DEL AULA A LA CALLE: LA INTEGRACIÓN DE OBJETIVOS Y LA TRANSFERENCIA DE HABILIDADES EN EL PROGRAMA MAR DEL PLATA

Andrea Menegotto
Universidad de Buenos Aires

1. Introducción

El Programa de Cursos de Verano para Extranjeros de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en Buenos Aires, Argentina (desde ahora, Programa Mar del Plata) surgió a partir de un pedido específico de una universidad norteamericana[1]. Nos solicitaron una serie de cursos intensivos, de tres a cuatro semanas de duración, que cubrieran los requisitos de dos semestres de lengua de la universidad de origen. Esto exigía el dictado de aproximadamente ocho horas de clase diarias.

En cursos intensivos de estas características es común que se desaproveche la experiencia cultural de vivir un mes en un país extranjero y que el alumno no avance de nivel en la medida de lo esperado considerando la cantidad de horas (Acuña et al. 1991). Esto se debe a que los alumnos pasan la mayor parte del día en situación de clase y terminan tan agotados que regresan al hotel y permanecen allí, sin deseos de hablar la lengua extranjera con nadie, mucho menos con nativos a los que no conocen. Y un alumno demasiado cansado no aprende. Así es como se desaprovechan muchas de las oportunidades que brinda el permanecer en un país extranjero: la experiencia intercultural finalmente se convierte en la convivencia con los compañeros del mismo curso, y todas las posibles interacciones con nativos se reducen a unos escasos intercambios con el personal del hotel, del restaurante, o de la institución educativa.

Deseábamos organizar nuestros cursos de español desde un enfoque comunicativo con un fuerte acento en la experiencia cultural, con la meta explícita de probar alguna solución metodológica al problema de la transferencia de habilidades lingüísticas desde el contexto del aula a las situaciones reales de comunicación con nativos. Es decir, queríamos responder a la queja más frecuente

[1] El Hunter College de la City University of New York.

Centro Virtual Cervantes

de los alumnos: sienten que pueden hacerlo bien en el aula, pero se sienten inseguros e incapaces de comunicarse eficientemente en la calle.

Queríamos que a través de los cursos los alumnos pudieran extraer el máximo beneficio de la experiencia intercultural, aprovechando las ventajas de la situación de curso de lengua segunda y tratando de no repetir los problemas comunes que las inmersiones comparten con los cursos de lengua extranjera.

A partir de esos condicionamientos se diseñó el Programa Mar del Plata, que incluyó, entre otras disciplinas[2], cursos de lengua española para los alumnos de nivel elemental e intermedio.

Los alumnos fueron distribuidos en los cursos según la evaluación de nivel que tomamos el primer día y no según la equivalencia de contenidos aparente entre ambas universidades. La secuencia de cursos diagramada se funda en el concepto de Nivel (Elemental, Intermedio y Avanzado) desarrollada por Acuña et al. (1991). En este trabajo nos referiremos exclusivamente a los cursos de español de nivel elemental.

Para darle a todos nuestros cursos de español, incluso los que están fuera de este Programa, una gradación coherente, planteamos como eje organizador de los objetivos generales de cada nivel una firme base gramatical: los tiempos verbales. La bisagra entre los cursos de nivel elemental y los intermedios es la introducción del subjuntivo para expresar la eventualidad y la hipótesis.

Esto implica que en los cursos elementales, trabajamos con objetivos de comunicación que remiten al plano de la expresión de lo concreto y de lo más cercano a los hechos de la experiencia cotidiana a través de exponentes lingüísticos que incluyen el Presente de Indicativo, el Futuro con *ir*, los pasados de Indicativo, el Imperativo y algunos usos del Subjuntivo Presente.

2. El diseño general de los cursos de español

Los cursos del Programa Mar del Plata acreditan 90hs de clase de lengua. Sin embargo, sólo el 75% de esas horas se desarrollan en el aula con clases a cargo de profesores diplomados.

Los alumnos tienen dos módulos de 2 hs de clase cada mañana, es decir, 4 horas diarias de clase formal. Pero además, tienen la obligación de realizar una serie de *proyectos* semanales, nuestra particular versión de la idea de *tarea* (Long y Crookes, 1992; Nunan, 1989).

