Dos mundos distintos: la integración de alumnos estadounidenses en la vida familiar, universitaria y social española[1]

Mercedes Rueda Rueda
Universidad de León. Departamento de Filología Hispánica

1. Presentación

Nunca en mi vida he encontrado cosas más increíbles (M. Kathryn).
¡Qué raros son los españoles! (M. Kathryn).
Antes de venir tenía la idea de que toda España era como Sevilla en la primavera y el verano. Yo creía que hacía mucho calor en todas las partes y las ciudades serían muy vivas, llenas de naranjos y edificios rosas, amarillos y blancos. Creía que las personas bailarían y cantarían en las calles. Pero cuando llegué al aeropuerto de Madrid me di cuenta de que mi imagen de España no era la exacta (Kristin).

En España hace muchísimo frío en muchas partes; aprendí eso después de un mes en León. No estaba preparada para el frío que hacía en León. En mi maleta sólo llevaba chanclas, faldas y camisetas ¡Nunca creí que fuera posible nevar en España (Kristin).

Durante los meses primeros que estuve en España, muchas cosas me parecían extrañas. España y los EEUU son dos países completamente diferentes en todo (Colleen).

Opiniones como estas nos resultan familiares a todos los profesores de español como lengua extranjera y nos hacen, si cabe, ser aún más conscientes de la imperiosa necesidad de proporcionar a nuestros alumnos la información, los recursos, las estrategias necesarias que les permitan incorporarse a la nueva sociedad, al nuevo país, a la nueva lengua de la forma más rápida y menos traumática que sea posible. Si hoy en día los profesores de español no conciben la enseñanza de la lengua desglosada del componente cultural, esa necesidad se convierte en urgente cuando los estudiantes se encuentran en situación de inmersión y pueden comprobar en sus propias carnes que la gramática no lo es todo.

2. Objetivos

El objetivo de nuestra comunicación es presentar de qué modo se produce la integración en el ámbito familiar, universitario y social de los estudiantes con los que trabajamos. Se trata de un

---

[1] Este trabajo es fruto de la experiencia acumulada desde que en el año 2001 la Universidad de León (España) firmó un convenio con el College of the Holy Cross (Worcester, Massachussets, EE.UU.). A todos los estudiantes con los que desde entonces hemos trabajado, queremos agradecerles lo mucho que nos han enseñado.

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

grupo reducido de alumnos de diecinueve o veinte años que, procedentes de una Universidad privada de EEUU, se disponen a realizar un curso académico completo en la Universidad de León. Así pues, tendrán que integrarse plenamente en la vida académica ya que, además de una asignatura de 120 horas (12 créditos) específicamente creada para ellos –«Gramática, conversación y composición avanzadas»–, han de hacer otras tres seleccionadas entre la amplia oferta académica que se les presenta. Asimismo, los alumnos viven en familias lo que supone que también en ese ámbito la integración resulta imprescindible. Por último, residir durante nueve meses en una ciudad, hace necesario el conocimiento y la participación en la vida cultural y social de la misma.

A lo largo de esta comunicación queremos reflejar cómo han vivido ese proceso de integración nuestros alumnos, cómo han asimilado la nueva información, qué dificultades han encontrado y cómo les hemos ayudado a superarlas.

3. Contenidos

Como es bien sabido, el enfoque comunicativo da una prioridad esencial al desarrollo de la competencia sociocultural y pragmática. Esta no es ya algo meramente accesorio, sino que se convierte en un aspecto fundamental si queremos hacer de los aprendices usuarios plenamente competentes que sepan actuar y comportarse de forma adecuada. Recordemos que, como señala Matte Bon (1988: 37), cada vez que los seres humanos hablamos, estamos efectuando una serie de actos de modo que la lengua es, sin duda, una de las muchas formas de actuar de que dispone el hombre. En la actualidad, se considera, por tanto, imprescindible que el estudiante de una segunda lengua tenga que conocer y hacer cosas utilizando ese nuevo código que está aprendiendo.[2]

No obstante, la pregunta surge de forma inmediata: ¿qué contenidos socioculturales hemos de enseñar a nuestros alumnos? Para poder contestar hemos de tener en cuenta dos perspectivas esenciales.

