

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EL AULA DE LATÍN VIVO¹

FRANCISCO SÁNCHEZ TORRES

francisco.sancheztorres@uca.es

Universidad de Cádiz

Resumen

La siguiente comunicación tiene como objetivo reflexionar en torno a la atención a la diversidad en el aula de lengua latina y realizar propuestas metodológicas relacionadas con la enseñanza activa. Para ello, se desglosa el término diversidad en dos variables, una relacionada con el desempeño académico, y otra dependiente de las características sociales idiosincráticas de cada miembro del alumnado. Las propuestas, que someten a los métodos tanto tradicionales como activos a modificaciones innovadoras, se basan en mi experiencia como miembro del equipo docente de *Introducción a la lengua latina* en los Grados Filológicos en la Universidad de Cádiz. El resultado de esta investigación pretende abrir un camino para evaluar el impacto de estas medidas de atención a la diversidad tanto a nivel académico como a nivel de implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y de enseñanza.

Palabras clave

Atención a la diversidad, latín activo, enseñanza del latín, innovación educativa.

Abstract

This paper aims at reflecting about promoting diversity in the Latin language classroom and proposing diversity-friendly methodologies in relation with an active teaching of Latin. Therefore, diversity as a concept is examined and split into two variables. The first one covers the academic output of students and the second operates regarding their social particularities. Our proposals, which slightly modify both traditional and active methodologies rather innovatively, are based and tested through my experience as member of the teaching staff of introductory courses of Latin in the University of Cádiz to students of several degrees of Philology. The results of our research underline the effects of promoting diversity in an academic level as well as in a personal level, involving students' role in their learning process.

¹ Esta actividad se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Cádiz “Sal Musarum”, coordinado por la Prof.^a Sandra Ramos Maldonado, Códigos PI2-12-014, AAA-14-003 y SOL-201500054148-TRA.

Key words

Promoting diversity, active methodologies, Latin teaching, innovative pedagogy.

SUMMARIUM

Propositum orationi nostrae de diversitatis cura in scholis linguae Latinae meditari est proponereque linguam discendi methodos activas in quibus diversitas foveatur. Igitur diversitas inspicienda et in duos ramos dividenda est, e quibus primus studium discipulorum facultatesque academicas observat, alter particulariter discipulos secundum indolem naturamque intuetur. Quae quidem proposita, a quibus methodi translaticiae activaeque ambae leviter mutantur, ab usu in munere discipulos *Ianuam Linguae Latinae* in Vniversitate Gaditana docendi nostro testantur. Investigationis fructus vim ostendunt effectusque diversitatem et academice et personaliter in discipulos promovendi.

Claves

Cura diversitatis, methodi activae, linguae Latinae doctrina, novae docendi methodi.

1. INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo examino un hecho bien conocido en la investigación en Didáctica en general, así como en la Didáctica de las lenguas en particular, como es la atención a la diversidad en el aula. Existen ya a disposición del investigador décadas de bibliografía que ha ido evolucionando en torno a la cuestión, en la que, por concisión no me centraré.

Como ya se ha dicho, en el aula de Lengua Extranjera, la atención a la diversidad es un hecho harto conocido. Sin embargo, me propongo en este artículo indagar, desde un punto de vista teórico, hasta qué punto en un aula lingüística, como es el aula de latín, este aspecto educativo tiene impacto y presencia. Para ello, precisaré el término de diversidad, con el objetivo de rastrear matices y variedades, puesto que el concepto *per se* no está exento de controversia.

Una vez se establezcan estos matices necesarios, analizaré en profundidad estos tipos de diversidades y su aplicación al aula de latín. Para ello, examinaré detalladamente los materiales y metodologías existentes. Esto implicará un proceso de discrimen de las metodologías más afianzadas, así como de aquellas más novedosas dentro de la disciplina, en tanto que permitan un mayor o menor desarrollo de la atención a la diversidad en el aula. Asimismo, aportaré propuestas utilizadas en la

docencia de la asignatura de tipo introductorio a la lengua latina en la Universidad de Cádiz.

2. EL CONCEPTO DE DIVERSIDAD

La diversidad puede definirse a grandes rasgos como aquel conjunto de rasgos que distinguen a cada ser humano, y que abarcan desde la movilidad funcional, los grados de capacidad cognitiva, la etnicidad, el género o la clase social, entre muchos otros (Ruiz Quiroga 2010). Esto conlleva que cada aula, independientemente del nivel de estudios que suponga, está poblada por un número de individuos con particularidades propias que comparten un espacio común. Esto puede llevarnos a redefinir el aula no como un primer o un segundo espacio, esto es, como el espacio del profesor o el espacio del alumno, sino más bien como un tercer espacio (Gutiérrez *et alii* 1999).

El concepto de tercer espacio no está exento de matices y controversia. No obstante, parece significativo extrapolarlo de su origen en los estudios coloniales (Bhabha 1994) y aplicarlo, con sus consecuentes variantes, al terreno del aula. Considerar el aula como un terreno híbrido no es nada nuevo, puesto que se entiende que el entorno educativo requiere que todos los individuos deban adaptar sus particularidades, sin importar la posición jerárquica.

Por tanto, el aula, y el aula de lenguas en concreto, es el tercer espacio donde crece la diversidad, bajo el amparo de la necesidad de interacción de los estudiantes con el profesor y entre sí. Pensar, pues, en el aula de lenguas debería llevar inmediatamente a reflexionar acerca de la diversidad que en ella se genera a partir de los contenidos no solo lingüísticos, sino también sociales provenientes de los intercambios entre alumnos y entre el profesor y estos.