Estos proyectos son contabilizados en la carga horaria total del curso como el 25% restante para la acreditación en términos de equivalencia horaria. Para realizarlos no tienen horario fijo y el tiempo que les tome depende de cada grupo de alumnos, aunque en general les lleva más que las 22 hs que sugiere el porcentaje.

Para esos proyectos, que exigen la interacción con nativos, se organizan el primer día grupos de trabajo de tres a cinco alumnos. Cada grupo es asignado a un estudiante o graduado de la Universidad de Mar del Plata, a los que llamamos *asistentes*.

---

[2] Cursos de Literatura e Historia, Geografía y Arte Hispanoamericanos y Argentinos para los alumnos de nivel avanzado.

Centro Virtual Cervantes

2.1 Los programas, las clases y el entramado de objetivos

El esfuerzo central en la redacción de los programas de cada curso y, en consecuencia, en la organización de las clases formales, fue enlazar los contenidos gramaticales con los comunicativos de manera precisa, y proporcionarles una tarea - un proyecto - como resultado concreto.

Pero nos distanciamos del enfoque por tareas estándar dado que no es la tarea la que nos permite definir los objetivos y contenidos comunicativos y gramaticales (Estaire y Zanón,1994) sino que, a partir de una clara definición de ambos grupos de contenidos, seleccionamos un proyecto que lleve a ponerlos en práctica. Además, exigimos de ese proyecto un requisito definitorio fundamental: para su realización el alumno debe necesariamente interactuar con hablantes nativos en situaciones no controladas por el docente.

Cada semana de clase se organizó en una unidad didáctica; para cada una de ellas se formuló un único objetivo que especifica la función central, y dos conjuntos de contenidos - los gramaticales y los comunicativos - fuertemente conectados con un proyecto final. Por ejemplo, las unidades referidas a la rutina y a la ubicación tuvieron la siguiente estructura :

Objetivo general : ***Hablar sobre actividades habituales en presente***		
Contenidos gramaticales	**Contenidos comunicativos**	**Proyecto final**
Revisión de la morfología regular e irregular del Presente de Indicativo. Revisión de pronombres personales. Vos/Tú - Usted. Pronombres interrogativos Adverbios temporales y de frecuencia asociados al presente.	Saludos, despedidas, presentaciones. Pedir información sobre otras personas. Dar información sobre sí mismo y sobre otro. Hablar y responder preguntas sobre su rutina cotidiana. Hacer preguntas sobre la rutina cotidiana de otros. Interesarse por las actividades de otros.	*¿Qué hace la gente en Mar del Plata ?* Cada grupo debe dar una breve charla (5 a 10 minutos) para el resto del curso sobre las actividades centrales que realizan diferentes grupos sociales en la ciudad de Mar del Plata y alrededores (turistas; familias, adolescentes, estudiantes, pescadores, vendedores u otros a elección).

Objetivo general : ***Ubicarse y moverse en la ciudad.***		
Contenidos gramaticales	**Contenidos comunicativos**	**Proyecto final**

ASELE. Actas IX (1998). ANDREA MENEGOTTO. Del aula a la calle: la integración de...
Centro Virtual Cervantes

♣ Ser – Estar - Haber ♣ Imperativos afirmativos y negativos. ♣ Adverbios y preposiciones de lugar ♣ Tener que, hay que. ♣ Pronombres y sintagmas interrogativos de lugar y dirección.	♣ Comprender y expresar números, direcciones y teléfonos. ♣ Pedir y dar información sobre la ubicación en el espacio de la ciudad. ♣ Dar y comprender instrucciones para encontrar direcciones y utilizar medios de transporte públicos. ♣ Preguntar para confirmar la información escuchada.	*¿Dónde está el mar ?* Preparar una pequeña representación en la que participen todos los miembros del grupo (máximo 5 minutos), que reproduzca la experiencia que hayan tenido preguntando por lugares en Mar del Plata.

Este particular entramado de contenidos con un proyecto como resultado busca un equilibrio armónico entre lo que consideramos la rigidez de los programas funcionales y la excesiva libertad de contenidos producida por los programas por tareas. Intentamos dar a los docentes una trama resistente donde tejer cada clase, dejando a su criterio el diseño final de ese tejido pero con la garantía de que, cualquiera sea su elección, si se ciñe a la trama no quedarán puntos centrales de contenidos comunicativos y gramaticales sin cubrir.