1) Por un lado, podemos acudir al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y observar qué orientaciones proporciona a los usuarios. Si bien las anotaciones que se hacen no son tan específicas como las referidas a otro tipo de contenidos, sí nos pueden ayudar. Según el Marco hemos de tener en cuenta lo siguiente:

- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimientos de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada (Consejo de Europa, 2002: 99).

[2] Recordamos, en ese sentido, que en un curso organizado por el Instituto Cervantes para profesores de español como segunda lengua, ante la pregunta de qué es aprender una lengua extranjera, alguien propuso una definición que podría parecer –y así lo avisó de antemano–, un poco obscena. Consistía dicho aprendizaje en «aprender a hacer cosas con la lengua».

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

Como hemos dicho, nuestros alumnos necesitarán una inmersión completa a la par que efectiva en diferentes ámbitos: social, universitario y familiar. Esa inmersión será requisito imprescindible para evitar a nuestros estudiantes y a sus interlocutores malentendidos que pueden dar lugar a situaciones muy incómodas para ambas partes. La situación se agrava cuando los estudiantes con los que hemos de trabajar, si bien se sitúan en un nivel avanzado (B2), tienen un conocimiento sociocultural bastante deficiente. En efecto, preguntados sobre lo que sabían a propósito de España antes de llegar al país, las respuestas fueron: los toros, el flamenco, a los españoles les gusta mucho el fútbol, «hace más calor que el lugar de donde vengo en EEUU», las tapas, la sangría... Estas respuestas evidencian la necesidad de proporcionar una información que sea útil y a la vez comprensible para los aprendices.

2) Por otro lado, hay que recordar que, junto a las necesidades de los alumnos, es prioritario tener en cuenta el aspecto afectivo. Es decir, hemos de intentar, siempre en la medida de lo posible, aminorar el «choque» inicial. No hay que olvidar que, en muchos casos, es la primera vez que dejan su país y su familia, llegan cansados después de un largo viaje y han de acostumbrarse a unos horarios diferentes y a un mundo que para ellos, a veces, resulta totalmente incomprensible. Es nuestra obligación evitar que los alumnos se sientan como alienígenas recién llegados a un planeta desconocido.[3]

Así pues, las indicaciones del *Marco* y las propias expectativas y necesidades de nuestros aprendices nos permiten concluir que la información que necesitan más urgentemente es aquella que L. Miquel y N. Sans (1992) llamaron en su día la «cultura con c minúscula», o «cultura a secas», es decir, aquella información, estrechamente relacionada con la lengua que nos permite entender, actuar e interactuar comunicativamente y a la que, más recientemente, L. Miquel (2004) ha denominado «cultura esencial»:

> En esa cultura esencial se encuentra todo el conocimiento que permite hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje. Ahí están las creencias y presuposiciones, los modos pautados de actuación, los juicios, los saberes que comparte la sociedad, las reglas sobre qué se puede decir y no decir y cómo decir las cosas (...). Ahí residen los elementos que hacen que actuemos como españoles, como franceses o como irlandeses, los que nos constituyen como miembros de una determinada cultura (Miquel, 2004: 516).

4. Planteamientos metodológicos

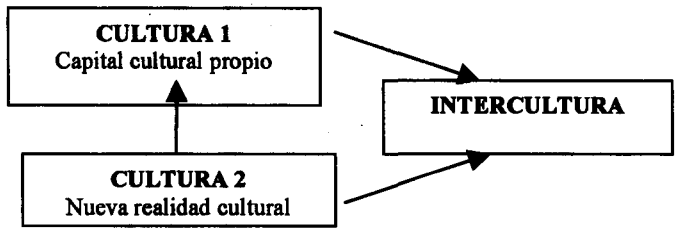
Una vez establecidos los contenidos que queremos transmitir a los alumnos (el *qué*), decidimos el *cómo*. Los profesores de español como lengua extranjera sabemos bien lo complejo que resulta enseñar contenidos culturales desde el momento en que la realidad es poliédrica y multiforme y no admite una sistematización precisa y exacta. Es necesario, pues, buscar un planteamiento metodo-

[3] Recordemos el personaje de Aliénez al que acuden L. Miquel y N. Sans en su curso *Rápido, rápido. Libro del alumno* (2002), o bien el extraterrestre protagonista de la obra de E. Mendoza, *Sin noticias de Gurb* (1995). Ponernos durante un momento en la piel de un personaje para el que todo lo que sucede a su alrededor es, en la mayoría de los casos, muy difícil de entender, podrá ayudarnos a entender ese sentimiento de extrañeza y desconcierto que afecta a nuestros estudiantes.

