien guía, rompiendo, por tanto, con esa perspectiva tradicional de la clase magistral. Ahora debe dedicar un tiempo extra a la selección y preparación de los materiales con los que trabajarán los alumnos dentro y fuera del aula. Dentro de ésta, resolverá dudas, diseñará ejercicios específicos y formulará nuevos ejemplos que ayuden a esclarecer los contenidos

didácticos, al tiempo que guiará diferentes prácticas para que sus discentes ser esfuercen en resolver sus dudas de manera individual y autónoma, pero también en grupo, fomentando el trabajo unas veces colaborativo, otras cooperativo. Es importante que los alumnos aprendan a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y a comunicar sus dificultades al profesor. Con todo lo dicho, sin embargo, una vez que el docente se ha adentrado en esta metodología didáctica, alentado por el uso de las TIC, entorno con el que el alumnado de hoy en día se encuentra en gran medida familiarizado, observará con satisfacción como la motivación hacia el estudio y la actitud de su alumnado ha mejorado sustancialmente.

El análisis de las metodologías utilizadas tradicionalmente en el aula de latín depara que en el caso del método de gramática-traducción, la habilidad memorística del aprendiente desempeña un rol sumamente relevante, toda vez que en el arte de la traducción resulta fundamental, por un lado, conocer el conjunto de reglas que determinan el correcto uso de la lengua latina, y, por otro lado, manejar un amplio vocabulario que de no estar almacenado en la mente del aprendiente genera una dependencia excesiva del uso del diccionario (López de Lerma y Ambrós, 2016). Por su parte, el método inductivo contextual propone un acercamiento gradual y natural al estudio de la lengua latina mediante un aprendizaje fundamentado en el significado de las palabras según el contexto en el que aparece, para lo cual es necesario invertir un tiempo considerable, en torno a tres años, (López de Lerma y Ambrós, 2016), tiempo del que apenas disponen tanto profesorado como alumnado, teniendo en cuenta la temporalización y los contenidos didácticos especificados en el currículum de la asignatura de Latín en 4º de ESO, 1º y 2º de Bachillerato y la inminente prueba de selectividad.

El modelo b-learning propuesto en este trabajo reduce a mínimos los tiempos de aprendizaje, puesto que potencia la reflexión autónoma por parte del alumnado y flexibiliza los tiempos de trabajo con el objetivo de que alumno comparta conocimiento con sus iguales, una experiencia que deja en el discente una huella cognitiva mucho más profunda que la que holla el aprendizaje basado en la retención memorística o en el uso contextual del vocabulario.

El TBL se basa en el principio de que la inminencia de una prueba de evaluación constituye una de las principales estimulaciones de cara al estudio (Michaelsen, Knight y Fink, 2002), una prueba a la que el discente sabe que va a tener que afrontar al inicio de cada una de las sesiones presenciales. El estímulo es doble por cuanto, además, es conector de su responsabilidad con respecto al grupo a la hora de cumplimentar el test evaluador que se realiza en equipo y de participar la actividad *Kahoot*, en la que es consciente de que debe estar “a la altura” de sus compañeros.

Por último, dejamos constancia de la versatilidad del modelo propuesto, puesto que no se trata de un método hermético: el profesor tiene completa libertad a la hora de diseñar los cuestionarios, formar los grupos y sustituir una actividad que favorece el aprendizaje basado en el juego como es *Kahoot* por otra actividad con fines similares pero con una dinámica diferente como puede ser la construcción de un rompecabezas que responda a determinadas estructuras gramaticales utilizando las piezas de la metodología del puzzle, o sustituir esta actividad lúdica por un debate sobre una cuestión relacionada con los objetivos didácticos tratados, que favorezca la creación de grupos dispares en atención a opiniones diferentes. Como es evidente, el profesor determinará el porcentaje de la nota que las actividades propuestas tendrán sobre el peso total de la evaluación.

La segmentación de la propuesta en cinco sesiones en las que se tratan contenidos gramaticales esenciales para iniciarse en el aprendizaje del latín, esto es, la declinación de los sustantivos de la primera y segunda declinación, la declinación de los adjetivos de primera clase y las cinco conjugaciones verbales del latín, facilita su puesta en marcha en sesiones alternativas. Es decir, el profesor decide en qué momento poner en marcha cada una de las sesiones, sin necesidad de que se sucedan correlativamente. Se pueden alternar con otro tipo de sesiones -e incluso de metodologías- enfocadas al estudio del resto de los contenidos didácticos especificados en la Programación General de Aula de la asignatura de Latín (historia, cultura, literatura) en los niveles educativos en los que se imparte. Es más, se pueden alternar con sesiones prácticas que refuercen los objetivos didácticos a alcanzar, como, por ejemplos,

traducción de frases y pequeños textos de iniciación al estudio de esta asignatura.

6. CONCLUSIONES

El modelo de aula invertida aplicado a un entorno b-learning que se propone en este trabajo supone una respuesta al problema de investigación expuesto en la introducción, a saber, el diseño de una iniciativa didáctica que satisfaga esa necesidad de nuevos recursos didácticos que demandan los profesores de latín. El modelo se ha desarrollado con el objetivo de ayudar a mejorar la calidad educativa, buscando la incidencia positiva tanto en la mejora de los resultados académicos como en la motivación hacia el estudio de esta lengua. Por otro lado, se trata de una propuesta que acerca la metodología de enseñanza de una lengua de corpus, como es el latín, a aquellas diseñadas para el aprendizaje de las lenguas modernas, lo cual supone toda una actualización pedagógica. Incidimos, además, en el aporte de la aplicación de este modelo didáctico al aprendizaje inclusivo, toda vez que los formularios personalizados le permiten al docente calibrar las necesidades cognitivas de sus alumnos de una forma individualizada. La presencia de las TIC en el aula, mediante el uso instrumentos y entornos digitales como son los formularios de evaluación online, la plataforma educativa Moodle, que aloja y gestiona los recursos educativos del *Curso de iniciación al latín*, y el repositorio OdA, donde se encuentra el DDDL, facilita un enfoque pedagógico electrónico fundamentado en las aptitudes del “hacer hacer” y el “hacer saber” (López Alonso, 2009), que inciden de forma positiva en el desarrollo de algunas de las competencias (trabajo cooperativo y colaborativo, establecimiento de redes de conocimiento, uso de las tecnologías) que se espera que los alumnos de nuestras aulas mejoren. No obstante, es importante el trabajo futuro: testar, evaluar y mejorar la efectividad de esta propuesta didáctica, mediante su implantación paulatina en diferentes centros educativos, lo que ayudará a mejorar los aspectos de fondo y de forma.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos al grupo de investigación ILSA de la Universidad Complutense de Madrid (<http://ilsa.fdi.ucm.es/>) su inestimable labor en el campo de la investigación sobre gramáticas formales como herramienta de desarrollo de software, así como sobre los repositorios y colecciones de objetos digitales. Agradecemos, así mismo, a los responsables e investigadores de los Proyectos Innova Docencia de la Universidad Complutense de Madrid 193:2016, 269:2017, 164:2018 y 245:2019 el diseño y confección del *Curso de iniciación al latín* y del *Curso de iniciación al alemán*, cuyos recursos educativos han sido fundamentales para el desarrollo del presente trabajo.

8. REFERENCIAS

- Aguilar Miguel, J. (2015). La traducción pedagógica como herramienta didáctica hacia una nueva propuesta de aplicación en el aula. *Thamyris*, 6, 137-165.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom. Reach every student in every class every day*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Carbonell, S. (2012). Desaprendiendo griego antiguo: una propuesta didáctica para un primer curso con Athenaze. *Thamyris*, 3, 229-249.
- Fernández de Castro, B., Ruiz Pilares, E. J., Padrón Reyes, L. y Lage Estrugo, L. (2021). La clase invertida como herramienta para la enseñanza de las Humanidades: reflexiones sobre su implementación en la universidad española. En O. Buzón-García, C. Romero-García y A. Verdú Vázquez, (Coords.), *Innovaciones metodológicas con TIC en educación* (pp. 1289-1305), Dykinson.
- Fernández-Pampillón, A. M^a. (2009). Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en Internet. En C. López Alonso, (ed. Lit.) y M^a. Matesanz del Barrio (coord.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (pp. 45-73). Biblioteca Nueva.
- Fernández-Pampillón, A. M^a., Gayoso, J., Sarasa, A. y Sierra Rodríguez, J. L. (2018). ODA y Clavy: versatilidad para la creación y gestión de colecciones de objetos digitales. En *Encuentros digitales: escrituras, colecciones, aprendizajes en español* *Encontros digitais: escritas, colecções, aprendizagem em português*. Universidad Complutense de Madrid, <https://eprints.ucm.es/id/eprint/50701/>

- González-Mariño, J. C. (2006). B-Learning utilizando software libre, una alternativa viable en Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 17(1), 121-133.
- Jenkins, M., Browne, T. y Walker, R. (2005). VLE Surveys. A longitudinal perspective between March 2001, March 2003 and March, 2005 for higher education in the United Kingdom.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.593.644&rep=rep1&type=pdf>
- López Alonso, C. (2009). Aprender a comunicar en b-learning. En C. López Alonso, C (ed. Lit.) y M^a. Matesanz del Barrio (coord.), *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad* (93-118). Biblioteca Nueva.
- López de Lerma, G. y Ambrós, A. (2016). Enseñanza de la lengua latina: resultados preliminares sobre las ventajas e inconvenientes en el empleo de diferentes metodologías. *Methodos* 3, 67-83.
- Márquez, M. y Fernández-Pampillón, A. M^a. (2019). Motivación en el aprendizaje del latín: evaluación de una nueva metodología didáctica. *ReiDoCrea*, 8, 432-441.
- Márquez, M. y Fernández-Pampillón, A. M^a. (2021). Cinco proyectos de Innovación Educativa para el diseño y desarrollo de un modelo lexicográfico y de una metodología de aprendizaje de lenguas declinables en estados iniciales: su aplicación al latín. En J. P. García Sabater y J.C. Cano Escribá (eds.), *In-Red 2021: VII Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red* (358-372). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Macias Villalobos, C. (2012). La aplicación del método inductivocontextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario. *Thamyris*, 3, 151- 228.
- Macias Villalobos, C. (2015). Algunas consideraciones y materiales para abordar la enseñanza del latín según una metodología híbrida. *Thamyris*, 6, 201-300.
- Michaelsen, L. K. y Richards, B. (2005). Drawing conclusions from the team-learning literature in health-sciences education: a commentary. *Teach Learn Med*, 17, 85-88.
- Michaelsen, L. K., Knight, A. B. y Fink L. D. (2002). *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College*. Praeger Publishers.
- PLS RAMBOLL Management (2004). *Studies in the Context of the E-learning Initiative: Virtual Models of European Universities (Lot 1)*. Draft Final Report to the European Commission, DG Education and Culture during 2002-2003. <https://docplayer.net/3291883-Studies-in-the-context-of-the-e-learning-initiative-virtual-models-of-european-universities-lot-1.html>

Rodríguez-Fernández, L. (2017). Smartphones y aprendizaje: el uso de Kahoot en el aula universitaria. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1), 181-190.

Sánchez Hernández, P. (2021). El Diccionario Didáctico Digital del Alemán: una herramienta digital como recurso de aprendizaje de la lengua alemana. En M. Márquez y V. Ferreira Martins (eds.), *La lexicografía didáctica: reflexiones y recursos orientados al aprendizaje de lenguas*. Guillermo Escolar Editor, (en prensa).