Dentro de este concepto, considero que se puede distinguir entre dos tipos fundamentales de diversidad, que tendré a bien en llamar, sin reclamar por ello autoría del concepto, diversidad *académica* y diversidad *social*. Esto no quiere decir que no se encuentren conexiones, ni mucho menos. La existencia de ambas es orgánica; lo social interviene en lo académico y lo académico en lo social. Sin embargo, me parece adecuada la distinción en base a que las actuaciones que se requieren para atender a estas diversidades se aplican de forma distinta.

Para que la experiencia de atención a la diversidad en el aula sea completa, resulta necesario que el profesor tenga en cuenta ambas posibilidades y encuentre un equilibrio entre ellas. Un exceso de atención a una que redunde en la negligencia de aquella repercute con igual negatividad en los alumnos.

3. LA DIVERSIDAD ACADÉMICA

Este tipo de diversidad está considerablemente bien documentado, y existen numerosos planes, especialmente en la Educación Primaria y la Educación Secundaria, de atención a este tipo de diversidad en casos de mayor urgencia. Dentro de los programas de atención, el más reciente es el propuesto por la actual legislación educativa para Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), que incluye además el plan para Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

La diversidad de tipo *académica* es aquella diversidad relacionada con el nivel de desempeño de los alumnos. Es por ello por lo que dentro de los ACNEAE se encuentran tanto los ACNEE como los alumnos con TDAH o Altas Capacidades, así como los de tardía incorporación o los alumnos que requieran un entorno ATAL. Para estos alumnos contempla la legislación una adaptación curricular y una evaluación específicas al alumno en concreto.

Sin embargo, como bien es sabido, esta diversidad no solo está presente en los ACNEAE. En el aula, la variedad de alumnos implica asimismo una variedad en el nivel de desempeño de estos. Se requiere, por tanto, por parte del profesor, dentro de su saber hacer docente, que sea capaz de moverse entre los distintos niveles de sus alumnos para que puedan ser capaces de alcanzar los objetivos académicos propuestos para la asignatura y curso.

Esto se traduce, en el aula de lenguas, en una adaptación de los materiales de forma que exista una progresión en la dificultad manejable para el alumnado, o en la intervención del profesor a través de estímulos comprensibles (*Comprehensible Input*) y un primer estadio de comprensión previo a la producción (Carlson 2013). Comúnmente, los materiales educativos suelen estar adaptados a tales contingencias,

como podemos observar en manuales de lenguas de uso común, que contemplan repasos y una progresiva ascensión en la exigencia.

Ahora bien, el aula de latín (sea en Secundaria y Bachillerato o en estudios universitarios que impartan cursos de latín) presenta ciertas particularidades derivadas de su histórica metodología. La metodología más empleada es el tradicional método de gramática y traducción. Esta prima una aproximación a la lengua como objeto de estudio, no como un medio de comunicación, con el propósito de identificar las estructuras y patrones que permiten su funcionamiento dentro de un espacio concreto, como es el texto.

Dicha metodología requiere que los estudiantes conozcan progresivamente un sistema de reglas y codificaciones de los signos lingüísticos tales como las declinaciones, las conjugaciones o el funcionamiento sintáctico de la oración. La traducción se acompaña del uso de un diccionario o léxico extraído del *corpus* de textos utilizado en el proceso docente. El objetivo del alumno es conseguir una traducción de tipo escolar que demuestre con fiabilidad su conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua latina.

En mi experiencia como alumno, así como docente, la aplicación de esta metodología es directamente conflictiva con la atención a la diversidad. No resulta posible graduar los ejercicios más allá de simplificar gramaticalmente la oración hasta el punto de que sea fácilmente identificable por su mutua inteligibilidad con la lengua nativa del alumno (casi exclusivamente en el caso de las lenguas romances). Además, esta excesiva simplificación resulta inviable para objetivos lingüísticos más avanzados. El conocimiento detallado de normas gramaticales, así como la memorización sin hábito —esto quiere decir, memorizar las conjugaciones sin utilizarlas en ningún momento, por ejemplo—, difícilmente puede dar cuenta de los diferentes niveles de desempeño. A fin de cuentas, no existe un diálogo entre el objeto de aprendizaje y el discente.

Como indica Gruber Miller, la competencia comunicativa se compone a su vez de distintas competencias, como la discursiva, la sociocultural, la lingüística, la retórica y la estratégica (Silva Santana 2017). Sin embargo, Silva Santana (2017) también razona que la gramática no resulta suficiente para comprender el sentido de la oración y las ideas que transmite, y no permite entender la coherencia discursiva.

Tomemos la siguiente oración:

**Cornelia liber filius Marcus dat.*

A nivel gramatical la oración es incorrecta; sin embargo, no resulta difícil entender su sentido comunicativo, debido a su carácter casi de *pidgin*. Ahora confrontémosla a la siguiente oración:

Quamvis arbores Iuliae virides sint, loqui non possunt.

Esta oración es completamente gramatical, pero su sentido es tan oscuro que puede dificultar el aprendizaje del alumno más allá de sus conocimientos gramaticales. Además, en el método de gramática y traducción existe una escasa tolerancia al error, puesto que el margen entre el error y el acierto es mínimo. Difícilmente se puede considerar que existan espectros de duda entre si *possunt* es o no una tercera persona del plural del presente de Indicativo del verbo *possum*.