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

lógico adecuado que bien podría ser el que nos proponen Denis y Matas Pla (1999). Según estos autores, se trataría de «descubrir otra clasificación de la realidad a través de muestras para poder vivir la cultura en situación y crearse su propia "intercultura" y "metacultura"» (1999: 89). Es evidente que nuestros aprendices llegan con lo que estos autores, retomando un concepto ya propuesto anteriormente, llaman «capital cultural propio», es decir, una identidad cultural específica a partir de la cual van a poder interpretar la nueva realidad que se les presenta de modo que, al igual que se va forjando una interlengua, al mismo tiempo y de forma paralela, se va construyendo, en palabras de Nauta (1992), una intercultura:

> Podría tratarse de un proceso de negociación, a través de la lengua, entre nuestro propio sistema lingüístico-cultural y el de la lengua extranjera. Reunimos (es decir, aprendemos, adquirimos, elaboramos) unos conocimientos, luego intentamos comprenderlos, y los vamos aplicando para llegar, mediante la comprobación o el rechazo de nuestras hipótesis, al análisis de los principios subyacentes. Este análisis provisional, a su vez, nos proporciona criterios para reunir nuevos conocimientos; y así, en un ciclo continuo, nuestra intercultura se va desarrollando a lo largo de un continuum sin final (Nauta, 1992: 11).



Este proceso ha de llevarse a cabo a partir de la propia experiencia del estudiante, cosa que no presenta ninguna dificultad si, como es nuestro caso, se encuentran en situación de inmersión. Por tanto, y retomando de nuevo a Denis y Matas Pla (1999: 89), los aprendices han de «vivir la cultura en situación y a través de muestras». Esto les va a permitir (*ib.*):

- Abordar la cultura en su uso y no desconectada de su situación de producción o contexto.
- Acceder a los hechos culturales a partir de varios interlocutores
- Aprender a situar, ver, comprender, dar un significado, negociar el significado dado y analizar provisionalmente un hecho cultural.

El alumno se ve, pues, inmerso en un proceso a través del cual va asimilando la nueva información que a su vez le hace reflexionar sobre sus propios comportamientos personales y pautas culturales de los cuales, quizás, no era plenamente consciente y que, en cierto modo, se ven también afectados:

> Es importante conocer otras culturas y aprender para comprender tu misma cultura (Katie).
>
> He aprendido mucho de la gente, el país, Europa, y más importante de todo, he aprendido de mi misma (Colleen).
>
> Creo que esta estancia en León me ha permitido crecer como persona y descubrir y explorar aspectos de mi personalidad que nunca había tenido la oportunidad de conocer (Samantha).

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

Es este proceso de retroalimentación, a través del cual el estudiante va construyendo y reconstruyendo constantemente todos sus esquemas, el que le va a permitir ser auténtico protagonista de su proceso de aprendizaje.

