

LA GRAMÁTICA EN EL AULA MULTICULTURAL: ¿PROBLEMA O RETO?

Nina M.F. Kremers

Instituto de Postgrado de Formación de Profesorado (ILO) / Universidad de Amsterdam

El aula multicultural nos ofrece un público heterogéneo por su variada procedencia lingüística: se trata muchas veces de alumnos de los cuales la lengua materna no es la lengua oficial del país o de su entorno. Son alumnos que al mismo tiempo de aprender lenguas extranjeras, están todavía adquiriendo esa lengua oficial. La pregunta es si sabemos afrontar bien esa diversidad cultural en la enseñanza de una lengua extranjera y convertirla, tanto para el profesor como para el alumno, en una ventaja.

Este trabajo se centra en Holanda, país que siempre se ha caracterizado por la tolerancia y la diversidad cultural, en parte debido a su espíritu comerciante y a la política de subsistencia desarrollada a lo largo de la historia. Un país que, por necesidad, se convirtió en un país receptor de población inmigrante para suplir la demanda de mano de obra en el sector industrial y los altos hornos. Así que desde mediados del siglo XX, se produjeron dos principales olas de inmigración, la primera siendo de inmigrantes procedentes de España, Italia, Turquía y Marruecos y más tarde desde de las antiguas colonias, las Antillas Holandesas y del Surinám, en Sudamérica (Kremers, 2002: 73-74; Sierra y Kremers, 2001: 274-275).

Estos procesos de inmigración convirtieron a Holanda en una sociedad con una gran variedad de culturas, religiones, normas y valores. Por tanto el profesorado en Holanda se encontraba y sigue encontrándose enfrentado con grupos de alumnos cada vez más diversos, viéndose obligado a desarrollar una enseñanza lo más asequible para todo el alumnado. Pero aparte de estos cambios a nivel socio-cultural, también se produjeron cambios dentro de la misma educación con la reforma de la enseñanza primaria y secundaria en la última década del Siglo XX. La enseñanza en general, y de los idiomas en específico, han de ser más comunicativos y funcionales. Por consiguiente, el profesor tiene que crear espacios para utilizar lo máximo posible el idioma que se aprende, activando y motivando al mismo tiempo a los alumnos (Van de Laarschot, 1997: 136).

Enfocamos ahora más en la enseñanza de una lengua extranjera en la enseñanza secundaria. En el aula multicultural¹ el alumno plurilingüe está manejando durante el día (escolar) por lo menos dos idiomas, en este caso el idioma oficial que es el holandés, además de su lengua materna. Son alumnos que están acostumbrados a manejar varios idiomas a la vez, independientemente del nivel de dominio de éstos (Savage, 1994: 13). Así que a la hora de aprender una lengua extranjera, los alumnos juegan de forma más o menos consciente con por lo menos tres lenguas siendo esto para ellos una situación más 'normal' y comprensible que para el profesor.

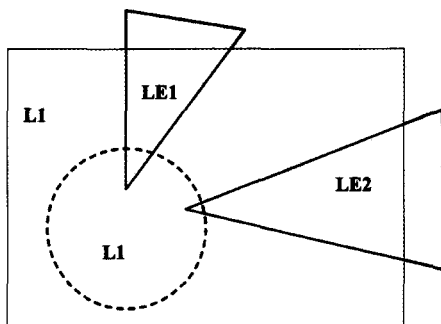
Para aclarar ese proceso de juego y dominio de idiomas destacamos aquí dos modelos en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras. El primer modelo se refiere al alumno monolingüe o 'autóctono' que se encuentra con su lengua materna (L1) en un entorno completamente dirigido a su lengua materna. Desde ese entorno y contexto aprende otros idiomas. Por ejemplo: se trata de un alumno que tiene como lengua materna el neerlandés (L1), viviendo en Holanda donde el idioma oficial también es el neerlandés (L1) y que aprende otras lenguas como el español y el alemán (LE1, LE2...) en un contexto escolar desde ese entorno 'monolingüe'.