Silva Santana (2017) traza un perfil del alumno ideal del sistema de gramática y traducción, que define como investigador independiente, discente secuencial o especialmente atento a los detalles. Estas, pese a lo prometedor que pueda suponer un alumno de esta clase, no son las cualidades propias de un aprendizaje de lenguas. El aprendizaje de lenguas, definido a través de las investigaciones en torno a la adquisición de la segunda lengua, se caracteriza como un proceso cuyo objetivo es la comunicación. Tal y como decía Comenius, el aprendizaje se vuelve más significativo cuando más relacionado está con la experiencia. Por ello, el método de gramática y traducción no consigue alcanzar los objetivos de atención a la diversidad. El valor de la experiencia es gradual, cada individuo extrae de esta cuanto puede, dependiendo de sus capacidades, intereses y motivaciones.

Las metodologías activas, que cuentan con tradición en la Universidad de Cádiz gracias a proyectos como *SAL MUSARUM*², proponen un uso de la lengua latina a través de la experiencia del alumno. El uso del latín como vehículo de comunicación y de expresión potencia, el

² El proyecto *SAL MUSARUM* (<<http://www.salmusarum.com>>), coordinado por la profesora Sandra Inés Ramos Maldonado y en marcha desde 2006, se presenta como una herramienta para la creación y difusión de materiales para el aprendizaje de las lenguas clásicas, especialmente el latín, bajo un enfoque comunicativo y siguiendo los métodos basados en el método natural (Ramos Maldonado 2012). Cuenta con numerosos colaboradores adscritos a la Universidad de Cádiz, así como con el apoyo del *Circulus Latinus Gaditanus* (CLG).

conocimiento y destreza con los que el alumno se aproxima a los textos y, más recientemente, a sus intercambios hablados. Puesto que es posible partir de la premisa de que existe un alumnado que estudia latín no solo con el deseo de aprender a traducir los textos latinos, sino también con el de poder leerlos de forma autónoma (Ramos Maldonado 2015).

Existen numerosas tendencias dentro de esta metodología, que van desde la llamada TPR en inglés, o Respuesta Física Total, el método natural, el método inductivo-contextual, el silencioso... hasta una metodología más abierta y ecléctica, que combina las técnicas más interesantes de los métodos, siempre que recreen una cierta coherencia entre sí. A mi parecer, el enfoque de la latinidad viva permite una mayor amplitud de acción en cuanto a lo que a la atención a la diversidad se refiere.

En primer lugar, porque permite establecer una variedad de ejercicios más allá de la traducción y el análisis morfosintáctico, que permite alcanzar una idea más aproximada del conocimiento del estudiante. Estos ejercicios pueden operar gradualmente, de forma que el nivel de dificultad vaya ascendiendo de manera más cuantificable que en ejercicios de traducción extraídos de un material muy sensible a las modificaciones.

Los clásicos ejercicios de rellenar los huecos, o de elaborar oraciones y textos completos con información ofrecida de forma esquemática dan buena cuenta de la variedad de resultados que podemos obtener de los alumnos, como veremos en el apartado dedicado a nuestra aplicación al aula (Harrison 2010). Además, los ejercicios de descripción de imágenes con vocabulario ofrecido ya en la lección son muy valiosos para identificar los distintos grados de adquisición de vocabulario activo y pasivo.

En segundo lugar, la tolerancia al error debería ser mayor en un enfoque comunicativo (Larsen-Freeman 2012; Carlon 2013), puesto que este se supedita, hasta cierto punto, a la eficacia comunicativa. Esto no quiere decir que se deba descuidar la precisión gramatical, que es fundamental y necesaria para el desarrollo de la competencia lingüística del hablante. Lo que quiere decir es que bajo un enfoque comunicativo los errores de los alumnos pasan a evaluarse desde un espacio intermedio y considerablemente más amplio, en el que se tienen en cuenta diversos factores. El error, como razona Larsen-Freeman (2012), forma parte del proceso constructivo. La confusión de casos o

tiempos verbales no es infrecuente en los textos latinos que continuamos editando. No obstante, ello no disminuye el valor de su contenido. De la misma forma, la producción latina del alumno debe tener un valor en sí misma, para que se pueda evaluar sus destrezas lingüísticas como parte de un contexto. Así podremos reducir el nivel de ansiedad en torno a la comisión de errores y mejorar el nivel de desempeño de una mayor cantidad de alumnos.

Materiales de gran utilidad y de fácil adaptación a las necesidades del docente y de los discentes son el ya clásico *Lingua Latina per se illustrata* (en adelante *LLPSI*), del profesor Ørberg, implementado con éxito en la docencia del latín de la Universidad de Cádiz, cuya lenta progresión es idónea para distribuir los niveles de los alumnos; así como otras opciones como las *Fabulae Syrae*, del profesor Miraglia, o el método *Forum*, perteneciente al Instituto Polis de Jerusalén y revisado en 2018. A estos, debería sumarse la propia elaboración por parte del profesor de materiales que no tienen por qué apartarse en gran medida de su material de apoyo. Además, las aplicaciones que permiten un funcionamiento lúdico del proceso de enseñanza-aprendizaje, presentan importantes ventajas que pueden ser utilizadas en la docencia (Pike 2015).