No obstante, con frecuencia sucede que muchas de las hipótesis que formulan los aprendices no les sirven, incluso tratándose de sociedades y mundos, aparentemente cercanos como son los de EE.UU. y España. Es necesario, por tanto, estar atento para no caer en lo que Iglesias Casal (2000) denomina el «efecto escaparate» y el «síndrome de Nancy». El primero consiste en que los alumnos interpretan desde los parámetros de su cultura la nueva realidad, interpretan lo que ven, pero no corroboran sus hipótesis, es decir, no tratan de averiguar si son válidas para explicar ciertos comportamientos o actitudes. El *efecto escaparate* conduce al *síndrome de Nancy*[4] por el cual los aprendices interpretan las conductas de los usuarios de esa lengua sin conocer la mayoría de las veces la verdadera intención que las ha guiado y sin contextualizarlas en la totalidad de la cultura de origen. El resultado de todo ello es que los aprendices interpretan lo anecdótico como si fuera habitual y hacen de lo más llamativo y excepcional la norma de conducta. Lo que obtienen, en ocasiones, es una imagen de España bastante deformada en la que, con frecuencia, ni el país ni sus habitantes salen demasiado bien parados. Se hace, por lo tanto, imprescindible la puesta en funcionamiento de las estrategias necesarias para retomar, revisar y reformular las hipótesis inicialmente establecidas.

Veamos a continuación cuáles son las informaciones que nuestros alumnos obtuvieron de los ámbitos familiar, universitario y social y las hipótesis que formularon en cada caso a propósito de las mismas.

5. La integración en la vida familiar, universitaria y social

5.1. *La vida en la familia*[5]

Es en las familias donde los estudiantes empiezan a observar algunas de las diferencias fundamentales entre su país de origen y España. Las primeras que les afectan directamente son las referidas a los horarios de las comidas y a las comidas en sí mismas:

	HORARIOS		ALIMENTOS SERVIDOS	
	ESPAÑA	EEUU	ESPAÑA	EEUU
Desayuno	7-9,30h	7-9,30h	Desayuno ligero. Muchas personas no desayunan	Desayuno fuerte y variado
Comida	14-15h	12-13h	Es la comida fuerte del día. Se sirven tres platos: - sopa, verdura, legumbre - carne o pescado con ensalada - postre	Se come algo ligero. Un sándwich o algo similar
Cena	21-22h	18-19h	Algo más ligero. Suele variar bastante según los hábitos y gustos personales	Es la comida fuerte del día

[4] Como indica Iglesias Casal (2000), se toma como referencia al personaje de la conocida obra de R. J. Sénder, Nancy, estudiante estadounidense en España que, constantemente, formula hipótesis erróneas a propósito de los comportamientos con los que se encuentra en España.

[5] El convenio firmado establece que los estudiantes han de vivir en familias a fin de facilitar una mayor integración en la vida, la lengua y la cultura españolas.

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

Otras diferencias básicas observadas por nuestros alumnos es que en España los platos se van sirviendo uno detrás de otro,[6] a diferencia de lo que sucede en EE.UU. donde toda la comida que se va a consumir está sobre la mesa. Por otro lado, en España a la hora de la comida la familia suele reunirse para comer juntos, mientras que allí esto sucede a la hora de la cena.

En general, todas estas informaciones, tras el lógico periodo de adaptación, son asimiladas por los alumnos sin mayor problema. Más conflictivos son temas como los siguientes:

HECHO OBJETIVO	INTERPRETACIÓN POR PARTE DEL ALUMNO	REFORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS
La siesta	Todos los españoles duermen una siesta de dos horas, las ciudades se paralizan durante ese tiempo y todas las tiendas están cerradas.	La siesta es una costumbre muy sana, pero no todos los españoles la hacen y ello debido a diversos motivos entre los que hay que mencionar los horarios laborales. Sí, la mayoría de las tiendas cierran, pero las grandes superficies no y, cada vez hay más establecimientos que permanecen abiertos durante esas horas.
Los hijos viven con sus familias hasta que se casan o hasta que son muy mayores.	Los hijos son poco responsables, muy dependientes y unos perezosos.	No existe en España, a diferencia de lo que sucede en EE.UU., la costumbre de que los hijos abandonen la casa paterna al cumplir los 18 años, pero sí es cierto que, a partir de esa edad, todos los estudiantes que han de desplazarse a otra ciudad para iniciar sus estudios universitarios, empiezan a vivir en residencias o compartiendo piso con otros alumnos. Sí es verdad que por razones básicamente económicas, en la mayoría de los casos, el abandono del hogar paterno se retrasa hasta una edad muy tardía.
Los papeles de los diferentes miembros de la familia	Las familias son muy tradicionales: «siento que he dado una vuelta atrás en el tiempo porque los papeles que ocupan las mujeres y los hombres son parecidos a los cincuenta de los Estados Unidos. Mis otras amigas americanas se han dado cuenta de lo mismo también» (M. Kathryn)	Se les hace observar que en las familias en las que ellos viven, la media de edad de las madres está en torno a los cincuenta y cinco o sesenta años. En esa generación no era muy frecuente el trabajo de la mujer fuera del hogar. En las generaciones posteriores es habitual que trabajen los dos miembros de la pareja y, por lo tanto, la distribución de las tareas del hogar sea también cosa de dos.
Las relaciones familiares	Los miembros de la familia discuten siempre entre sí y hablan a gritos: «Muchas veces me parece que todos los miembros de la familia están enfadados porque están gritando implacablemente en voces muy altas unos a otros» (M. Kathryn). Son bastante descorteses cuando te piden algo:[7] «También me asustó en mi familia leonesa la manera en que la gente dentro de la familia pregunta o aconseja a uno hacer algo o, mejor dicho, manda a otro que lo haga» (M. Kathryn).	Se les hace observar que es frecuente en España hablar alto sin que eso suponga necesariamente que la gente está enfadada: «Una compañera de clase me dijo que en su familia también era normal hablar en voz muy alta y la manera de saber si alguien está enfadado contigo no es por su volumen de voz, sino por su entonación» (M. Kathryn). Se les muestra cómo la utilización del imperativo en el entorno familiar no es descortés: «Si estás estudiando en León con una familia española, no debes tener miedo ni pensar que tu madre española te odia. Hablando muy alto y dando mandatos como «Abrígate», «Come» y «Nunca pongas eso allí jamás» suelen ser una manera de dar consejos y tratar de ayudarte; no es algo necesariamente desagradable» (M. Kathryn).

6 Si el estudiante desconoce este hecho puede encontrarse con la incómoda situación de que, como ha sido el caso, quede saciado con el primer plato y después se haya visto «obligado» a enfrentarse a un segundo plato.

7 Sobre el tema de la cortesía, véase la comunicación presentada en este mismo congreso por F. Javier Grande Alija: «La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales».

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

5.2. *La vida en la Universidad*

También en este contexto los estudiantes aprecian múltiples diferencias entre dos formas de enseñanza con planteamientos iniciales muy distintos desde el momento en que nuestros alumnos vienen de un centro privado católico y llegan a una Universidad pública.

EE.UU.	ESPAÑA
Las clases consisten muchas veces en reflexiones interactivas entre alumnos y profesores realizadas a partir de las explicaciones previas por parte del profesor y la reflexión posterior del estudiante. Los alumnos toman nota sólo de aquello que consideran realmente importante y complementan esta información con lecturas y trabajos diversos.	Clases magistrales en las que el alumno se limita a copiar todo lo que el profesor dice en la clase.
Exámenes frecuentes. Evaluación continua.	Un solo examen final. A lo sumo un parcial.
Asistencia a clase obligatoria	Asistencia voluntaria
Tratamiento a los profesores: Sr/Sra (Dr./Dra.) + apellido.	En mucho casos por su nombre.
El profesor nunca falta a clase salvo por una circunstancia excepcional.	El profesor falta «a veces» sin previo aviso.
Los estudiantes se enfrentan a mucho trabajo y a mucho estrés. Hay mucha competitividad.	Todo es más tranquilo y relajado: «Una de las cosas que me ha impresionado mucho en León es que el equilibrio que los estudiantes tienen entre el ocio y el estudio» (M. Kathryn).

En este ámbito, todas las informaciones extraídas por los alumnos resultaron bastante «veraces». Tan sólo hubo que matizar su afirmación de que el sistema estadounidense de enseñanza era «mucho mejor». Sin rechazar esta opinión, les hicimos ver que era diferente y que, en todo caso, en algunas de las asignaturas cursadas en la Universidad de León la metodología utilizada era muy similar a la que ellos estaban acostumbrados.