El segundo modelo se refiere al alumno plurilingüe o 'alóctono'² que se encuentra con su lengua materna (L1) en un contexto socio-lingüístico que no corresponde a su lengua materna siendo así una lengua 'nueva' (L2). No la llamamos 'extranjera', porque siendo la lengua oficial del

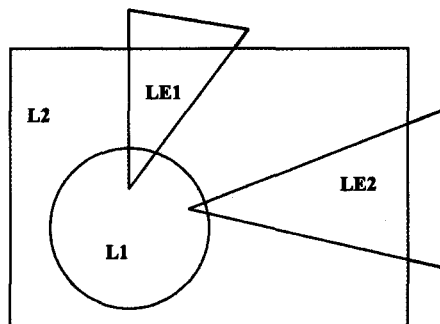
¹ El término multicultural se utiliza aquí para referirse a la multi-procedencia del alumnado en la clase. En cuanto a la didáctica dentro del aula multicultural, es preferible hablar de una enseñanza 'intercultural', ya que ésta tiene una connotación más dinámica «sugiriendo un encuentro activo de distintas culturas» (De Valk, 2002: 93-94). Quizás sería aquí incluso más correcto hablar simplemente del aula 'plurilingüe'.

² «El término alóctono, según la RAE, se refiere a la persona o grupo de personas «que no es originario del lugar en que se encuentran». En el contexto holandés, el término sirve a su vez para referirse a las personas de origen extranjero, bien sea por nacimiento propio o por el de uno de los progenitores» (Kremers, 2002: 75).

país, tiene como connotación especial, que ese aprende tanto fuera como dentro del entorno escolar. Desde ese contexto plurilingüe de una L1 y L2 como situación estándar, tiene que ir aprendiendo –más– lenguas extranjeras. En el ejemplo de Holanda la lengua materna (L1) sería por ejemplo el turco, la segunda lengua (a aprender o profundizar) el holandés (L2) que se le ofrecerá tanto en una situación formal como es el colegio como más informal como son los amigos en la calle; la primera lengua extranjera sería por ejemplo el inglés (LE1) que aparte en un contexto



Modelo 1: el alumno monolingüe



Modelo 2: el alumno plurilingüe

formal también encontraría en abundancia en contextos informales como la letra de la música; la segunda lengua extranjera podría ser el francés (LE2), ya más reservado al contexto escolar; podría haber incluso otras lenguas más a aprender, dependiendo de las que ofrezca el colegio, como por ejemplo el español, el árabe, el alemán o el ruso. Aparte de las lenguas digamos de aprendizaje escolar, incluso podría haber un contexto lingüístico más, como es el de la calle, de la pandilla de los amigos –en muchos casos también plurilingües– que les ofrecerá otro idioma más, posiblemente no formalizado y reservado a un grupo específico o incluso un idioma ‘propio’.

El contexto escolar, sobre todo para los alumnos de entornos lingüísticos ‘más pobres’, es el más importante para aprender y practicar un idioma. Y para ello necesitamos saber algo sobre la adquisición de lenguas, y para empezar sobre la lengua materna. La lengua materna se aprende de forma espontánea, a través de diferentes fases, empezando por una fase receptiva por la que los niños empiezan a entender palabras y expresiones. Cuando el niño empieza a hablar, será primero a través de palabras sueltas, dúos de palabras y pequeñas expresiones fijas. Después de esa fase de copiar palabras fijas, empezará a conjugar él mismo palabras y frases. En todo el proceso de aprendizaje la cualidad y la cantidad de la oferta lingüística son sumamente importantes, aparte de la comunicación por supuesto. Además los niños necesitan ser parte de esa comunicación, y necesitan que la oferta lingüística sea funcional y no demasiado complicada (Van de Laarschot, 1997: 35).