De esta manera, además, logramos independizar al profesor y a la institución del libro de texto, ya que la secuencia de cursos no se define en función de los contenidos seleccionados por los autores de ningún libro en particular. Así, podemos darnos el lujo de que el profesor del curso Español B utilice un manual diferente del que usa el profesor del Español A, pero al mismo tiempo garantizamos que, a pesar de la diferencia de materiales usados, cada curso forma realmente parte de un diseño curricular definido.

Como se observa en ambos ejemplos, los contenidos culturales se desprenden del proyecto, pero de una manera muy general. Se hablará, por ejemplo, de hábitos y costumbres de algunos grupos sociales ; no se especifica con detalle cuáles, pero se evita generalizar a "los argentinos". Queríamos evitar las generalizaciones estereotípicas ineludibles cuando se realiza en clase un recorte de contenidos a partir de hábitos y costumbres.

2.2 Clases y proyectos.

Mar del Plata, en los meses de verano, es una ciudad turística a la que llegan cerca de un millón de personas de toda la Argentina. Además del atractivo paisaje y de la posibilidad de disfrutar de sus playas y del mar, ofrece gran cantidad de actividades recreativas, deportivas, espectáculos y una importante vida nocturna.

Queríamos que la visita fuera algo más que una simple diversión turística. Queríamos que nuestros alumnos realmente experimentaran la vida cotidiana del verano en Mar del Plata, dándoles la oportunidad de desarrollar su competencia comunicativa y cultural simultáneamente, y evitando los riesgos del bloqueo afectivo.

ASELE. Actas IX (1998). ANDREA MENEGOTTO. Del aula a la calle: la integración de...

Centro Virtual Cervantes

Para eso, necesitábamos una estrategia metodológica que permitiera que los alumnos fueran capaces de transferir las habilidades de comprensión y producción oral que desarrollan en la clase a situaciones de comunicación normales con nativos fuera de la clase.

Una adaptación de la noción de tarea, nuestros proyectos, resultó la clave.

El objetivo general de todos los proyectos es precisamente que el alumno interactúe con hablantes nativos para que ponga en práctica los conocimientos adquiridos, que desarrolle su competencia comunicativa y que experimente de manera directa nuestra "cultura".

Así, por ejemplo, para realizar el proyecto planteado en la unidad de la rutina, los alumnos deben realizar una serie de entrevistas a nativos para recoger la información necesaria para su charla. Pero primero deben seleccionar, de acuerdo con sus intereses, el grupo social que desean conocer. En las clases, el profesor propone una lista de los grupos a los que tendrían más fácil acceso: turistas (jóvenes o adultos), trabajadores del turismo (guías, guardavidas, carperos, mozos, promotores, choferes, recepcionistas de hotel, empleados de casino), estudiantes universitarios, maestros, pescadores, comerciantes, pero deja abierta la posibilidad de que ellos mismos propongan otros grupos de su interés, tales como médicos, abogados, políticos o bomberos.

Las propuestas de los alumnos son discutidas en clase con el docente. Se analiza la factibilidad de las entrevistas y la real existencia del grupo social. Por ejemplo, el deseo de entrevistar a "los gauchos" se convierte, luego de las explicaciones necesarias, en entrevistas a algún sector de los trabajadores rurales. Y las entrevistas a grupos de riesgo, marginales o problemáticos son negociadas en función de nuestros propios límites culturales y de la disposición de compañeros y asistentes.

De esta manera, limitamos la idea de la negociación de contenidos propia del enfoque por tareas y de un currículo centrado en el alumno a los contenidos culturales. Claro que también en este caso, la negociación tiene límites: un alumno homosexual propuso entrevistar a algunos representantes de la comunidad homosexual, y dado que tanto sus compañeros como el asistente manifestaron actitudes respetuosas y no tuvieron objeciones, el proyecto fue aceptado, pero los directores del Programa nos negamos rotundamente a aceptar propuestas que incluyeran visitas a las cárceles o a las villas de emergencia[3].

Para darle al alumno la posibilidad de interactuar de manera exitosa y sin que se *produzcan fracasos que lleven a una mayor retracción de su expresión en español*, buscamos proporcionarles la mayor cantidad de elementos lingüísticos y contextuales para la situación en la que van a participar. Así, el docente organiza sus clases *alrededor de los contenidos propuestos, pero selecciona como temas y vocabulario a* tratar aquellos relacionados con los grupos elegidos por los alumnos.