Experiencia de atención a la diversidad académica en la Universidad de Cádiz

Antes de ofrecer ejemplos en los que se ha intentado atender a la diversidad académica en nuestra experiencia docente en la asignatura *Introducción a la lengua latina* en la Universidad de Cádiz, consideramos necesario presentar algunas cuestiones básicas acerca de la asignatura, y del grupo. La asignatura, localizada dentro del módulo de “Introducción a una lengua clásica” de las enseñanzas básicas y comunes para todos los Grados filológicos y el de Humanidades, tiene como objetivo dotar a los alumnos de unas herramientas básicas de comprensión y conocimiento de la lengua latina. Esta asignatura de 6 créditos se oferta de forma optativa con otras dos lenguas clásicas que se imparten en el centro: el griego antiguo y el árabe clásico. En el curso académico en el que desarrollé la presente experiencia docente, la coordinación de la asignatura correspondió a la profesora Sandra Inés

Ramos Maldonado, con quien compartí la docencia y a quien me uní con respecto al enfoque activo en la enseñanza de la lengua latina.

Debido al volumen de alumnos, la asignatura se imparte dividida por titulaciones. En mi caso, impartía dos créditos prácticos de la asignatura para los alumnos de las titulaciones en Estudios Franceses y Lingüística y Lenguas Aplicadas, mientras el resto de los créditos correspondía a la profesora Ramos Maldonado. El grupo, de algo más de cuarenta alumnos entre primera y posteriores matriculaciones, a golpe de vista presentaba importantes variantes de nivel académico. Tras elaborar de forma conjunta una encuesta introductoria, nos encontramos con que el promedio de años de estudio de la lengua latina se hallaba en uno o dos, los correspondientes con total seguridad a los cursos de Bachillerato, si bien existían excepciones de alumnos con tres cursos académicos o más realizados en lengua latina, e incluso contábamos con estudiantes sin ningún conocimiento previo.

Durante el transcurso de las clases, los alumnos se mostraron participativos e intuitivos, adaptándose con facilidad a los requerimientos de un enfoque que, tal y como concluyeron en su mayoría en las encuestas que facilité al alumnado al final de la asignatura, les resultaba no desconocido, pero sí nuevo en su trayectoria académica en el paso de Bachillerato a Grado. Debido a su número, la profesora Ramos Maldonado realizó una división nueva en doce grupos que transitaban entre los cuatro y cinco alumnos, para que pudieran llevar a cabo el trabajo en grupo de evaluación de la parte práctica. Cada grupo estaba compuesto por, al menos, una persona con experiencia de tres años en latín y otra u otras con menos años de experiencia. De esta manera, la profesora Ramos aseguraba una disparidad de niveles dentro de todos los grupos que distribuyera la diversidad de niveles de desempeño del alumnado de forma proporcional en el conjunto del grupo-clase.

Dicho trabajo consistía en la lectura en grupo de diferentes pasajes de las *Fabulae Syrae* del profesor Miraglia y la respuesta de preguntas de comprensión lectora, todo ello sin el auxilio de una lengua intermediaria como pudiera ser su lengua nativa. Si bien empleé la metodología de la profesora Ramos Maldonado, que había utilizado en cursos académicos anteriores los textos de las fábulas para ejercitar la comprensión lectora, decidí implementar una evaluación grupal. Para la selección de los textos, se escogió a partir del bloque “*Ad capitulum XXVIII*”, donde las

fábulas incrementan su dificultad pero, por lo general, se mantienen equilibradas. Una vez seleccionadas las doce fábulas, se repartieron los textos entre los grupos por sorteo. Para tener en cuenta que algunos textos, por su posición en la escala de dificultad del libro, resultarían más fáciles que otros, se propuso la integración de dos actividades más en los textos más complicados. El objetivo de añadir estos ejercicios, de dificultad media-baja, fue contrarrestar la importancia de cada ejercicio en la evaluación final de la tarea.

La tarea, pues, se componía de diez preguntas (diez más dos ejercicios de compensación en los textos más difíciles) que se dividían en nueve preguntas de selección de respuesta correcta y otra de organización secuencial de la historia. Las preguntas en las que los alumnos debían seleccionar la respuesta correcta, el vocabulario que se empleaba, dependiendo de la dificultad del texto, repetía en mayor o menor medida el mismo vocabulario del pasaje donde la respuesta se encontrara. El siguiente ejemplo corresponde a la fábula de Atalanta:

8) Quid, cum Hippomenēs māla iēcit, Atalanta fēcit?

a) brevem moram fēcit, ut mālum tolleret.

Cum māla iacta vīdit, Atalanta b) Hippomenem interfēcit.

c) māla tria reliquit.

Debido a que la construcción sintáctica de la oración escapaba al nivel del alumnado, al menos en términos de objetivos de la asignatura, mantuvo el pasaje prácticamente exacto. De esta forma, la respuesta correcta no solo pasa por identificar y descifrar el contenido de la oración, sino saber localizarlo de forma correcta en el desarrollo de la fábula. El siguiente ejemplo proviene de la fábula de Niobe, de dificultad considerablemente mayor:

6) Quod nōmen filiō est, qui in crūre et collō percussus mortuus est?

a) Damasichtōn

b) Alphēnor

c) Īlioneus

En este ejercicio, las palabras claves que los alumnos debían identificar eran *crure* y *collo*, que aparecían en el mismo contexto en el que se daba la respuesta correcta. Como aparecían otras partes del cuerpo referidas a otros hijos de Niobe, los alumnos tenían como objetivo discriminar sus posiciones textuales y entender el contexto de la historia. Esto implica la utilización no solo de las competencias gramaticales, sino también de aquellas discursiva, retórica y estratégica.