La situación lingüística para un niño que, en este caso, aprende el holandés como segunda lengua³. Hay tres factores importantes que influyen en la adquisición de esa lengua. Primero debemos de tener en cuenta que se trata de niños que ya tienen muchos conocimientos lingüísticos aunque éstos no sean necesariamente iguales a los de la lengua materna, ya que son ‘mayores’ y no empiezan de cero con el aprendizaje (por ejemplo, el yogur en España no viene en el mismo envase (unidades) como en Holanda (litros)). Segundo, la oferta lingüística para estos niños suele ser bastante menor además de diferente: suelen aprender el holandés en un contexto formal, el colegio, y aplicarlo también en ese mismo contexto o posiblemente en un contexto más informal con sus amigos. En casa no la aplicarán, o si lo hacen suele ser de forma muy reducida, ya que en el contexto familiar seguirán hablando su lengua materna. Y por último, ya saben hablar una lengua. (Claes y Gerritsen, 2002: 103-127; Van de Laarschot, 1997: 36)

Así que mientras que los alumnos plurilingües dicen que están acostumbrados a moverse entre y dentro de los diferentes campos culturales, parece ser que los profesores y libros de textos

³ En este contexto se suele hablar de una lengua *segunda* siendo ésta la lengua oficial del país, y por regla general la segunda en adquisición para el niño.

no lo están (Frijters y Kremers, 2002; Van Gelderen, 1996; Kremers, 2002; Van de Laarschot, 1997; Savage, 1994).

Una situación que implica que la aproximación tradicional contrastiva del aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos multiculturales no dará muchos frutos, como muestra el siguiente cuadro:

Alumnos plurilingües suelen tener	<i>Profesores y libros de texto suelen partir de la idea de que</i>
<input type="checkbox"/> una habilidad reducida del holandés	<input type="checkbox"/> todos los alumnos tienen el holandés como lengua materna
<input type="checkbox"/> otras procedencias que las occidentales	<input type="checkbox"/> todos los alumnos tienen una procedencia occidental
<input type="checkbox"/> conocimientos y experiencias con el aprendizaje de una segunda lengua	<input type="checkbox"/> no hay necesidad de centrarse en la experiencia y en los conocimientos existentes del aprendizaje de una lengua

¿Cómo afrontarnos entonces a esta situación? Posiblemente como cualquier clase, pero pensándolo un poco más desde un enfoque intercultural. Para una clase ‘normal’ también hay que tener en cuenta el tipo de público (nunca homogéneo, así que siempre hay que variar y diferenciar para conectar y comunicar con todos los alumnos), que el material sea motivador (que quepa dentro del mundo de interés del alumno, que las tareas estén a su nivel, que se utilicen materiales auténticos...), que las instrucciones sean claras (y no ambiguas o superlargas y así desmotivadoras), que las actividades se sitúen en buenas pre- y posttareas (para procurar una buena motivación del alumno y un ‘transfer’ de lo aprendido), entre otras cosas. ¿En que diferenciar entonces en la preparación de una clase para el aula multilingüe?

Enfocamos para ello en unos tópicos que pueden cuasar ‘problemas’ en el aula multilingüe, ofreciendo al mismo tiempo unas posibles soluciones: la instrucción, el vocabulario y la gramática.

A nivel de la instrucción, el problema suele ser que hay muchas palabras difíciles o desconocidas, por ejemplo porque se aplica un lenguaje metafórico o estructuras sintácticas muy complejas. Para simplificar, aclarar o hacer más asequible la instrucción, sería necesario verificar si los alumnos la entienden, creando para ello un ambiente seguro en el que los niños están motivados en hacer preguntas (y no marginados si ‘otra vez no saben lo que se pide allí; siempre son los mismos’). Otra solución sería poner la instrucción en la lengua meta que se está aprendiendo en la clase y no en la L2. (Frijters y Kremers, 2002: 115-119; Van de Laarschot, 1997: 137-140).

A nivel de vocabulario, un problema suele ser que se ofrecen listas bilingües de vocabulario. Especialmente las palabras complicadas, largas o compuestas pueden causar problemas. El alumno no siempre conoce todas las palabras que van allí. Esto significa que el alumno tendrá que aprender a la vez dos palabras nuevas cuyo contenido es desconocido. Aquí se podrían introducir listas monolingües, contextos claros. Pero también dejarles practicar las palabras y hacer que el alumno lea mucho de forma extensiva puede ayudar (Frijters y Kremers, 2002: 115-119; Van de Laarschot, 1997: 143-147; Savage, 1994).