La función de las clases es proporcionar todas las tareas habilitadoras (*enabling tasks*) necesarias para realizar el proyecto final (Estaire y Zanón 1994:15). Esto incluye cualquier tipo de trabajo didáctico, desde explicaciones gramaticales y culturales,

[3] No sólo por razones de seguridad sino también por motivos académicos cuya fundamentación excede los límites de este trabajo.

Centro Virtual Cervantes

ejercitación oral y escrita, ejercicios de mecanización y memorización, y otros.

La idea es que el alumno tenga todos los elementos necesarios para preparar preguntas relacionadas con las actividades cotidianas de las personas elegidas y que pueda predecir, en cierta medida, las respuestas que recibirá.

De esta forma, tratamos de darles el mayor control posible de las interacciones que tendrán fuera de la clase con nativos. Pero además, les damos un apoyo fundamental : los asistentes.

2.3 Los asistentes

Los asistentes son estudiantes de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, en general de la misma generación que los alumnos extranjeros, que ayudan a los grupos a realizar sus proyectos por las tardes. Sus funciones incluyen aspectos pedagógicos, académicos y organizativos, pero fundamentalmente, humanos. Son los lazarillos de los extranjeros en Mar del Plata.

El asistente trata de hacer la estancia de cada alumno más agradable y menos traumática; debe tratar de integrarlo de manera natural en las actividades que él mismo normalmente realiza en enero en Mar del Plata: ir a la playa, al cine, salir con amigos, ir a bailar, a un asado, etc. Y dedicarle algunas horas semanales a ayudarlo a preparar su proyecto.

El asistente debe estar dispuesto a acompañar al grupo a recoger la información necesaria para la realización de los proyectos. Para eso, se reúnen por las tardes y luego de una primera etapa de presentación y establecimiento de intereses comunes, debe guiar al grupo a realizar el proyecto asignado. Esto tiene tres pasos :

1) El asistente encauza la conversación hacia los aspectos organizativos. Para el proyecto sobre la rutina, una vez definido el grupo social al que desean conocer, deberán decidir cómo quieren hacer la averiguación. El asistente los ayuda a encontrar las personas adecuadas para hacer las entrevistas, y a discutir las preguntas concretas que harán. El grupo debe tomar decisiones respecto de a quiénes entrevistar, cuándo, dónde, etc. y establecer hora y lugar de encuentro.

2) El asistente acompaña al grupo a realizar las entrevistas. Si decidieron hacer la recolección individualmente, deberá acompañar a uno, en lo posible el más débil lingüísticamente.

3) Una vez finalizadas las entrevistas, el grupo debe discutir lo observado, intercambiar opiniones y experiencias y preparar la exposición grupal. Pueden decidir que habla uno o que hablan todos. Se recomienda que hagan un registro escrito de lo que se va a decir, para que todos lo tengan. El asistente los ayuda a practicar la exposición oral y les propone posibles preguntas que el profesor y los compañeros podrían hacerles.

En la última clase de la semana, todos los grupos presentan sus exposiciones frente a los compañeros, el profesor y los asistentes, y responden las preguntas que se les formulen respecto de su experiencia y del grupo al que entrevistaron.

El profesor y los asistentes se reúnen periódicamente para identificar los problemas y las necesidades lingüísticas de los alumnos e incluirlas en las actividades y contenidos de clase, antes de la presentación del proyecto.

ASELE. Actas IX (1998). ANDREA MENEGOTTO. Del aula a la calle: la integración de...

Centro Virtual Cervantes

2.4 La selección y el entrenamiento de los asistentes

Los asistentes se seleccionan entre estudiantes de Letras y de Lenguas Modernas de los años superiores dispuestos a participar en el Programa durante el mes de enero por una remuneración mínima. Reciben un entrenamiento preliminar en el que se les explica la filosofía del programa y las funciones y obligaciones que tendrán. Además, les brindamos información teórica y práctica referida a los cursos que desarrollamos y una serie de recomendaciones sobre cada proyecto.