La evaluación de este ejercicio práctico culminó con una entrevista con cada uno de los grupos, en la que se proponían algunas cuestiones relevantes al ejercicio, pero sobre todo se preguntaba acerca de la metodología de trabajo. En general, el alumnado había empleado un enfoque comunicativo, es decir, se habían ahorrado el esfuerzo de traducir, y solo hicieron uso del diccionario para palabras que les resultaran desconocidas. En su autoevaluación oral del proceso de trabajo, el alumnado destacó la sinergia que se había producido entre los diferentes miembros, puesto que los alumnos con un nivel más bajo afirmaron aprender a través de las dudas que sus compañeros más experimentados les resolvían. Asimismo, los alumnos con un conocimiento mayor subrayaron el hecho de que verse envueltos en la explicación de aspectos textuales les obligaba a entender muy bien para poder ofrecer un contenido comprensible para sus compañeros.

De esta manera, la calificación final de los doce grupos evaluados ofrece un promedio de 9,15, una calificación considerablemente superior a mis expectativas (al menos tres puntos por encima). No obstante, esta calificación corresponde a un porcentaje reducido de la calificación final que, sin embargo, se sitúa en un adecuado promedio de 7,17, superior en al menos un punto y medio a los otros grupos cuya metodología se ha basado en gramática y traducción. Esta discrepancia entre estos promedios se entiende de acuerdo con que el trabajo en grupo potencia los resultados de los alumnos en comparación con el trabajo individual, puesto que las debilidades de los discentes se ven suplidas por sus compañeros. Además, el trabajo en grupo facilita la interacción entre estilos de aprendizajes activos o pasivos y basados en la experiencia o en la observación (Ellis 1989).

Sin adelantar conclusiones, el objetivo de esta experiencia docente, cuya implementación ya cuenta con trayectoria en los planes de estudio de la Universidad de Cádiz, con un trabajo de inmersión y lectura

extensiva en latín fue que los estudiantes se adentraran en la lengua sin necesidad de aplicar un análisis lingüístico al texto, de manera que se diera realmente un proceso comunicativo. A través del texto, además, se cumplía un objetivo sociocultural, como era conocer un mito operativo dentro de la cultura romana. Asimismo, se propuso un cambio de dinámica en el aprendizaje, de forma que los alumnos se sintieran más responsables de su aprendizaje y de su conocimiento, no tanto en dependencia de su conocimiento de la gramática sino en su predisposición y desempeño a la hora de desenvolverse en un contexto que requiriera el uso de la lengua. De esta manera, el proceso de enseñanza se centra en el proceso en sí de aprendizaje, que solo ocurre en el cerebro del estudiante (Bailey 2016).

4. LA DIVERSIDAD SOCIAL

Junto a la diversidad académica, se ha de considerar otro tipo de diversidad muy presente en las aulas de todos los niveles académicos. La diversidad *social* responde a una visión interseccional del ser humano en sociedad, puesto que la experiencia social humana se transmite matizada a través de numerosas capas discursivas. Esto quiere decir que la experiencia del ser humano en sociedad depende en gran medida de cómo su forma de interactuar sea *leída* por otros miembros de la sociedad de acuerdos con discursos operativos, sean o no hegemónicos.

Así, el entorno del aula (que antes precisamente por esta razón definimos como un espacio híbrido o terciario) se encuentra atravesado por variables tales como la etnia, la clase social, la orientación sexual, la identidad de género..., de forma que el profesor difícilmente pueda encontrarse con un grupo homogéneo a nivel social, paralelamente a lo que ocurre en un nivel académico. El profesor que desee dar cuenta de la diversidad en el aula no solo puede prestar atención a lo estrictamente académico, pues este nivel se encuentra transversalmente afectado por estas categorías.

En el caso de la clase tradicional, esta atención suele pasar desapercibida, pues la estructura jerárquica del método de gramática y traducción pretende aislar a la lengua de su dimensión social y cultural. Además, por su escasa dificultad, suele emplearse como texto base de la docencia la obra de Julio César. Si bien su *De bello Gallico* tiene interesantes contenidos a nivel de interacción entre culturas como es

el caso de la romana con el conjunto de las culturas galas, estos no se tratan, puesto que el objetivo es exclusivamente lingüístico. A esto se une el hecho de que César, a diferencia de los comediógrafos, otros historiadores o los novelistas y poetas de costumbres, no ofrece una muestra detallada de los múltiples estratos y categorías que atraviesan la sociedad romana.

Estos contenidos suelen suplirse con un temario de literatura o de cultura que, por su parte, reelabora fuentes secundarias, en lugar de permitir que el discente formule un juicio a partir de su lectura y conocimiento de las fuentes primarias. Si examinamos las fuentes secundarias, observaremos que, en el caso de las históricas, se suele centrar en lo económico y lo militar. La *Historia de Roma* de Kovaliov, por ejemplo, de gran valor histórico, sobrevuela las evoluciones de las costumbres sociales romanas y sus transformaciones, en una suerte de *italocentrismo* que no refleja la realidad territorial de Roma.

En otro orden, la literatura latina que se imparte, especialmente en los cursos de Bachillerato, suele presentar una literatura desde los primeros textos romanos hasta el siglo IV o V. Esto sería adecuado para hablar de una literatura *romana* en el sentido más estricto —como hace L. Bieler en su conocido manual—, pero no para hablar de una literatura esencialmente latina. La literatura latina, como bien es sabido, se extiende hasta la actualidad, con diferentes periodizaciones y características propias.

Sin embargo, basta un acercamiento para observar que difícilmente se puede atender a una diversidad de tipo social desde una enseñanza cuyos fundamentos no acepten la diversidad presente dentro de sí. Asomarse al vasto océano de las redes sociales nos descubre un panorama de usuarios de la lengua latina presentes en todos los continentes, que comparten un deseo cultural común, al tiempo que recrean una cultura latina poblada por nuevas vivencias y experiencias. Y esto es fácilmente trasladable al aula. En ella nos encontramos alumnos de gran diversidad de etnias e identidades.