5.3. *La vida social*

También en este ámbito las diferencias percibidas por los estudiantes fueron muy acusadas:

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

ESPAÑA	EE.UU.
OCIO	
Las tapas	No hay tapas
Algunos bares empiezan a llenarse a las dos de la mañana	Todos los bares cierran a las dos de la mañana
La edad a partir de la cual se puede consumir alcohol son los 18 años.	La edad a partir de la cual se puede consumir alcohol son los 21 años. Las consumiciones son mucho más caras.
Se bebe para divertirse	Se bebe para emborracharse
En los cafés la gente queda con los amigos para charlar	En los cafés la gente se relaja y trabaja
En los restaurantes has de pedir la cuenta al camarero	En EE.UU. te llevan la cuenta
Las consumiciones se pagan al terminar	Las consumiciones se pagan inmediatamente
El deporte más popular es el fútbol	Los deportes más populares son el béisbol y el fútbol americano
OTRAS COSTUMBRES Y SISTEMA DE VALORES	
Se fuma en todos los sitios y a todas horas	Está prohibido fumar en todos los sitios públicos
Se valora mucho el descanso y el tiempo de ocio, así como la familia y los amigos	Se da prioridad al trabajo y al dinero. Pérdida del concepto de descanso.
La mayoría de las tiendas cierran al mediodía y los domingos y festivos cierran	Los horarios de apertura son más amplios
Si hay dos días de fiesta y entre ellos un día laborable, es posible que este se considere también festivo: «se hace puente».	No existe tal costumbre

6. Procedimientos, materiales, actividades

Comentamos a continuación algunos de los procedimientos que utilizamos para favorecer el proceso de integración de nuestros alumnos.

– Se intenta que sean ellos mismos los que accedan a la nueva información, que reflexionen sobre ella, establezcan sus hipótesis y después las confirmen o las reelaboren. Un buen procedimiento es que, durante las primeras semanas del curso, reservemos el primer cuarto de hora para que los alumnos comenten las cosas «extrañas» que han observado en la calle, en las familias, en los bares... Se explican entonces los comportamientos, los hábitos, las costumbres, lo «habitual»... Se reflexiona, asimismo, sobre lo que se hace en su país en esas mismas situaciones, observando las casi seguras diferencias, pero también las posibles semejanzas. Además de esto, a lo largo del curso, mantenemos entrevistas personales con cada uno de los estudiantes en las que matizamos o aclaramos aquellas observaciones que van formulando.

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

- Otro recurso al que hemos acudido es proponer a los alumnos la lectura de la obra de K. Bradley, *Confesiones de una norteamericana en apuros*, en la cual, a través de una serie de correos electrónicos dirigidos a su mejor amiga, familiares y a su novio español, la protagonista va desgranando cómo se va produciendo su inserción en la lengua y en la cultura españolas.
- Otros materiales a los que hemos acudido para trabajar las hipótesis elaboradas por los estudiantes sobre la familia son la obra de Gomaespuma, *Familia no hay más que una y el perro lo encontramos en la calle*, en la que de forma irónica y divertida, se van presentando los miembros de una «típica» familia española, así como las situaciones en las que estos se ven envueltos. Asimismo, hemos utilizado diversos artículos periodísticos entre los que hemos de mencionar el titulado «Cosas de familia» (*ABC*, 16 de enero de 2005) en el que, a través de diversos testimonios, se puede comprobar cómo, al lado de la familia «tradicional», van surgiendo nuevos modelos: personas que viven solas, divorciados con hijos, parejas homosexuales, etc. Nos pareció un buen material ya que muestra cómo, también en el ámbito familiar, la realidad es diversa y multiforme.
- Por último, citamos tres tareas cuyas características y desarrollo se especifican en la página web del programa (http://www3.unileon.es/dp/dfh/holycross/index.htm).[8] El objetivo de las mismas era que los estudiantes conocieran la ciudad y pudieran desenvolverse sin problemas en ella haciendo uso de los recursos lingüísticos y socioculturales con los que contaban.

[8] M. Rueda Rueda es la encargada de la dirección y coordinación de la web. N. González Verdejo se ocupa de la realización y el mantenimiento de la misma.
Las actividades mencionadas se desarrollaron en el ámbito de las cuatro asignaturas impartidas en el curso de orientación y de ellas fueron responsables los profesores correspondientes: «Destrezas escritas» (M. López Santos), «Destrezas orales» (M. Hidalgo Salido), «Gramática» (M. Rodríguez González y «Cultura y costumbres de España» (N. González Verdejo). La información completa sobre tales actividades puede encontrarse en el apartado titulado «Programa de orientación» (Actividades en español (vídeos)).

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

ACTIVIDAD	TAREA FINAL	CONTENIDOS	DESAROLLO	RESULTADOS
«De tapas por León»	Realizar una salida por la zona de tapas más conocidas de la ciudad en la que poner en práctica todos los contenidos trabajados previamente en el aula	*Culturales*: los bares en España, el «tapeo», costumbres relacionadas con el ocio, los horarios de la comida, el casco antiguo de la ciudad... *Funcionales*: pedir y pagar en un establecimiento, aceptar y rechazar invitaciones, expresar gustos y deseos, concertar una cita (quedar con)... *Léxicos*: bebidas y alimentos... *Gramaticales*: uso del imperativo y condicional, adverbios de frecuencia, presente de indicativo y pretérito perfecto.	Las sesiones en el aula duraron cuatro horas y en ellas se trabajaron los recursos lingüísticos y culturales necesarios para afrontar la tarea final.[9] La sesión fuera del aula duró dos horas y se llevó a cabo en pequeños grupos cada uno de los cuales estaba supervisado por un profesor.	Los estudiantes valoraron sobre todo la posibilidad de poner en práctica los contenidos trabajados en clase interactuando con hablantes nativos y utilizando la lengua aprendida con unos fines concretos. Reconocieron que su «miedo escénico» había mermado considerablemente y que les había ayudado a conocer la cultura española desde dentro.
«El mercado»	Visitar el mercado típico de la ciudad	*Culturales*: la tradición del mercado y su pervivencia en la actualidad... *Funcionales*: preguntar sobre la calidad y el precio de los productos, mostrar conformidad o no con el precio o estado de los mismos... *Léxicos*: vocabulario relacionado con ese contexto. *Gramaticales*: preguntar el precio, imperativo y presente de indicativo para pedir un producto...	Las sesiones en el aula duraron dos horas y en ellas se trabajaron los contenidos que se preveían necesarios. La sesión fuera del aula duró hora y media y en ese tiempo pusieron en práctica los contenidos trabajados en clase.	Los alumnos hicieron una valoración muy positiva al poder, de nuevo, poner en práctica los contenidos que habían trabajado en el aula y comprobar que les resultaban muy útiles en sus interacciones con los hablantes nativos.
«Los alumnos nos presentan la ciudad: "Luces, cámara ...León"»	Recorrido por la ciudad en el que los alumnos nos van presentando los lugares más interesantes para ellos.	*Funcionales y lingüísticos*: descripción de lugares, objetos, personas y actitudes, la ubicación espacial, expresión de gustos y preferencias, acciones habituales, entrevistar, preguntar sobre situaciones, acciones, español formal y coloquial, el discurso periodístico, la cohesión textual...	Las sesiones en el aula duraron seis horas: presentación de la actividad, constitución de los equipos de trabajo y elección del tema de sus presentaciones, reparto de papeles y búsqueda de información, redacción, diseño de la presentación, dramatización, planificación de la segunda fase.	Esta tarea fue concebida como una recapitulación de todos los aspectos trabajados durante las semanas anteriores en las clases de destrezas orales y escritas, gramática y cultura. Se pretendía implicar a todos los alumnos en una actividad que les ponía, de nuevo, en contacto directo con los hablantes nativos y con la nueva cultura.

...continúa

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

.....

ACTIVIDAD	TAREA FINAL	CONTENIDOS	DESAROLLO	RESULTADOS
		Culturales: conocimiento de la realidad histórica, arquitectónica, cultural y cotidiana de la ciudad, hábitos socioculturales en relación con los diferentes ámbitos y comparación con lo que sucede en su país. *Estratégicos*: aprendizaje colaborativo, búsqueda conjunta de información, estructuración del grupo...	La sesión fuera del aula duró tres horas y en ella se grabaron las presentaciones según el itinerario establecido en el aula La tercera fase, de nuevo en el aula, duró una hora y en ella se visionó el vídeo con la consiguiente valoración por parte de los alumnos.	La evaluación se llevó a cabo desde dos perspectivas: por un lado, la de los alumnos a la vista de los resultados obtenidos. Estos valoraron la originalidad, las habilidades comunicativas... Por otra parte, la evaluación desarrollada por el profesorado se centró, no tanto en el resultado final, sino en el proceso: documentación utilizada, preocupación por la corrección formal de los textos, estrategias individuales y grupales adoptadas y grado de participación.

7. Conclusión

Creemos que, si bien sobre todo al principio resulta extraordinariamente complejo, al final se consigue, en la mayoría de los casos, la plena integración de los alumnos en los diferentes ámbitos. Podemos afirmar, pues, siguiendo a Gavilán (1988) que de las tres etapas por las que pasa un extranjero cuando llega a España *–fascinación, desesperación e hispanización–*, nuestros alumnos después de pasar casi simultáneamente por las dos primeras, llegan a la tercera antes de regresar a su país e integran a su vida muchas de nuestras buenas y malas costumbres. Por otra parte, logran, y esto es lo más importante, alcanzar los objetivos que, en un principio, se habían propuesto: mejorar su español y encontrar cosas, lugares y personas diferentes: «Quería ver otra parte del mundo y aprender otra cultura» (Colleen). Se dan cuenta entonces de que, como les habíamos anunciado al principio de curso, han vivido una experiencia inolvidable que, probablemente, van a recordar durante toda su vida. Terminamos con las palabras de M. Kathryn:

Hay muchas cosas que voy a llevar a los Estados Unidos. Voy a llevar conmigo mis experiencias impresionantes, una nueva mentalidad y un punto de vista del mundo más amplio. Voy a llevar conmigo la sabiduría de que trabajar tanto no vale nada si no tienes tiempo para las cosas más importantes de la vida como los amigos y la familia (M. Kathryn).

[9] Los recursos utilizados forman parte del *Banco de materiales para la enseñanza del español como lengua extranjera* de N. González Verdejo (2004). Incluyen recursos textuales, gráficos y audiovisuales basados en el uso de internet y de materiales auténticos.

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

AAVV: «Cosas de familia», *ABC*, 16 de enero de 2005, 44-46.

BRADLEY, K.: *Confesiones de una norteamericana en apuros*, Barcelona: Planeta, 2005.

CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones, Anaya, 2002. Versión electrónica del documento: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

DENIS, M. y M. MATAS PLA: «Para una didáctica del componente cultural en clase de E/LE», *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos del Tiempo Libre, Colección Expolingua, L. Miquel y N. Sans coordinadoras, Madrid: Fundación Actilibre, 1999, 87-95.

GAVILÁN, F.: *Guía de malas costumbres españolas*, Mondadori, 1988.

GOMAESPUMA: *Familia no hay más que una y el perro lo encontramos en la calle*, Madrid: ediciones «Temas de hoy», 1999.

IGLESIAS CASAL, I.: «Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación», edición electrónica: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html>, artículo publicado el 14 de mayo de 2000 y consultado el 1 de agosto de 2005.

MATTE BON, F.: «En busca de una gramática para comunicar», *Cable*, n.º 1, 1988, 36-39.

MENDOZA, E.: *Sin noticias de Gurb*, Barcelona: Seix Barral, 1995.

MIQUEL, L.: «La subcompetencia sociocultural», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 2004, 511-531.

MIQUEL, L. y N. SANS: «El componente cultural; un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable*, n.º 9, 1992, 15-21.

MIQUEL, L. y N. SANS: *Rápido, rápido. Libro del alumno*, Barcelona: Difusión, 2002.

NAUTA, J. P.: «¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural», *Cable*, n.º 10, 1992, 10-14.

ASELE. Actas XVI (2005). MERCEDES RUEDA RUEDA. Dos mundos distintos: la integración de alumnos esta...
Centro Virtual Cervantes