Entre esas recomendaciones, insistimos en que los alumnos vienen a la Argentina a aprender español, y que por lo tanto, es fundamental que promuevan e incentiven toda ocasión de utilizarlo. Se les indica que deben tratar de hablar de manera normal, para que el extranjero entienda el habla cotidiana de los argentinos sin ninguna adaptación especial, pero verificando siempre que haya comprendido. Esto es uno de los puntos fundamentales sobre los que insistimos: no hay aprendizaje ni aumento de la competencia si no hay comprensión. Por eso, la función lingüística más importante del asistente es verificar que el extranjero haya comprendido.

Insistimos especialmente en que no deben corregir al alumno cuando se está expresando con nativos. La única intervención que les sugerimos en este sentido debe darse cuando el asistente observe que el nativo está malinterpretando abiertamente lo que el extranjero dice. En esos casos, dependiendo de la gravedad de las consecuencias que tendría el malentendido, pueden dejar que la interacción siga su curso y posteriormente, en grupo o en privado, comentarle al alumno el problema que surgió, porqué surgió, en qué se equivocó y qué interpretó el nativo. También pueden participar naturalmente en la conversación, tratando de ayudar como cualquier argentino lo haría, al reformular lo dicho por el alumno con intervenciones como "¿Lo que vos querés decir es.... ? " o similares.

Los asistentes no trabajan sobre los contenidos gramaticales, por lo tanto no deben explicar ningún tema, pero deben estar pendientes de las necesidades y dificultades de los alumnos y comentarlo con los profesores del curso para que se retome en clase.

Se espera que los asistentes sean lo más espontáneos posibles; pueden dar las opiniones que deseen, explicar y mostrar aquellos aspectos de la ciudad y de la Argentina que consideren más oportunos y relevantes de acuerdo con el proyecto y la interacción particular. Y tienen que estar dispuestos a aprender junto con los extranjeros.

La función humana de los asistentes se manifiesta, por una parte, en la forma en que encaran los encuentros para trabajar: en general no se reúnen en la facultad - aunque pueden hacerlo si quieren - sino en la casa del asistente, el hotel, un bar o en la playa. Por su cercanía generacional y su natural interés por socializar toman las actividades de la tarde como una oportunidad de diversión, de conocer gente nueva, de hacer algo distinto, y, con nuestra aprobación e incentivo incorporan al extranjero en sus actividades sociales.

Centro Virtual Cervantes

3. Resultados

Los resultados obtenidos hasta ahora han sido muy alentadores.

El Programa comenzó en enero de 1997, y ya estamos en plena organización de su tercera temporada consecutiva. El primer año vinieron veinte alumnos, cifra que se duplicó en 1998 y que los organizadores esperan triplicar en enero de 1999.

El incremento del número y el hecho de que algunos alumnos hayan regresado el segundo año para tomar más cursos del Programa habla del éxito entre los estudiantes, en especial teniendo en cuenta que la Universidad de Mar del Plata no ha enviado nunca ningún folleto ni material publicitario.

Los directores del grupo se manifiestan sorprendidos por la motivación y la cooperación mostrada por algunos alumnos considerados "problemáticos". Los alumnos están muy motivados, establecen relaciones armónicas con los profesores y asistentes con quienes tienen mayor afinidad y, fundamentalmente, mejoran su competencia lingüística.

Por supuesto que no estamos exentos de problemas. En general, se trata del mismo tipo de conflictos que se reportan cuando grupos de estudiantes norteamericanos participan en programas con currículos centrados en el alumno.

Contrariamente a lo esperable de acuerdo con los estereotipos culturales de ambas naciones, el sistema disciplinar en las universidades argentinas es mucho más libre que el de las estadounidenses. El estudiante es tratado como un adulto, no como un adolescente, y por lo tanto la responsabilidad del cumplimiento de sus obligaciones recae sobre él. Los requisitos de asistencia, por ejemplo, no son tan estrictos, y en general es común que los plazos y fechas de entregas de trabajos prácticos y exámenes parciales sean negociados con los docentes.

La reacción inicial de los estudiantes frente a este sistema de trabajo es variada. Algunos malinterpretan culturalmente la natural tendencia del profesor a negociar plazos y fechas como falta de seriedad o de organización, lo que crea un fuerte prejuicio negativo que debemos remontar.