Si pasamos revista a otros métodos activos, encontramos que esta atención se halla en algunos casos desatendida. En el caso de *LLPSI*, el volumen *Familia Romana* presenta aspectos de interés por su acercamiento a la sociedad romana. Otros métodos más cercanos a las metodologías de las lenguas llamadas modernas, como el método *Forum*

del Instituto Polis de Jerusalén, se predisponen a un alumnado muy homogéneo con características eurocéntricas muy concretas. Si bien el método adapta magníficamente la lengua latina a un uso cotidiano, los personajes presentan el defecto de ser excesivamente arquetípicos y alejados de la realidad de las aulas.

La enseñanza del latín ha solido vincularse con los discursos hegemónicos dentro de la sociedad, y esto puede resultar en un desafecto con la lengua y su contenido cultural en un período de nuestra sociedad en la que estos discursos están siendo objeto de examen y duda. Considero una manera óptima de atraer a los discentes el poder ofrecer una enseñanza de la lengua latina que se dirija directamente a ellos en su diversidad.

Además, no son pocos los estudios que relacionan el éxito de la enseñanza con su significatividad para el discente. El proceso de adquisición de los contenidos pasa por que el discente razone si estos tienen relevancia con respecto a sus motivaciones e intereses (Krashen 1987; 1988). Si estos no pasan más allá de la motivación de que, en muchos casos, es necesario para aprobar la asignatura, estos discentes los descartarán una vez dicha motivación deje de operar. Si, por el contrario, estos contenidos consiguen apelar a la motivación intrínseca de un alumno y volcarlo en el aprendizaje por el placer del conocimiento, entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá potenciado.

Introduciendo la lengua latina y atendiendo a la diversidad social

Al igual que en el apartado anterior equivalente a este, sería conveniente bosquejar la composición del curso de forma previa a la presentación de las técnicas empleadas. El grupo, como no podía ser de otra manera, presentaba una gran diversidad, en cuanto a que había alumnos de raza blanca principalmente, así como etnias africanas, árabes y gitanas. Además, existía una mayor presencia de mujeres que de hombres, y se observaban diferentes orientaciones sexuales e identidades de género. Asimismo, era patente una cierta uniformidad en cuanto a clases medias, existiendo no obstante excepciones. En cualquier caso, no había manera de establecer un prototipo de “alumno medio” que no invisibilizara alguna categoría presente de forma patente entre nuestros alumnos.

La primera medida que tomé fue la de ofrecer en los ejercicios de presentación personal la posibilidad de utilizar el género que más les conviniera para su identidad. Así, cuando indicaban su edad, tenían a su disposición poder decir *natus* para aquellos identificados como hombres, *nata* para aquellas identificadas como mujeres, y *natum* para quienes se identificasen de forma no binaria.

En el tratamiento a los estudiantes, cuando se hacían preguntas de la índole de “*Quot annos natus es?*”, se empleaba el adjetivo en neutro, previo aviso al alumnado, en caso de que no supiera ya el género con el que se identificaba el alumno. Si bien esto al principio causó entre los discentes cierta sorpresa, tal vez por la falta de experiencia al respecto, pronto se acostumbraron al intercambio y, salvo errores aislados, respondían correctamente *natus*, *nata* o *natum* dependiendo de su género.

No existe recogido en la tradición latina tal tratamiento, aunque también es cierto que los tratamientos no binarios son, en latín, un fenómeno igualmente contemporáneo a las lenguas de uso corriente. Sin embargo, en los usos de la lengua latina sí se recoge que, en caso de confluencia de masculino y femenino, los complementos susceptibles de recibir marca de género que se refirieran a ambos reciben preferiblemente marca de neutro.

Por otro lado, la enseñanza de los aspectos gramaticales puede incluir medidas de atención a este tipo de diversidad a través de uno de sus elementos fundamentales: los ejemplos. Los ejemplos, junto con las imágenes explicativas, poseen un gran poder discursivo, ya que conectan la lengua con los usos, especialmente los usos diarios. Las siguientes oraciones fueron utilizadas para ilustrar la formación de la voz pasiva frente a la voz activa:

- 1a. *Iulius Paulum amat.*
- 1b. *Paulus a Iulio amatur.*
- 2a. *Iulius Aemiliam amat.*
- 2b. *Aemilia a Iulio amatur.*

Las oraciones, de nivel muy básico, sin embargo sirven para

conectar inmediatamente con la diversidad de los alumnos, puesto que no se acostumbra a utilizar ejemplos inclusivos de diversidad sexual y de género. Tal y como decíamos, las imágenes asimismo son fundamentales para construir el contexto discursivo en el que se desarrolla el aprendizaje lingüístico. El uso de imágenes en el vocabulario y en actividades —uso que en un enfoque activo-comunicativo se puede llevar a cabo con gran flexibilidad— puede permitir al docente mostrar su consciencia de la diversidad de los alumnos, al tiempo que estos ven una mayor relevancia de aquello que hacen por la capacidad que adquieren de plasmarse dentro de lo que expresan.