A nivel de la gramática también existe el problema de palabras desconocidas además de estructuras sintácticas complejas o no asequibles. Otro problema se crea partiendo siempre de la idea de que una aproximación contrastiva es la única o mejor. Usar métodos comunicativos con énfasis en la aplicación de la lengua y no en los conocimientos sobre la lengua, ello es importante para no dar demasiado énfasis en la estructura formal, y no siempre útil, de una lengua. Claro está que necesitamos dar reglas gramaticales, pero éstas se pueden ofrecer también como frases idiomáticas. La terminología, siendo ya de por sí complicada, tanto a nivel de vocabulario como a nivel de gramática, suele causar problemas de comprensión. Usando la lengua meta en la explicación con más apoyos visuales como flechas, símbolos y esquemas, puede aclarar conceptos claves (Van de Laarschot, 1997: 140-142; Savage, 1994).

Aparte de trabajar estos conceptos en la propia clase, sería una buena idea compartir esas ideas con los demás profesores para tener una oferta más homogénea y mejor pensada. Y por supuesto siempre incluir –a todos– los alumnos, poniendo ejemplos que sean válidos, motivadores o interesantes para todos –no siempre partiendo del mundo occidental– para procurar una mayor

implicación del alumno. Y por último hacernos conscientes de que el alumno plurilingüe tiene ventajas aprendiendo lenguas extranjeras, tanto a nivel personal como a nivel del aula, y hacerle consciente de ello. Por ejemplo refiriendo en la clase de forma activa a los conocimientos previos del alumno pidiéndole ejemplos o experiencias (Bruin y Van der Heijde, 2002: 64-65; Hager y Meestringa, 2004: 26-35).

Quizás lo más importante sea acordarnos de que el idioma es un medio de comunicación, también en el aprendizaje formal, y no sólo un reto en sí y que la gramática es una herramienta. Y que la diversidad de lenguas en el aula nos provee, aparte de problemas, también de muchos ejemplos y conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bruin, K. y Heijde, H. van der (2002): *Intercultureel onderwijs in de praktijk*, Bussum, Coutinho.
- Claes, M-Th. y Gerritsen, M. (2002): *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*, Bussum, Coutinho.
- Frijters, S. y Kremers, N. (2002): «Modelos didácticos para la enseñanza intercultural», en A.C. del Canto, R. Cleminson, A.J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (eds.), *La educación intercultural: un reto en el presente de Europa*, Madrid, Comunidad de Madrid, 111-121.
- Gelderen, A. van (1996): «Zijn er relevante verschillen? Allochtone en autochtone leerlingen in het vreemde-talenonderwijs», *Levende Talen*, 506, 1-17.
- Haijer, M. y Meestringa, Th. (2004): *Handboek taalgericht vakonderwijs*, Bussum, Coutinho.
- Kremers, N. (2002): «La educación intercultural: el panorama educativo holandés», en A.C. del Canto, R. Cleminson, A.J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (eds.), *La educación intercultural: un reto en el presente de Europa*, Madrid, Comunidad de Madrid, 73-77.
- Laarschot, M. van de (1997): *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs*, Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Savage, L. (1994): «Meertalige kinderen en het leren van moderne vreemde talen», *Levende Talen*, 486, 13-17.
- Sierra Martínez, F. y Kremers, N. (2001): «Spaans», en G. Extra y J.J. de Ruiter (eds.), *Babylon aan de Noordzee*, Amsterdam, Bulaaq.
- Valk, J. de, (2002): «Formación docente desde una perspectiva intercultural», en A.C. del Canto, R. Cleminson, A.J. Gordo López y A. Muñoz Sedano (eds.), *La educación intercultural: un reto en el presente de Europa*, Madrid, Comunidad de Madrid, 93-101.