Otros alumnos, que en general tienen un nivel de lengua un poco mejor que el resto, ven la oportunidad de pasarla bien sin esforzarse demasiado, y encaran su primer proyecto como una obligación de menor importancia, dedicando menos horas de las necesarias para llevarlo adelante adecuadamente.

Muchos de esos alumnos cambia de opinión y de actitud cuando llega el primer día de presentación de los proyectos. Los desconfiados ven resultados concretos, y descubren que tanto ellos como los profesores y los asistentes trabajaron muy duro para lograr el éxito en la tarea. Los haraganes ven cómo los compañeros que siempre tuvieron más problemas en los cursos de español producen resultados mejores y más acabados que los que ellos presentan a las apuradas. Eso suele despertar su natural competitividad y los motiva a participar con mayor dedicación en el resto de los proyectos.

Este problema tiene otra cara, que se presenta cuando los alumnos más rígidos se quejan de los más despreocupados, y pretenden que los profesores actúen como árbitros. Suele hacerse manifiesto al finalizar el curso, cuando alguno de los alumnos que le dedicó más horas al trabajo formal por las tardes obtiene menos nota en los exámenes

ASELE. Actas IX (1998). ANDREA MENEGOTTO. Del aula a la calle: la integración de...
Centro Virtual Cervantes

que un compañero de grupo que trató de divertirse más y trabajar menos.

En general, los estudiantes que hemos recibido están poco acostumbrados al trabajo en grupo y a manejar adecuadamente las diferencias en los estilos de trabajo y de aprendizaje de los compañeros. Algunos son muy susceptibles, y se sienten agredidos por la situación. Hemos registrado el pedido de separarlos en cursos diferentes, no por nivel de lengua sino por su nivel de motivación y dedicación al estudio[4].

El manejo de este problema tiene que ver también con la forma de plantear las evaluaciones, tema que también despierta conflictos culturales importantes.

Objetivamente, los resultados son positivos. Por ejemplo, una de las evaluaciones finales, la que realizamos por medio de la misma prueba de nivel tomada el primer día, muestra que todos los alumnos tienen un desempeño significativamente mejor que a su llegada.

Además, en la autoevaluación final todos expresan su satisfacción por haber mejorado su competencia lingüística, al menos en las habilidades receptivas. Y en la evaluación que ellos hacen del curso hemos obtenido, entre los dos años, un puntaje promedio de 4.4 puntos sobre 5.

Ante la pregunta específica acerca de si lograron utilizar los contenidos vistos en clase en las interacciones con nativos necesarias para realizar los proyectos, la respuesta fue unánime: sí. Todos sintieron que podían comprender y decir mucho más de lo que eran capaces de expresar al llegar a Mar del Plata.

Pero además de esa mejora en la competencia lingüística, creemos que hemos tenido éxito al haber logrado que experimenten algunos aspectos de nuestra cultura de manera muy personal. Quisiera ejemplificar esto con dos casos muy diferentes.

El primero es la vivencia del machismo argentino. Este rasgo cultural es particularmente estereotípico, y todos los alumnos llegan con un prejuicio altamente negativo al respecto, al asociarlo con la idea del hombre acosador. Pero justamente por tener una visión estereotípica, suelen ser incapaces de reconocer ciertos rasgos positivos y, sobre todo las mujeres, caen felices y contentas en la trampa del seductor.

Cuando uno de los grupos - tres chicas - hizo en clase su puesta en escena de lo que les había sucedido al hacer preguntas de ubicación en la calle, representaron una situación en la que los dos chicos argentinos a los que les preguntaron algo se deshicieron en piropos hacia ellas, las invitaron a tomar algo, les pagaron la bebida y las acompañaron a conocer la ciudad, cosa que a las chicas les encantó.

Al finalizar el curso, en la puesta en común de las experiencias vividas, todas las chicas describieron a los chicos argentinos que habían conocido y coincidieron en que eran muy simpáticos, amables y protectores. Algunas incluso dijeron que eran muy románticos. Y al mencionarles que eso también era una manifestación del machismo, reconocieron que nunca antes habían comprendido ese aspecto, y que la idea de "los hombre que les dicen cosas a las mujeres" siempre había sido para ellas sinónimo de acosador.

---

[4] Algunos de los comentarios registrados : "The classes should be divided into 2 groups : a) people who want TO LEARN, go to the beach and discos and b) people who want to go to the discos and the beach." "The other students didn't always do their work and it got annoying".