Los siguientes ejemplos de diapositivas fueron utilizados durante la docencia para realizar un ejercicio práctico relacionado con el ocio. El alumnado debía responder con una breve descripción de la actividad que cada uno de los personajes realizaba como entretenimiento durante el fin de semana:



Figura 1

En la *Figura 1* observamos en primer lugar que los personajes que aparecen no parten de un estereotipo europeo-blanco, planteando una mayor diversidad racial, correspondiente con la diversidad de espectros y tonalidades de piel que se pueden encontrar en cualquier aula. Además, en el caso del personaje femenino que se muestra, se invalidan los estereotipos de género, como los que asocian el entretenimiento con videojuegos a los hombres.

En la *Figura 2* se observa una mayor consecución de los objetivos de atención a la diversidad social del alumnado. En la primera imagen, nuevamente se rompe con el estereotipo de los deportes, como el fútbol, asociados a los hombres, así como se permite una visibilidad de otros modelos de feminidad. En el ámbito afectivo-sexual, se muestra una pareja heterosexual y otra homosexual masculina en actividades cotidianas de ocio, como ver una serie o una película en el cine.



Figura 2

La respuesta de los alumnos ante el estímulo fue evidente en el transcurso de la actividad, que se realizó y corrigió durante la hora de docencia presencial. La participación de forma activa en clase aumentó, con la intervención de varios alumnos acostumbrados a participar, así como de otros que no solían participar en clase. Asimismo, los alumnos mostraron preferencia a la hora de describir las imágenes, escogiendo para describir aquellas con las que podían conectar mejor, lo que trasluce que una mayor relevancia del contenido aumenta la relevancia de la lengua empleada para expresarlo.

Al final de la docencia se pasó al alumnado un cuestionario anónimo propio, independiente de las encuestas de evaluación docente de la Universidad de Cádiz, en la que se preguntaban aspectos más concretos de la docencia. Entre otras preguntas, que aparecerán en los párrafos conclusivos de este trabajo, se interrogaba a los alumnos acerca del grado de implicación personal con los ejemplos. La pregunta (5. *¿Te has*

sentido representado a través de los ejemplos?) se respondía marcando *SÍ* o *NO*, y se explicó a los alumnos previamente qué sentido adquiriría el concepto “representado” en ese contexto. Tras realizar el recuento, los porcentajes fueron los siguientes:

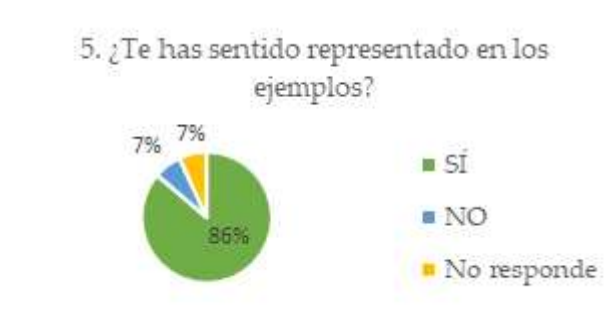


Figura 3

De un total de veintinueve respuestas, veinticinco discentes coincidieron en que los ejemplos habían servido para sentirse representados, mientras que dos respuestas lo negaron y otras dos dejaron la pregunta en blanco. Considero relevante que solo una de las respuestas decidió incluir un comentario, algo que la pregunta no admitía, si bien se había concedido libertad al alumnado de responder como mejor conviniera a sus intereses. Este estudiante (anónimo), añadió lo siguiente: (*Por primera vez*).

La retroalimentación que aporta el alumnado a través de las encuestas ofrece una información de gran interés investigador, puesto que en mínimos detalles se revelan multitud de datos en torno a la actitud del alumno y su filtro afectivo (Krashen 1987; 1988). La investigación sobre adquisición de una segunda lengua muestra que el filtro afectivo determina más de lo que en principio se esperaba el progreso de su avance en la adquisición. La respuesta de este anónimo demuestra que, en términos de atención a la diversidad social, las medidas empleadas situaron su filtro afectivo en una posición tal que decidiera transmitirlo a través de un comentario no previsto en la estructura de la pregunta.

5. CONCLUSIONES

Tal y como se adelantaba en los párrafos anteriores, a través de estas conclusiones me gustaría presentar brevemente algunas de las ideas que se extraen de la encuesta realizada al alumnado tras el período de docencia. La primera pregunta requiere a los alumnos que indiquen algo que no haya sido de su gusto durante la asignatura. En general, las respuestas muestran confusión en torno a la organización de los contenidos en la plataforma virtual y, en algunos casos, ciertas respuestas reclaman que se traduzcan los ejemplos.

En la segunda, por el contrario, se pide a los alumnos que indiquen qué les ha gustado de la asignatura. En este caso, las respuestas muestran la incidencia positiva de las medidas propuestas en mi docencia conjunta con la profesora Ramos Maldonado como atención a la diversidad académica. Los alumnos valoran positivamente el uso de ejercicios graduados, de aplicaciones de repaso y otras técnicas.

A continuación, los alumnos entran a valorar la metodología, que en general recibe críticas favorables, aunque la mayoría de los alumnos apuestan por un enfoque mixto entre comunicación y gramática y traducción. Este enfoque mixto se refleja en la evaluación final de los contenidos, no solo porque así lo establecen los resultados de aprendizaje de la asignatura, recogidos en nuestra Memoria del Grado en Filología Clásica, sino porque algunos de los profesores de los otros grupos de la asignatura siguen la metodología de gramática-traducción. Por último, se pide al alumnado que proponga medidas para la mejora de la docencia en el próximo curso. La propuesta más extendida es la de incluir mayor cantidad de ejercicios de repaso para trabajar los contenidos lingüísticos.

Esta propuesta deja ver que, cuando se trata de atender a la diversidad académica del aula, es preciso que el docente sea consciente de la necesidad de incluir una cantidad suficiente de materiales de repaso y ampliación para que los alumnos puedan trabajar en su nivel de desempeño académico. Asimismo, esto permite tomar nota de las carencias en la metodología para continuar el proceso de mejora.

Dicho proceso no se detiene de un curso a otro, ni creo posible que llegue a ser infalible, en tanto que las experiencias del alumnado son individuales y siempre condicionada a sus situaciones. Esto quiere

decir que el trabajo de investigación docente no puede alcanzar un punto de parada, puesto que el proceso de enseñanza-aprendizaje no resulta uniforme.

A través de este trabajo se ha intentado analizar el impacto de la atención a la diversidad en el aula de latín, sea cual sea el nivel. En el caso de mi docencia, esta es de tipo universitaria, pero consideramos que los materiales y técnicas empleados no se encuentran restringidos a un nivel de enseñanza determinado. La atención a la diversidad, con el objeto de ser más específicos, ha sido dividida de acuerdo con los criterios del nivel de desempeño del alumno –esto es, la diversidad académica– y las características idiosincráticas de cada miembro del alumnado –esto es, la diversidad social. Tal y como decíamos al comienzo de mi trabajo, estas diversidades cohabitan en el alumnado y actúan de forma interdependiente.

Si bien desde los materiales de enseñanza se ha avanzado en materia de atención a la diversidad académica, a través de métodos más flexibles y adaptables a las condiciones de la clase, hemos observado deficiencias en su capacidad de atender a la diversidad social presente en el alumnado. La impresión aséptica de algunos materiales es, sin embargo, un posicionamiento estético claro, que elimina la injerencia de otras experiencias individuales. Es por ello por lo que hemos propuesto medidas para atender a ese tipo de diversidad, al tiempo que no se descuidan las cuestiones académicas.

Estas propuestas de atención a la diversidad social han sido puestas a prueba con el grupo asignado para docencia en la asignatura *Introducción a la lengua latina* en la Universidad de Cádiz, con resultados adecuados en términos académicos, así como significativos en materia de implicación personal del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, soy consciente de que estos resultados son los necesarios primeros pasos de una investigación educativa más extensa y transversal, que abarque varios cursos y diferentes niveles. No obstante, resulta pertinente con respecto a los sistemas de enseñanza tradicionales y hegemónicos en la disciplina de la lengua latina mostrar esta experiencia innovadora en colaboración con la profesora Ramos Maldonado, responsable del galardonado proyecto de innovación docente *SAL MUSARUM*, y que cuenta con más que avalada experiencia en el campo de la innovación docente en la lengua latina.

Considero que es necesaria en esta investigación una mayor cantidad de datos correspondientes a categorías más amplias antes de considerarme en la potestad de aseverar las hipótesis de partida. Pese a esto, los resultados obtenidos alientan a proponer medidas de atención a la diversidad de profundidad y amplitud mayores, que sean conscientes de las bases fundamentales de la enseñanza del latín. Pues una vez que la enseñanza del latín se vuelva realmente significativa para alumnos que no estén destinados a engrosar las filas de la Filología Clásica, entonces aumentará su presencia en los currículos educativos y recobrará su importancia como heredera y transmisora de una cultura que continúa ininterrumpida hasta nuestros días.

REFERENCIAS

BAILEY, J. S. (2016), "Teaching Latin to Humans: How to Honour Both the Language and the Learner", *EIDOLON* [Disponible en: <<https://eidolon.pub/teaching-latin-to-humans-4e6b489b4e17#.yfs8u8w99>>].

BHABHA, H. K. (1994), *The Location of Culture*, Routledge.

CARLON, J. M. (2013), "The Implications of SLA Research for Latin Pedagogy: Modernizing Latin Instruction and Securing its Place in Curricula", *Teaching Classical Languages* 4 (2), 106-122.

ELLIS, R. (1989), "Second Language Learning and Second Language Learners: Growth and Diversity", *TESL Canada Journal* 7(1), 74-94.

GUTIÉRREZ, K. D., BAQUEDANO-LÓPEZ, P. & TEJEDA, C. (1999), "Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space", *Mind, Culture and Activity: An International Journal* 6 (4), 286-303.

HARRISON, R. R. (2010), "Exercises for Developing Prediction Skills in Reading Latin Sentences", *Teaching Classical Languages* 2 (1), 1-30.

KRASHEN, S. D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Prentice-Hall International.

KRASHEN, S. D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International.

LARSEN-FREEMAN, D. (2012), “From Unity to Diversity: Twenty-five Years of Language-Teaching Methodology”, *English Teaching Forum* 2, 28-38.

PIKE, M. (2015), “Gamification in the Latin Classroom”, *The Journal of Classics Teaching* 16(31), 1-7.

RAMOS MALDONADO, S. I. (2012): “*Sal Musarum*: uso activo de las lenguas clásicas en el aula y la web 2.0”, Código PI2-12-014, Convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente para el segundo semestre del curso 2011/2012, Universidad de Cádiz, pp. 1-6. <http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Unidad_Innovacion/Innovacion_Docente/ARTICULOS_2011_2012/1540929240_41020129263.pdf>.

RAMOS MALDONADO, S. I. (2015), “Proyecto *Sal Musarum ad iuvenes studiosos collatus*: una adaptación moderna de los métodos de los humanistas para la enseñanza de la lengua latina”, *Thamyris, noua series* 6, 167-200.

SILVA SANTANA, R. da (2017), “O ensino comunicativo do latim: a interação entre a aprendizagem e o aprendiz”, *IV Congresso Nacional de Educação*.