Centro Virtual Cervantes

Otro aspecto cultural que algunos de los alumnos han vivido en carne propia es la solidaridad ante el problema del otro. En particular, en los comentarios de fin de curso todos los chicos que por algún motivo u otro tuvieron problemas ajenos al curso - de salud o de otro tipo - reconocieron que esa circunstancia no fue socialmente traumática sino que, por el contrario, les permitió acercarse más a diferentes personas que los ayudaron y sorprenderse ante el hecho de que, aun cuando fuera domingo a la noche, siempre hubo alguien que propuso y estuvo dispuesto a acompañarlos a ver a un médico amigo o conocido.

No podemos decir que hayamos logrado - ni siquiera lo buscamos - la integración cultural de los alumnos, pero sí que en las casi cuatro semanas que permanecieron en Mar del Plata tuvieron la oportunidad de integrarse naturalmente en actividades propias de nuestra gente.

Los alumnos han ido a fiestas de cumpleaños, han participado en campeonatos deportivos, y, sobre todo, han ido a bailar a todas las discotecas de moda, actividad fundamental de los jóvenes en el verano. Aprendieron de los mejores maestros cómo conseguir entradas gratis y cómo evitar los problemas de admisión. Algunos se enamoraron y otros regresaron unos meses después a visitar a sus amigos argentinos.

No todo el mérito de los resultados es de los profesores y asistentes que diseñamos y participamos en el Programa: la ciudad de Mar del Plata en enero, el buen tiempo y la buena onda que en general tiene la gente cuando está de vacaciones, favorecen que los alumnos realmente disfruten de su estadía y estén motivados y dispuestos a aprender.

4. Conclusiones

El Programa Mar del Plata introduce una modificación al concepto de curso de inmersión, ya que contabiliza en la carga horaria total una parte de las actividades que los alumnos desarrollan fuera de la clase. Las obligaciones de asistencia formal se limitan al horario de clase matinal. Las actividades que se realizan por las tardes, en grupos pequeños acompañados por un asistente local, son la mejor solución que hemos encontrado al problema de la transferencia de habilidades del contexto controlado de clase a situaciones reales de interacción. Pero además, pretenden insertar al alumno en el contexto social de nuestra ciudad desde el primer día, para que logren extraer el máximo beneficio de la experiencia intercultural y se reduzca el riesgo de transmitir o fomentar estereotipos culturales.

Esta modificación intenta ser una respuesta creativa a los problemas de motivación y de bloqueo afectivo que suelen aparecer en cursos intensivos, al evitar el cansancio y la saturación por la cantidad de horas de clase formal y permitir la diversión y la integración social de los alumnos.

Esta modificación fue lograda, metodológicamente, con una adaptación del enfoque por tareas y con la inclusión de estudiantes locales como asistentes de los grupos. Nos permitimos hacer explícito el hecho de que organizamos los cursos según una secuencia de presentación de temas gramaticales (la introducción de los distintos tiempos verbales). Sobre ella desplegamos dos tipos de contenidos diferentes, los gramaticales y los comunicativos, simultáneos, que definen las

Centro Virtual Cervantes

características que deberá tener el proyecto final correspondiente, que exige para su realización la interacción con hablantes nativos.

Los proyectos de interacción con nativos acompañados por los asistentes, además de incluir en el programa del curso los contenidos culturales, permiten que los alumnos conozcan la ciudad y su gente desde el primer día, apliquen de manera inmediata todo lo aprendido en clase y participen en nuestra vida social si lo desean.

REFERENCIAS

Acuña, M. L.; C. Fernández; D. Mamarian; A. Menegotto y M. Palacios (1991), "Niveles de enseñanza del español como segunda lengua" en *Primeras Jornadas Nacionales "De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua", 3 y 4 de octubre de 1991*, Rosario (Argentina).

Estaire, S. y J. Zanón (1994), *Planning Classwork. A task based approach*, Oxford, Heinemann.

Long. M. y G. Crookes (1992), "Three approaches to Task based syllabus design." *TESOL Quarterly* 26, 1 , 27-56.

Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom,* Cambridge, Cambridge University Press.

ASELE. Actas IX (1998). ANDREA MENEGOTTO: Del aula a la calle: la integración de...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes