

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

INFORME ACADEMICO

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN LINGUISTICA

Y LITERATURA HISPANICAS

P R E S E N T A .

FERNANDO SAUCEDO LASTRA



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D. F.

SEPTIEMBRE 1994



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

	Página
CAPITULO 1 UBICACION DEL AREA: LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	1
1.2 Contextos en los que se imparte	2
1.2 Relación del área con el plan de estudio	7
CAPITULO 2 DIAGNOSTICO DE LA ASIGNATURA ESPAÑOL INTERMEDIO	11
2.1 Objetivos y tiempo de desarrollo	11
2.2 Relación de la asignatura con las materias afines	15
CAPITULO 3 METODOS DE TRABAJO EN ESPAÑOL INTERMEDIO	20
3.1 Los textos de español Intermedio	20
3.2 los cursos	25
CAPITULO 4 METODOS DE EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESPAÑOL INTERMEDIO	30
-Apéndice: Modelos de evaluación	36
CAPITULO 5 PROPUESTAS CONCRETAS: EL TEATRO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA	37
5.1 El éxito educativo del teatro: una aproximación psicolingüística	37
5.2 Método de trabajo: el sociodrama, contexto y justificación	42
5.3 El sociodrama en la práctica	47
5.4 Balance de los resultados obtenidos en los estudiantes	66
-Conclusiones	68
BIBLIOGRAFIA	70

1. Ubicación del área: la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua

El informe que a continuación se presenta es el resultado de una experiencia múltiple. Durante un año, de 1992 a 1993 permanecí en los Estados Unidos trabajando en el área del español como lengua extranjera en Pennsylvania y en Minnesota. Era ésta para mí un área totalmente novedosa. Sabemos que no existe la posibilidad de estudiar este campo fascinante en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, muy a pesar de que podría ser un medio de vida en la de por sí reducida perspectiva laboral de mi licenciatura.

Lo que comenzó en el Este norteamericano, se enriqueció en el Norte de aquel país, y hoy día ha tendido puentes hasta este presente que hoy me ocupa. En Cuernavaca, continúo un trabajo desafiante, creativo, con nuevos modos y exigencias pues lo que enseño se ha transformado, por razones de geografía, en español como segunda lengua.

Valga aquí la aclaración de términos. Entiendo por los conceptos de lengua extranjera y segunda lengua lo que la Maestra Ana María Maqueo ha expresado de la manera siguiente:

“...adoptaremos los términos lengua extranjera (LE) para aquella que se aprende en el salón de clase, lejos del país en que se habla; lengua dos o segunda lengua (L2) para la que se aprende en el país en que la lengua se habla...”(1)

Aquél fue un aprendizaje intenso, duro por su carácter de educación haciéndose día a día. Fue su variedad, su amplitud lo que lo hizo enriquecedor. Los diversos enfoques, los diferentes métodos y teorías, las aportaciones de la lingüística aplicada, de la psicolingüística, de la sociolingüística, de la computación hacen este terreno cambiante e inabarcable en un primer acercamiento.

De toda esa abundancia, este informe toma, elige, el qué y el cómo de la enseñanza del español LE y L2 en dos países y en tres contextos heterogéneos. En sus diferentes apartados, el informe desglosa los objetivos, los contenidos, los métodos, las evaluaciones que manejé en Estados Unidos y que ahora utilizo en México, si bien modificados. Al contexto que resulte contrapondré una propuesta concreta: el sociodrama. Un balance general de las reacciones de los estudiantes y una bibliografía cierran este recuento de mi experiencia académica.

1.1 Contextos en los que se imparte el área.

Lewisburg, Pennsylvania; Bemidji, Minnesota; y Cuernavaca, Morelos son tres ámbitos geográficos, culturales, sociales, académicos por demás distintos y singulares. Dentro de Estados Unidos, el contraste entre el Este y el extremo Norte del país es ya sorprendente. De las diferencias entre Estados Unidos y México, por otra parte, hay tanto que decir que intentarlo aquí sería absurdo.

Muy a pesar de sus distinciones radicales, algo une a estos tres contextos desde la visión de nuestro informe: el interés por el español. Los debates sobre bilingüismo en las escuelas, las campañas anti-inmigrantes, los estereotipos ciegos de nuestra cultura y nuestra gente, los conflictos en México, no reducen el interés en la lengua española, su función en el mundo, sus realizaciones literarias. A continuación, una visión más detallada de tres ámbitos donde se enseña nuestra lengua.

**Bucknell University, Lewisburg, Pennsylvania.
Estados Unidos (agosto 1992-mayo 1993)**

La Universidad Bucknell se encuentra ubicada en la región central del estado de Pennsylvania, en el pequeño pueblo de Lewisburg, que pertenece a Union County. Es ésta una región rural en donde viven un máximo de 18.000 habitantes en total. Es interesante hacer notar que el estado de Pennsylvania ha tenido una fuerte migración de grupos religiosos nórdicos y alemanes en los siglos pasados, lo que de alguna manera determina ciertos rasgos conservadores en las costumbres de los pobladores. Famosos en la zona son los distintos grupos ortodoxos Amish.

Bucknell es una institución privada, fundada en 1846 por Bautistas de Pennsylvania. Desde 1883 es mixta. Las universidades privadas en Estados Unidos ofrecen facilidades envidiables. El caso de Bucknell es un buen ejemplo: Campus de más de 700 hectáreas con centros sociales, centros de computadoras, gimnasio, alberca semi-olímpica, estadio de fútbol americano, observatorio, auditorio, un campo de golf de 18 hoyos, 19 canchas de tenis y un largo etcétera. Además, el concepto "on campus" es muy conveniente pues los estudiantes viven en residencia, dormitorios y departamentos a unos cuantos pasos de sus salones de clase o de la biblioteca.

Cada universidad norteamericana se distingue por estar especializada en cierto tipo de estudios o en atraer ya sea estudiantes de licenciatura o de maestría. Bucknell pone mayor atención en estudiantes de licenciatura (traducción aproximada para "Bachelor's Degree") y a estudios de Educación, Economía, Administración y sobre todo de Ingeniería. Hay pocos programas de posgrado.

Lo anterior nos puede dar una idea del perfil del estudiante en la Universidad Bucknell: muchachos y muchachas de un nivel socio-económico alto (el costo anual es de alrededor de 22.000 dólares), muy jóvenes (entre 18 y 21 años), con un nivel cultural, en cambio, no siempre excelente. Vienen del Este norteamericano e incluso del Oeste, atraídos no sólo por la belleza de los bosques y ríos de la región; no sólo

por el prestigio de la Universidad (se cuenta entre las mejores instituciones privadas pequeñas del país); o por las ventajas de un alumnado de no más de 4.000 estudiantes; o por la cercanía a Philadelphia, New York, Washington; sino porque los requisitos de entrada no se parecen a los excesos elitistas de Harvard, Yale o Princeton.

Bucknell es una universidad formada casi exclusivamente por alumnado blanco. Aunque se intenta atraer a minorías judías, negras o hispanas, éstas no rebasan los 200 estudiantes, y la población extranjera, entre japoneses, coreanos, hindúes, griegos, hispanoamericanos o árabes forman un grupo de apenas 100. Quizá ello explique el poco interés que mostraban mis estudiantes hacia otras culturas en general y la hispanoamericana, en particular: las relaciones interculturales, pues, no abundan.

El departamento de lenguas modernas de la Universidad Bucknell es pequeño, pero eficiente. Está formado por 30 miembros, entre directivos, profesores y asistentes de enseñanza. Se imparte alemán, ruso, francés, español, cursos principiantes de italiano y hebreo. El ruso y el francés son quizás las lenguas mejor estructuradas en su estudio y con el más variado número de cursos, desde lingüística hasta cine.

Para finalizar este panorama, resta completar el contexto propiamente lingüístico. Como en una gran mayoría de departamentos de lenguas en universidades estadounidenses, el español, la lingüística y la literatura que se enseñan son, primordialmente, las de España. El profesorado del programa de español en Bucknell era o bien de España o se había formado en aquel país. La presencia Latinoamericana era casi inexistente, apenas representada por mi asistencia de enseñanza y básicamente en mis cursos de conversación. Baste decir que esta situación era, al menos, limitada por estar el estudiante en contacto con un solo modelo lingüístico de nuestro idioma.

Concordia Language Villages,
Bemidji, Minnesota, Estados Unidos (mayo-Julio 1993)

Concordia College en Moorhead, Minnesota organiza el programa Concordia Language Villages cada verano. Es este un programa de inmersión en los bosques del Norte de Minnesota para niños y adolescentes. La región es de una gran belleza—bosques, ríos, infinidad de lagos—y fue escogida por su aislamiento de centros urbanos de importancia, para crear pequeñas comunidades culturales independientes.

Existen 10 "aldeas" construidas en un área muy amplia alrededor de la zona de los lagos de Bemidji. Cada una representa un país, y en cada una se enseña el idioma nativo: chino, danés, finés, francés, alemán, japonés, noruego, ruso, español y

sueco. Todas se llaman "Lago del Bosque" en los respectivos idiomas (Sen Lin Hu, para chino; Salolampi para finés; Skogfjorden, para noruego, Lac du bois para francés, etc.)

La idea total consiste en la creación de un contexto natural para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras; es decir, un contexto similar al de un país hispanoamericano. Y ello se logra a través de la contratación de maestros y consejeros de cada país representado; involucrando a los "aldeanos" en la cultura de su aldea con canciones, historias, artesanías, folclore típicos; ofreciendo comida y juegos tradicionales del país e incluso importando moneda y dulces de cada región del mundo.

Concordia Language Villages (CLV) ofrece distintos tipos de programa. En principio, se ofrecen programas de una y dos semanas, a los que asisten los más pequeños o aquellos muchachos que quieran pasar el verano aprendiendo o perfeccionando una lengua extranjera. Luego, está el Programa de Crédito, que ofrece cursos intensivos para cubrir los requisitos de lengua extranjera a alumnos de preparatoria, principalmente. Y, finalmente, unas pocas aldeas (la francesa, la de español, de alemán y de ruso), dan un curso muy interesante llamado "Odisea" por el que, también, se obtienen créditos, sólo que a través de cursos de ciencias sociales o de ciencias naturales enseñados en la lengua extranjera. De los programas citados, yo participé en dos: el Programa de Crédito y el de una semana.

Aunque existe una gran variedad en el perfil del estudiante debido a las distintas edades de los niños que asisten, cuando se habla del perfil socio-económico, hay que hablar, en realidad, de uno solo. Concordia es un programa de verano de lujo, muy elitista. La población estudiantil es exclusivamente blanca y proveniente de familias acomodadas (la hija del presidente Bill Clinton asistió a la aldea alemana, durante mi estancia). Ello no puede ser de otra manera cuando el Programa de Crédito, por ejemplo, tiene un costo superior a los 2.500 dólares por cuatro semanas. Las aldeas semejan verdaderos hoteles de lujo con arquitectura de cada país—menos, curiosamente, la aldea de español y de francés—.

El organigrama de El Lago del Bosque, la aldea de español, estaba formado por una decana y su asistente; la "credit facilitator", suerte de coordinadora de los maestros de crédito; el director de actividades; el coordinador de consejeros; veinte personas más se encargaban de la cocina, el mantenimiento y la enfermería, de manera que, éramos alrededor de 40 personas al cuidado de cien niños, aproximadamente, por sesión (períodos de 1, 2 o 4 semanas).

Si la experiencia intergrupal del niño participante era más bien limitada al pertenecer los estudiantes a un mismo ámbito socio-económico, su vivencia del español era, precisamente, lo contrario. A diferencia de Bucknell University, el origen del cuerpo de maestros y consejeros era verdaderamente diverso: cinco mexicanos (del Norte y centro del país), cinco argentinos (de distintas provincias), dos chilenos antagónicos (uno de La Serena, otra de Santiago), una colombiana,

una española, además del personal estadounidense (más de diez) constituía un equipo muy heterogéneo. Más importante aún era la fantástica oportunidad que tenían los muchachos y muchachas de entrar en contacto con, por lo menos, quince modelos lingüísticos del español, si estamos de acuerdo con Burt y Dulay quienes señalan que "...cualquiera que hable la lengua bajo estudio es un modelo potencial"(2) para el alumno.

La enseñanza de temas gramaticales y vocabulario básico estaba determinado por el tiempo, las exigencias de Concordia y los requisitos que pedían las preparatorias. Pero el cúmulo de vocabulario familiar, frases idiomáticas, vocabulario no verbal y experiencias culturales era, para el participante, una vivencia intercultural muy amplia y positiva.

Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales. Cuernavaca, Morelos (agosto 1993-)

La historia de las escuelas de español en Cuernavaca es muy interesante porque, de alguna manera, corresponde a la historia de la diáspora. Me refiero a la fundación del CIDOC (Centro Intercultural de Documentación de Cuernavaca) por un grupo de sacerdotes que en aquel 1963 eran de avanzada, como, por ejemplo Iván Iltch. La propuesta consistía en apropiarse del método, entonces muy novedoso, del Foreign Service Institute, esencialmente comunicativo, sumarlo a su centro de acopio de documentación y de localización de información para formar y preparar a aquellos sacerdotes y misioneros extranjeros que trabajarían en América Latina.

Una investigación seria de este material tan atractivo está aún por hacerse, pero si menciono el CIDOC es por haber sido el gran semillero, la piedra angular de las escuelas de español en Cuernavaca que hoy rebasan la decena.

Del CIDOC se derivó CALE (Centro de Artes y Lenguas) en los 70's (3); de CALE a su vez, se derivaron varias escuelas de las cuales "Fénix" formó el núcleo original del Centro que nos ocupa. Como hoy está estructurado, el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales fue fundado en 1980 como una escuela privada, con el objetivo de incrementar el entendimiento entre México y otros países y culturas. Como Concordia Language Villages, el Centro se basa en un programa de inmersión intensivo, con la ventaja de que se encuentra en un país hispanohablante.

Actualmente, el Centro es la escuela más grande de español y con mayor número de estudiantes de Cuernavaca. Desde mi punto de vista, ello se debe a la mayor variedad de cursos que ofrece tanto en su área de cultura latinoamericana, como en la de español propiamente. Según sus estadísticas, en el año de 1992, el Centro recibió 4100 estudiantes, 74% de Estados Unidos, 13% de Alemania, 4% de Canadá, 2% de Suiza y 2% de Suecia. Los países que contribuyen con el último 5%

son Japón, Francia, Dinamarca, Australia, Inglaterra, Italia, Noruega, Irlanda, Finlandia, Austria, Nueva Zelanda, Rusia, entre otros.

Estos números nos hablan de un perfil del estudiante muy diverso. Sin embargo, la variedad se hace más amplia cuando se piensa en las 21 universidades, 16 colegios, 25 secundarias, 18 agencias, 9 aerolíneas, 8 gobiernos y 4 compañías con las que tiene convenios el Centro y cuyos estudiantes y miembros llenan los cuatro campus de la escuela, sobre todo, en verano.

El perfil del alumno se diversifica, aún más, considerando las edades de los participantes (14 a 82 años), sus profesiones (médicos, maestros, abogados, administradores, sobrecargos, embajadores, ejecutivos, cónsules, jubilados) y, de allí, sus intereses. Si en general el factor "diversidad" que hemos venido considerando en este capítulo, asegura un intercambio intercultural muy positivo, en este caso no se capitaliza lo suficiente. Desde mi punto de vista, la diversidad en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales crea más confusión que beneficio; frecuente es la ubicación de personas de distintas edades, países, profesiones e intereses en un mismo salón de clase, lo que provoca muchas veces dificultades y altercados.

Un problema todavía más grave. La preparación de los maestros de español del Centro es pobre. De los aproximadamente 40 miembros del personal académico, únicamente dos o tres tienen título universitario. Administradores, ingenieros, abogados sin ejercer son los que enseñan español día a día a decenas de alumnos extranjeros, gracias a breves cursos de formación. Otros rempazan la preparación idónea con la experiencia de muchos años, aunque el anquilosamiento y la repetición de conocimientos rebasados, es un hecho en la escuela. La capacitación es prácticamente nula. Todo ello asegura la existencia de muy bajos salarios y la inseguridad laboral: los despidos son frecuentes, porque los remplazos aguardan en la puerta. He allí la debilidad principal del Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales de Cuernavaca.

1.2 Relación del área con el plan de estudios de cada institución.

Se ha dicho antes: el interés por el aprendizaje del español tiene progresivamente mayor importancia en el extranjero. Es obvio que a partir del Tratado de Libre Comercio—aun cuando no estemos de acuerdo con neoliberalismos absurdos y bloques económicos—el interés está volviéndose necesidad. No es sorpresa, por lo tanto, que en los centros en los que he participado como maestro del español LE y L2 el número de inscripciones vaya en aumento, año con año. La relación, pues, de los programas de español con el plan de estudios global de instituciones a nivel universitario y de educación media, estatales o privados es, ya, interdependiente y necesaria.

La función esencial del programa de español de la Universidad Bucknell es dar los elementos para que el alumno cubra los requisitos de una lengua extranjera que su plan de estudios le exige. Los cursos de español tenían un alumnado muy amplio (en los primeros niveles hasta 35 o más por grupo) y por demás heterogéneo.

La asistencia dependía del "mayor"(especialidad) tanto como del "menor"(subespecialidad) del alumno. Esta división, que no existe en nuestro país, es básica para entender el sistema de "licenciatura" en Estados Unidos. En un rápido vistazo digamos que un alumno regular tiene mayor libertad para hacer la combinación de mayores y menores que mejor cubra sus intereses. Química e inglés, música e ingeniería, teatro y ciencias políticas, español y ruso pueden constituir elecciones posibles en esta "ars combinatoria". Mucho se puede decir de este mecanismo. Aventura una opinión: el estudiante norteamericano conoce en cuatro años de licenciatura un espectro más amplio de materias y cursos que en nuestro sistema universitario. Sin embargo, un alumno mexicano adquiere en su carrera de licenciatura un conocimiento y una especialización en su materia que el estadounidense sólo encontrará en una maestría.

A nivel de posgrado es fundamental el manejo de, por lo menos, dos lenguas extranjeras, una en traducción, la otra en comprensión de lectura, para la obtención del título. El español y el francés eran las lenguas más favorecidas tanto en maestría como en licenciatura en todo el Departamento de Lenguas de la Universidad Bucknell. Mientras el ruso y el alemán contaban con 2 o 3 estudiantes en cursos avanzados, el francés y el español mantenían en los mismos, el doble o triple de asistencia. Con el francés existía el estímulo extra de estudiar un año académico en Tours, Francia, viaje de estudios que no ofrecía el programa de español.

Arte, Antropología, Educación, Inglés, Historia, Relaciones Internacionales, Estudios Latinoamericanos, Lingüística, Filosofía, Ciencias Políticas, Religión y Sociología requieren el dominio de una lengua extranjera en los planes de estudios de la Universidad Bucknell.

La enseñanza de lenguas extranjeras es la meta principal de Concordia Language Villages (CLV). En esta área, el Programa de Crédito tiene mayores implicaciones que el resto. Este tiene una enorme utilidad para el plan de estudios de preparatorias estadounidenses ya que el requisito de una lengua extranjera ha cobrado importancia en los últimos años y el Programa de Crédito ofrece cubrirlo en muy poco tiempo. CLV está reconocida por la North Central Association of Colleges and Schools, lo que significa que el alumno que lo desee puede validar los créditos allí obtenidos en el plan de estudios de su escuela.

Por el prestigio de CLV, por la excelente reputación que tienen en Norteamérica los programas de inmersión (en Canadá, por ejemplo, abundan las escuelas que en jardín de niños, primaria y secundaria enseñan lenguas extranjeras a través del sistema de inmersión), la revalidación de créditos no es difícil. El alumno tiene que arreglar con su secundaria el total de créditos que recibirá asistiendo a las Villas. De cualquier modo, la decisión final depende de cada escuela y de cada director a partir de los reportes finales que debíamos llenar para el "aldeano" (nombre genérico dado al estudiante en Concordia) una vez terminada la sesión(4).

A su vez, los cursos de verano en Concordia tiene otra finalidad: el entrenamiento y especialización del personal y de los estudiantes de Concordia College (universidad de quien depende el programa de verano en Concordia Language Villages). Esta institución se especializa en Educación y muchos de sus jóvenes alumnos participan en el verano para cubrir sus propios créditos de un semestre o de un año de materias tales como Student Teaching (enseñanza de estudiantes) o Education of Young Children (educación para niños). La experiencia en la enseñanza directa y real con niños y adolescentes es necesaria para conseguir la calificación de estas materias prácticas.

Así mismo, algunos de los profesores de Concordia College participan como coordinadores de los seminarios y grupos de entrenamiento especialmente diseñados para Maestros de Crédito durante la Semana de Orientación. Los académicos enseñan las últimas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras, de manera que CLV se vuelve un tipo de laboratorio para experimentar, evaluar métodos, técnicas y teorías. La relación de CLV, pues, con el plan de estudios de Concordia College es muy estrecha; sirve de trabajo de campo tanto para profesores como para alumnos.

En el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales, en Cuernavaca, Morelos, hay cursos de español para intereses muy diversos. Se enseña la lengua y la cultura a estudiantes independientes con un interés personal; a cuerpos diplomáticos que tienen la urgencia inmediata de aprender para ejercer funciones varias en países latinoamericanos (agentes consulares, agregados militares y comerciales, etc); a directivos de empresas transnacionales, quienes ven en el aprendizaje de español la oportunidad para acrecentar su movilidad comercial en

México, Centro o Sudamérica.

Con todo, el grueso de la población estudiantil asiste al Centro para obtener créditos de cursos universitarios. Los créditos pueden recibirse a través de la propia universidad del estudiante o por medio de otras instituciones que tienen y han tenido convenios con el Centro durante años. Los créditos pueden obtenerse a nivel principiante, intermedio y avanzado, o bien, en cursos de arte, historia, literatura, ciencias políticas o civilización de Latinoamérica.

Hay varios requisitos para conseguir un crédito en el Centro. Primero, el director del departamento de lenguas de cada universidad debe firmar la forma de inscripción antes del inicio del viaje. Después, el estudiante tiene que entregar un resumen escrito del trabajo realizado en el curso, sea este de español, cultura o ambos.

Un estudiante en el programa intensivo puede lograr un crédito por cada semana de estudio (20 horas). Se puede escoger la escala alfabética (A-F) o simplemente la opción "Aprobado/Reprobado". Los instructores de español mantienen un reporte diario del estudiante, lo que permite tener una visión más precisa de los avances del alumno. Se examinan y evalúan los reportes para dictaminar si el crédito se otorga o no.

También, los estudiantes pueden generar un crédito por cada 2 semanas de mini-cursos de cultura, una vez que se cumpla la entrega de un ensayo de 3 o 4 páginas cada 15 días. Este trabajo se anexa a la evaluación final que se envía a la Universidad o al College. La relación, entonces, del área de español del Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales con los planes de estudio de las Universidades visitantes es integral. Una gran ventaja: la obtención de créditos de materias de español o cultura puede hacerse en un lapso mucho más corto que en las universidades de Estados Unidos o de Europa.

NOTAS

CAPITULO 1

1. Nota número 6 a su tesis de Maestría El español como segunda lengua, México, p.5, basada en S. Pit Corder Introducing Applied Linguistics, Penguin Books, LTD, England, 1973
2. En John Oller y Patricia Richard Amato. Methods that work. Boston, 1983. p. 44
3. Debo esta información a Victor Alcázar, coordinador del área de español del Centro y a Rolando Guillermo Prieto, pintor y conferencista, quienes han participado desde los 60s en las escuelas de español de Cuernavaca, Morelos.
4. Ver capítulo 4

2. Diagnóstico de la asignatura de español L2 y LE

2.1. Objetivos y tiempo de desarrollo.

A continuación, hago un recuento de los objetivos curriculares y de los tiempos de desarrollo de la asignatura español intermedio en las tres instituciones en estudio. Los análisis de las dos primeras escuelas (la Universidad Bucknell y Concordia Languages Villages) se refieren al español como lengua extranjera, y el tercer análisis (Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales de Cuernavaca, Morelos), corresponde al español como segunda lengua, de acuerdo a la distinción que hicimos en el apartado 1.1 de este mismo capítulo (ver página 1).

—Español lengua extranjera

En la Universidad Bucknell, los cursos que cubren el nivel intermedio son, según su seriación, el 103, 104 y 105. A continuación transcribo puntualmente los objetivos de estas materias.

"Español 103. Es un curso de nivel intermedio diseñado para permitir a los estudiantes mejorar su competencia en las cuatro habilidades lingüísticas, comprensión, habla, lectura y escritura, dentro del contexto de la cultura hispánica. Es apropiado para aquellos estudiantes que han cubierto dos años de español en High School o el curso Español 102. Las actividades en el salón de clases se centrarán en el desarrollo de la comprensión auditiva y en la producción oral en español.

Español 104. Es un curso intermedio que incrementa el conocimiento básico de la gramática y el vocabulario del español adquirido en los cursos 101, 102 y 103. Los objetivos fundamentales de este curso son: 1) dar a los estudiantes la oportunidad de progresar hacia el dominio de aspectos importantes de la estructura (gramática) de la lengua; 2) permitir a los estudiantes el incremento de su vocabulario y mejorar, así, su habilidad para expresar sus pensamientos de manera oral y escrita; 3) incrementar en el estudiante el entendimiento de la gente del mundo de habla española."

Curiosamente los objetivos son exactamente los mismos en el curso Español 105 que en Español 104, por razones que desconozco. No tiene caso, pues, transcribirlos.

Desde mi punto de vista, los planteamientos de estas tres materias resultan demasiado vagos e inconsistentes. La única diferencia clara entre los objetivos de Español 103 y 104, es el énfasis que se hace en la comprensión auditiva y en la producción oral, en el primero, y en la práctica escrita, en el segundo. Como información y descripción de la materia, los objetivos de los cursos de español

intermedio en la Universidad Bucknell son insuficientes y confían su realización al simple avance de los capítulos de los textos correspondientes.

Los cursos mencionados consistían en cuatro horas a la semana, de lunes a jueves, una hora al día. Español 103 y 105 fueron impartidos en el otoño de 1992, de septiembre primero a diciembre 9, con un receso de 6 días entre el 8 al 14 de octubre, y otro, de 5 días, entre el 25 y el 30 de diciembre, por el Día de Acción de Gracias.

A las horas del curso había que sumar dos horas a la semana de conversación que estaban a mi cargo, las que permitían a los estudiantes practicar temas gramaticales, resolver dudas y mejorar su capacidad oral. Las clases de conversación ("Recitation Courses") formaban parte, en su evaluación, de la participación en clase y eran un complemento necesario de las materias principales de español. El tiempo de desarrollo queda como sigue:

	Horas/Curso/15 semanas	Horas/Conversación
Español 103 y 105:	60	20= 80h.

Hay que aclarar, con todo, que estas cifras son sólo una aproximación, puesto que, en ocasiones, las horas de curso y de conversación aumentaban o disminuían dependiendo del calendario que determinaba el Consejo de la Universidad, o por vacaciones e imprevistos, como ausencia o enfermedad de los instructores. Español 104 fue impartido en la primavera de 1993, del 2 de febrero al 12 de mayo. Las vacaciones de primavera ("Spring Break"), del 22 al 25 de marzo, fueron los únicos días libres del semestre. En aquellos momentos, el Consejo Universitario (Board of Trustees) redujo el calendario del semestre de primavera, quedando el curso de la siguiente manera:

	Horas/Curso/14 semanas	Horas/conversación
Español 104	56	20 = 76h.

El curso que impartí en Concordia Language Villages para adolescentes de 14 a 17 años fue Español Intermedio I. Se ofreció también Español Intermedio II, pero durante el verano este curso fue asignado a otro maestro. Los objetivos de la materia parecen más exactos y completos que los expuestos por la Universidad

Bucknell en sus cursos intermedios.

"Español Intermedio I. Para estudiantes que han tenido un año de español en High School o dos años de español en Junior High. Este curso se centrará en la incorporación de todos los elementos de la cultura hispana a través del español de hablantes nativos y por medio de:

-el habla: con ejercicios en clase, lecturas orales y conversaciones cotidianas. Fuera del salón de clase habrá un esfuerzo permanente para comunicarse en español durante las actividades cotidianas de la aldea;

-comprensión auditiva: las habilidades auditivas se desarrollarán en clase con el uso del TPR (Total Physical Response); con conversaciones dirigidas y ejercicios. Fuera del salón de clase, los "aldeanos" estarán constantemente expuestos a instrucciones y anuncios dados por los consejeros, y a conversaciones con el personal.

-lectura: las lecturas del libro del curso ilustran temas gramaticales e introducen nuevo vocabulario. Proveen, además, una gran variedad de temas culturales. Todas las lecturas están seguidas de preguntas para revisar la comprensión;

-escritura: los estudiantes completarán las actividades del texto, los ejercicios del cuaderno de trabajo y los ejercicios preparados por el maestro. También, prepararán composiciones breves sobre temas elegidos;

-cultura: cada lección del libro contiene una sección cultural que presenta información geográfica, alimenticia, de costumbres y de personajes famosos. Se utilizarán recortes de periódicos, revistas, libros de cocina, etc. Los estudiantes participarán en deportes y actividades culturales de países hispanos cada tarde en donde aprenderán cultura y vocabulario (fútbol, las aventuras de don Quijote, artesanías, música moderna, etc.). Aún más, en cada comida en la Villa se sirven platos auténticos de países hispanos, lo que permite enseñar vocabulario y costumbres".

Resalta aquí la intención de hacer del aprendizaje una experiencia en contexto; todas las actividades en la Villa, desde la mañana a la noche, ofrecen elementos para el aprendizaje. Una descripción más exacta de las actividades de aprendizaje será presentada en el capítulo 3.

Se ha dicho ya que CLV está planeado como un curso de inmersión, esto es, un curso en donde se vive, en un ámbito cotidiano, con la lengua. Por esta razón, el tiempo de desarrollo del curso Español Intermedio I fue muy intenso. Desde las 7:00 de la mañana hasta las 10:45 por la noche, los estudiantes (aldeanos) tomaban

clases, realizaban diversas actividades escolares y culturales, hacían tareas, preparaban proyectos individuales y, de tanto en tanto, había pausas para hacer deporte o descansar.

El programa de crédito tenía que ser intensivo porque las 4 semanas de duración (de junio 12 a julio 12 de 1993) correspondían a dos semestres en el programa normal de español en una preparatoria estadounidense, es decir, 180 horas de clase. En realidad, fueron 19 o 20 días de estudio fuerte con los que se contaba para cumplir con el programa, porque había días para exámenes, un día internacional, ferias y viajes a parques de la zona. Vale decir que, era tan poco el tiempo efectivo de clase y era tan ambicioso el temario que, a diferencia de la Universidad Bucknell, nunca fue posible cubrirlo por completo.

—Español segunda lengua

Son dos los cursos intermedios en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales, Español 211, Intermedio I y Español 212, Intermedio II. La descripción de los cursos y de sus objetivos es concisa y clara.

"Español 211. Prerequisito: Español 112 o 3 años de español en High School, o dos semestres de español en Universidad o su equivalente. El curso está diseñado para desarrollar más las habilidades orales, auditivas, de lectura y escritura, así como la apreciación y el entendimiento de las culturas hispanas. El contenido incluye verbos regulares e irregulares, vocabulario avanzado, formación de oraciones y lecturas más complejas sobre la cultura hispana. Explicaciones en español o inglés son seguidas de abundante práctica individual y grupal. Español 211 tiene una duración de 4 semanas (80 horas). Objetivos:

a) Este será un repaso de los modos indicativo y subjuntivo, junto con los pronombres directos e indirectos. Se pondrá énfasis en la conversación;

b) Al final del curso, el estudiante tendrá un mejor manejo de las diversas estructuras gramaticales. Tendrá el vocabulario necesario para sostener conversaciones de temas no especializados. Será capaz de leer cualquier texto con vocabulario sencillo.

Español 212. Prerequisito: Español 211 o 4 años de español en High School, o 2 semestres de español universitario o su equivalente. El curso ayuda al estudiante a incrementar su habilidad para entender, leer, hablar y escribir un español de una dificultad media. El contenido incluye la lectura de una novela o de una selección de cuentos para ampliar el vocabulario del estudiante. Se llevarán a cabo discusiones grupales de las lecturas, se pondrá énfasis en el análisis del lenguaje figurativo y simbólico y de expresiones idiomáticas. Español 212 tiene una duración de 4 semanas (80 horas). Objetivos:

a) Este será un repaso del modo subjuntivo. Los alumnos estudiarán la función de los pronombres relativos. Se pondrá énfasis en la conversación;

b) al finalizar el curso, el estudiante tendrá un mejor dominio de las diversas estructuras gramaticales. Participará en conversaciones no especializadas y expresará su opinión. Tendrá la habilidad de leer el periódico, así como diversas historias".

Aunque los objetivos de Español 211 y 212 en el Centro Lingüístico no varían mucho, ello se debe a la continuidad temática entre uno y otro. En la práctica, casi no hay transición entre el final de uno y el comienzo de otro. Son, pues, una unidad.

De la vaguedad de los objetivos de Español Intermedio en la Universidad Bucknell, a la mayor concreción, aunque no total, de los de Concordia Language Villages, la objetividad y la especificidad de las metas curriculares del Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales son las que mejor cumplen las funciones de un buen plan de estudios. La claridad en la presentación de un objetivo de aprendizaje en un programa es fundamental: sin metas fácilmente reconocibles, la enseñanza, el aprendizaje y la conciencia de lo alcanzado se pierden en una gran confusión.

2.2 Relación de Español Intermedio con las materias afines

La seriación

La secuencia de objetivos, temas y contenidos según su dificultad en distintos cursos, esto es, la seriación, se estructura de manera diversa en las tres instituciones que venimos analizando.

La Universidad Bucknell utiliza una seriación en una secuencia de menor a mayor dificultad, de contenidos y temas gramaticales elementales hasta temas filológicos. Desafortunadamente, no tengo en mi poder la seriación exacta de todos los cursos. Transcribo la seriación con la que cuento, indicando la numeración cuando esté completamente seguro de su correspondencia con la materia.

101 102	Español elemental
103 104	Español intermedio
105	Gramática, composición, conversación

Conversación y composición avanzada
 Literatura española
 Introducción a la Literatura Hispanoamericana
 Literatura Hispánica en traducción
 Temas Hispánicos
 Civilización española
 El Siglo de Oro
 Civilización Hispanoamericana
 Literatura española moderna
 Estructura e historia de la lengua española

Concordia Language Villages, en cambio, utiliza una seriación mucho más general y amplia. Así, encontramos un número menor de cursos(6) y una amplitud mayor en sus objetivos y contenidos.

Español Principiante
 Español Intermedio I
 Español Intermedio II
 Español Intermedio III
 Español avanzado I
 Español avanzado II

Finalmente, la seriación en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales es algo diferente a la de Bucknell y mucho más precisa que la de Concordia. También abarca un espectro más amplio y rico que en las instituciones anteriores.

CURSOS DE ESPAÑOL

111, 112	Español Principiante
211, 212	Español Intermedio
305	Introducción a la lectura en español
308	México hoy (temas de actualidad social y política)
322, 323	Conversación y composición intermedia
405, 406	Literatura Hispanoamericana I y II
407	Cuento Hispanoamericano
411	Novela Hispanoamericana
416	Teatro Hispanoamericano
421	Fonética y Fonología Española
422	Conversación y composición avanzada
433	Ensayo mexicano

439 Novela contemporánea Hispanoamericana

CURSOS DE HISTORIA Y CIENCIAS POLITICAS

340 El sistema político mexicano
432 Latinoamérica siglo XX: Desarrollo económico.
435 Relaciones Estados Unidos Latinoamérica
493 Conceptos básicos para el estudio de Latinoamérica
494 Historia de México

HISTORIA DEL ARTE

421 Introducción al arte mexicano

¿Por qué la diferencia en la seriación y en los contenidos entre las instituciones estudiadas? La seriación en CLV, por ejemplo, al ser más general, y por tanto, abierta, asegura el repaso profundo de la gramática, los tiempos verbales y el vocabulario. Recordemos que los cursos en esta institución se dirigen a muchachos de preparatoria y al llegar a la "aldea", el estudiante debe recordar con precisión lo aprendido en la escuela a través de la repetición sistemática de los contenidos. Yo diría que el programa de Español Intermedio I en CLV se distribuye entre un 50% de repaso de material aprendido y 50% de material nuevo.

Si el Centro Lingüístico en Cuernavaca posee una seriación diferente a la de la Universidad Bucknell es por una razón básica: la existencia del Centro depende, casi enteramente, de los grupos de estudiantes que vienen de universidades de Estados Unidos. A través de los años, por lo tanto, la seriación del Centro ha debido adecuarse a la de las universidades con las que tiene convenios para que la equivalencia de cursos y la validación de créditos sea más eficiente y expedita. La seriación 111, 112, 211, 212, etc., es, pues, la más aproximada al sistema estadounidense.

La pregunta sería ahora, ¿por qué la seriación de Bucknell es distinta a la de otras universidades norteamericanas? Ello se explica por el carácter independiente de cada una de ellas y por las decisiones autónomas de sus consejos universitarios y de sus departamentos de lenguas.

Los temas gramaticales en los distintos niveles intermedios.

En esta sección, he preferido hacer una equivalencia y una comparación de los temas gramaticales en los niveles intermedios de las tres instituciones que venimos analizando. Esto es, primero escogí los tres niveles intermedios con

mayores relaciones entre sí; así, de Bucknell elegí el nivel Español 103; de Concordia, Español Intermedio I; y del Centro Lingüístico, Español 211. En seguida, ordené los temas gramaticales e hice un cuadro en donde, con una marca, señalo si las tres escuelas cumplen con los puntos correspondientes. Creo que de esa manera se pueden apreciar mejor las equivalencias entre los tres programas, lo que permite hacer una comparación más práctica (Ver cuadro número 1).

Es interesante observar en el cuadro la distribución del material gramatical. Las tres instituciones coinciden en cuanto a la inclusión en el temario de algunos tiempos verbales (**presente, pretérito, imperfecto de indicativo**); de ciertos verbos (**reflexivos, gustar**); de la formación de frases **interrogativas** y de **adjetivos**; de los diversos **pronombres (de objeto directo, indirecto, preposicionales)**; de la **preposición personal a**; del **gerundio** en oraciones con sentido progresivo y, en fin, de ciertos contrastes útiles entre **pretérito e imperfecto**.

Independientemente de ciertos temas no de una vital importancia (diminutivos, verbos que cambian de significado en el pretérito, incluidos por Bucknell, o frases idiomáticas con tener, consideradas por Concordia), las diferencias entre las tres escuelas se hace más evidente cuando se llega a tiempos verbales más especializados.

Así, el **futuro** y el **condicional** (nº32,33) son considerados por Concordia y el Centro Lingüístico; por Bucknell, no. El **presente de subjuntivo** (nº27) es abarcado por Bucknell y el Centro Lingüístico, mientras que Concordia lo posterga a niveles superiores. En mi experiencia, el estudio y la práctica del **presente e imperfecto de subjuntivo** en niveles principiante-intermedio es (al menos en expresiones cotidianas) de una gran utilidad para que el alumno no sólo se familiarice con un modo verbal complejo, sino que llegue a niveles avanzados con un dominio aceptable de él.

El Centro Lingüístico es la única escuela de las tres que estudia el **imperfecto** y los tiempos compuestos de **subjuntivo** en el nivel intermedio. Con todo, al analizar la exposición del tema en el texto del curso, compruebo que es muy superficial: se limita a explicar cómo se construyen verbos en **subjuntivo** a partir de verbos modelo. No se analizan los usos del **imperfecto** o del **presente y pretérito perfecto de subjuntivo**; se dan, en cambio, decenas de ejercicios para crear, acaso, habilidades mecánicas.

El estudio y la práctica de **por y para**, de la **comparación** en español y, aún más, del **imperativo** son, para mí, formas esenciales para un estudiante a nivel intermedio. Y es que entrará en contacto con ellas muy pronto en su vida cotidiana y, por supuesto, las necesitará en la etapa de producción oral. Todo ello se refiere al aprendizaje del español segunda lengua. De cualquier modo, los temas arriba mencionados deberán presentarse en un nivel intermedio o antes, si se quiere que la

producción oral se desarrolle tempranamente en estudiantes de español L2 y LE.

Sin embargo, únicamente Bucknell estudia por y para en Español 103; los **grados comparativos de los adjetivos** son incluidos en sus programas por Bucknell y Concordia; y finalmente, el **imperativo** lo presenta exclusivamente Bucknell.

Desconozco los criterios para la elección de temas gramaticales en las tres escuelas o, mejor, ignoro la razón por la que los autores de los textos guía de los cursos intermedio seleccionaron esos temas y no otros: ¿costumbre, tradición, tiempo limitado para el desarrollo del curso? De cualquier modo, en la revisión del cuadro se hace evidente que es mayor el equilibrio temático entre las tres instituciones que las diferencias, ausencias y olvidos.

CUADRO NUMERO 1

TEMAS GRAMATICALES	BUCKNELL	CONCORDIA	CENTRO LINGUISTICO
1. PRESENTE DE INDICATIVO -VERBOS REGULARES -VERBOS IRREGULARES -VERBOS DE CAMBIO DE RADICAL	•	•	•
2. VERBOS REFLEXIVOS	•	•	•
3. FORMACION DE FRASES INTERROGATIVAS	•	•	•
4. PRETERITO DE INDICATIVO -VERBOS REGULARES -VERBOS IRREGULARES -VERBOS DE CAMBIO DE RADICAL	•	•	•
5. PREPOSICION PERSONAL A	•	•	•
6. PRONOMBRES DE OBJETO DIRECTO	•	•	•
7. IMPERFECTO DE INDICATIVO DE VERBOS REGULARES E IRREGULARES	•	•	•
8. FORMACION Y CONCORDANCIA DE ADJETIVOS	•	•	•

CUADRO NUMERO 1
(cont.)

	<i>BUCKNELL</i>	<i>CONCORDIA</i>	<i>CENTRO LINGUISTICO</i>
9. USOS DE SER, ESTAR Y HABER	•	•	•
10. DIMINUTIVOS	•		
11. POR Y PARA	•		
12. PRONOMBRES PREPOSICIONALES	•	•	•
13. VERBOS QUE CAMBIAN SIGNIFICADO EN EL PRETERITO	•	•	•
14. IMPERFECTO VS. PRETERITO	•	•	•
15. NUMEROS ORDINALES	•	•	•
16. ORACIONES PROGRESIVAS	•	•	•
17. PRONOMBRES Y ADJETIVOS POSESIVOS	•	•	•
18. PRONOMBRES DE OBJETO INDIRECTO	•	•	•

CUADRO NUMERO 1**(cont.)**

	BUCKNELL	CONCORDIA	CENTRO LINGUISTICO
19. USOS DEL ARTICULO DEFINIDO	•	•	
20. LO + ADJETIVO	•		
21. GUSTAR Y VERBOS COMO GUSTAR	•	•	•
22. COMPARACION DE SUPERIORIDAD IGUALDAD INFERIORIDAD Y SUPERLATIVA	•	•	
23. IMPERATIVO FORMAL	•		
24. EL IMPERSONAL -SE	•	•	
25. FORMA "NOSOTROS" EN IMPERATIVO	•		
26. ADJETIVOS DE CANTIDAD	•		
27. PRESENTE DE SUBJUNTIVO	•		•
28. EXPRESIONES NEGATIVAS E INDEFINIDAS		•	

CUADRO NUMERO 1
(cont.)

	BUCKNELL	CONCORDIA	CENTRO LINGUISTICO
30. FRASES IDIOMATICAS CON TENER		.	
31. USOS DE SABER Y CONOCER		.	
32. FUTURO -VERBOS REGULARES -VERBOS IRREGULARES -FUTURO PERIFRASTICO		.	.
33. CONDICIONAL		.	.
34. "HACE" Y "HAY" CON EXPRESIONES DE TIEMPO Y CLIMA			.
35. IMPERFECTO DE SUBJUNTIVO			.
36. PRESENTE PERFECTO Y PRETERITO PERFECTO DE SUBJUNTIVO			.

3. Método de trabajo en la asignatura Español Intermedio

3.1 Los textos de español intermedio

Los textos utilizados por las tres instituciones son los siguientes:

Bucknell University utilizó hasta mayo de 1993 el libro Interacciones para Español Intermedio 103, elaborado por Emily Spinelli, de la Universidad de Michigan en Dearborn, Carmen García, de la Universidad de Miami, y Carol E. Galvin, de la Universidad de Michigan en Dearborn. La casa editora es Holt, Rinehart and Winston, Inc., y el libro fue publicado en el año de 1990.

Concordia Language Villages utilizó en el verano de 1994, para el curso Español Intermedio 1, el texto Spanish for Mastery 2 de Jean Paul Valette y Rebeca M. Valette, publicado en 1984 por D.C. Heath and Company.

El Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales lleva un par de años usando el libro Conversación y repaso, en su cuarta edición, para el curso Español 211. Los autores son John G. Copeland y Ralph Kite de la Universidad de Colorado, y Lynn Sandstedt, de la Universidad del Norte de Colorado. La editorial es Holt, Reinhart and Winston, Inc., y el año de publicación es 1989.

Interacciones, Spanish for Mastery 2, y Conversación y repaso son todos libros editados en Estados Unidos, creados siguiendo las corrientes de enseñanza de lenguas extranjeras de aquel país. Fueron elaborados, así mismo, con las necesidades específicas del estudiante estadounidense de High School y College. En los tres textos hay una característica común: todas las explicaciones gramaticales y léxicas están presentadas en inglés y las culturales, en español.

Cada uno de ellos tiene rasgos muy particulares y cada uno ofrece una serie de aportaciones interesantes. A diferencia de otros capítulos, comenzaré a analizar las partes del libro de Concordia, editado en 1984, para comprobar posteriormente las innovaciones, si las hay, en los textos del Centro Lingüístico(1989) y de Bucknell(1990). Será, pues, una secuencia cronológica y un seguimiento comparativo.

Spanish for Mastery 2 está dividido en 10 unidades, con temas relacionados con los jóvenes y su mundo. Cada unidad se divide, a su vez, en 4 lecciones y al final de éstas, hay una sección llamada Variedades, con material diverso (poesía, onomatopeyas en español, trivia, cómo dar direcciones, etc.). En las unidades 1, 3, 5, 7 y 9 se incluye, además, la sección Vista, que es un paquete de información histórica, cultural, musical, biográfica, culinaria, artística de los hispanos en Estados Unidos, del Caribe, de México y Centroamérica, de América del Sur y de España.

Cada lección se abre con una gran variedad de documentos que introducen vocabulario y una nueva estructura: un diálogo, un test, lecturas breves, horarios estudiantiles, etc. En seguida, viene una breve Nota cultural, que abarca lo mismo información sobre el correo, los inmigrantes, la moneda en nuestros países, el cine y un largo etcétera. Cada una de ellas está relacionada estrechamente con el asunto de la lección correspondiente. Así, por ejemplo, en la lección 2 de la unidad 2, la nota cultural se refiere a las estaciones del año y a las playas en América del Sur, porque el diálogo introductorio trata de los deportes acuáticos y el vocabulario abarca verbos de movimiento y léxico útil en la playa. A continuación encontramos una sección de preguntas para estimular el intercambio oral entre los estudiantes: Conversación.

Cada lección tiene tres secciones de vocabulario, Vocabulario práctico, y dos de Vocabulario especializado, seguidas de una gran profusión de preguntas para practicar el léxico.

La parte central de la lección está constituida por la sección Estructura que, en cuatro partes, A, B, C, D, presenta los temas gramaticales con muchos ejercicios en contexto, es decir, no son una larga serie de preguntas de opción múltiple, sin relación entre sí, sino preguntas casi siempre diseñadas para ser trabajadas por dos estudiantes y referidas a situaciones de la vida cotidiana, familiar y escolar.

La lección se cierra con ¡A ti te toca!, un apartado que propone actividades orales y escritas para la ejercitación complementaria de lo aprendido. En la misma lección 2, unidad 2, se propone, por ejemplo, la siguiente práctica: "Imagina que estás en una playa cerca de Lima. Si tú eres un chico, ves una chica. Si eres una chica, ves a un chico. Esta persona es guapa y parece interesante. Prepara seis frases o preguntas que puedas decirle". En el ejercicio, el estudiante debe usar el verbo saber, los adjetivos y pronombres demostrativos, los complementos indirectos y el verbo decir.

Spanish for Mastery 2 incluye al final del libro un apéndice sobre los números; otro, de vocabulario especializado, ordenado temáticamente (la hora, los días de la semana, del año, las estaciones, la comida, etc.); uno más de verbos y sus conjugaciones en todos los tiempos; y además una sección de vocabulario español-inglés, inglés-español.

Conversación y repaso se acompaña de dos textos que buscan complementar la exposición gramatical con temas culturales. Uno es Civilización y cultura, que presenta una gran variedad de temas relacionados a la cultura hispanoamericana a través de lecturas y ejercicios orales y escritos, y el segundo es Literatura y arte, que introduce al estudiantes al trabajo literario de autores de España y Latinoamérica, y al arte hispánico, por medio de cuentos, fotografías y ejercicios. Ambos son de los mismos autores.

La idea es, pues, manejar simultáneamente los tres textos para profundizar el tema estudiado creando una unidad temática. Así, por ejemplo, el capítulo 7 del libro introduce el tema de la migración y su impacto en la cultura hispanoamericana. Este se complementa, en el capítulo 7 de Civilización y cultura, con el ensayo "Aspectos económicos de Hispanoamérica", y éste, a su vez, se corresponde con el cuento "Es que somos muy pobres" de Ruifo, en el texto Literatura y arte.

En el Centro Lingüístico no hay acceso fácil a los tres textos. Abundan, en cambio, las copias de Conversación y repaso, de manera que, en ocasiones, es la única guía de Español 211. El profesor debe aportar el material complementario.

Conversación y repaso está dividido en 12 unidades con el siguiente contenido:

1. Un diálogo que introduce vocabulario y estructuras gramaticales.
2. Notas culturales que aclaran algunos puntos del diálogo y quieren ampliar el conocimiento del estudiante de las culturas hispánicas.
3. Una lista de vocabulario nuevo.
4. Una serie de preguntas de comprensión sobre el diálogo.
5. Una serie de preguntas dirigidas al estudiante para que formule y exprese su opinión.
6. Una sección de gramática muy amplia, con numerosos ejemplos y ejercicios. Se presenta el uso de un tema gramatical complejo en secuencia de dificultad de una unidad a otra, y así se permite al estudiante dominar uno antes de estudiar el siguiente. Por ejemplo, desde la unidad 5 a la 10 se estudia exclusivamente el subjuntivo con todo detalle.
7. Una sección de repaso de los puntos gramaticales más importantes con ejercicios lo mismo orales que escritos. Cada sección incluye una actividad para estimular la interacción entre estudiantes.
8. La sección *Intercambios* ofrece estrategias comunicativas. Se dividen en "Conversación controlada" para que el alumno formule expresiones lógicas, y en "Mini representaciones" (Role playing), que le da la oportunidad de comunicarse en una situación cotidiana.
9. Una sección que ofrece más oportunidad para el desarrollo de la habilidad oral. Consiste en un diálogo y en actividades tales como "negociación de significados" ("clarification values"), es decir, preguntas personales que estimulan al grupo a expresar ideas, emociones, e intercambiar opiniones. Termina la sección con un dibujo diseñado para que el estudiante haga uso de la descripción y exprese su opinión sobre temas diversos.

Como en Spanish for Mastery 2, Conversación y repaso incluye apéndices sobre números cardinales, tablas de conjugación y un vocabulario español-inglés. Hay en el texto información extra sobre fórmulas de conversión de grados fahrenheit a centígrados, y una tabla de medidas y sus equivalencias en Estados Unidos y Latinoamérica, pero no se incluye un apéndice de vocabulario cotidiano organizado temáticamente como en Spanish for Mastery 2.

Interacciones se compone de un lección preliminar de repaso, seguida de 15 capítulos. Estos se encuentran divididos en grupos de tres, los cuales giran alrededor de las regiones y países de habla hispana. El grupo de tres capítulos se inicia con la sección Bienvenidos que provee información preliminar del país bajo estudio con respecto a la geografía, el clima, los habitantes, las ciudades más importantes, el gobierno y la economía. Mapas, ejercicios de geografía y fotos complementan la sección.

Cada capítulo se organiza alrededor de un lugar o una situación que es probable que encuentre una persona que estudie, viva, trabaje o viaje en un país hispanoamericano. Estas situaciones incluyen lugares como un banco, un restaurante, una tienda de departamentos, una empresa, y eventos como una boda, la comida familiar de los domingos, una entrevista de trabajo.

Cada capítulo está dividido en tres secciones llamadas Situaciones y cada situación se estructura alrededor de un objetivo comunicativo. El vocabulario, la gramática y la cultura se presentan, así, en cantidades más fáciles de manejar por el alumno.

-Presentación. Las primeras dos situaciones de cada capítulo comienzan con una presentación diseñada para desarrollar la habilidad oral y para presentar el vocabulario básico del capítulo. La Presentación consiste en una escena para describir, seguida de ejercicios y actividades grupales con el fin de practicar el nuevo vocabulario.

-Así se habla. El estudiante aprende en esta sección expresiones funcionales para saludar, despedirse, estar de acuerdo o en desacuerdo, ordenar en un restaurante, expresar un deseo, hacer una llamada de negocios o presentaciones. Las expresiones funcionales se presentan en el contexto de un diálogo que los alumnos deben oír en el cassette que acompaña el libro. Los ejercicios de comprensión auditiva se organizan bajo la sección ¿Qué oyó usted?. Ejercicios extra y mini-representaciones reafirman lo aprendido en el diálogo.

-Estructuras. La presentación gramatical sigue una secuencia progresiva, esto es, sólo un aspecto de una cuestión gramatical es estudiada por situación. Por ejemplo, el pretérito y sus usos son presentados en un capítulo, el imperfecto, en otro y el contraste entre ambos, en un tercero. Ejercicios en contexto y de práctica grupal complementan cada explicación gramatical.

-Dudas de vocabulario. Esta sección se encuentra al final de la segunda Situación de cada capítulo. Provee definiciones y ejemplos de aquel léxico que represente cognados falsos con el inglés, o aquel que presente dificultad ortográfica. Este vocabulario está íntimamente relacionado con las situaciones y con los temas de todo el capítulo.

-Así se hace. La tercera Situación de cada capítulo comienza con esta sección que ofrece información en español, lo mismo de cómo usar un teléfono público, cómo tomar el metro o cómo comprar estampillas y enviar cartas por correo. Se incluye material auténtico (recortes, folletos) en español. Después de la explicación, se practica lo aprendido abundantemente con actividades y mini representaciones.

-Para leer bien, Lecturas. Este apartado presenta estrategias de lectura y artículos tomados de revistas o periódicos contemporáneos de Hispanoamérica. Se busca, con la inclusión de lecturas variadas, entretenidas, que el estudiante gane confianza al leer. Los ejercicios complementarios, sirven para revisar la comprensión y para discutir las lecturas.

-Para escribir bien, Composiciones. Como en la sección anterior, aquí se ofrecen estrategias para escribir cartas, formas, solicitudes de trabajo, así como trabajos académicos más formales. Composiciones incluye tres temas que combinan la gramática y el vocabulario abarcado en el capítulo.

-Actividades. La combinación de aspectos comunicativos, gramaticales, léxicos en los ejercicios de este apartado, permiten crear un profuso intercambio grupal. Los juegos y las mini representaciones son, aquí, fundamentales.

-Contacto cultural. Al final de cada tercer capítulo, hay una sección cultural con información sobre el arte, la literatura, la arquitectura, museos y artistas de cada país o región estudiados. Fotografías, cuentos, poesía y teatro de autores hispanoamericanos se acompañan con preguntas de comprensión y con datos sobre teoría literaria, como el género, el tema, los personajes, el lenguaje figurativo o simbólico.

Interacciones tiene un vocabulario temático y tablas de conjugación como en los textos anteriores, pero añade una sección interesante de ortografía y fonética, con datos sobre separación silábica, la pronunciación de ciertos sonidos en español, la acentuación y el uso de las mayúsculas.

Existen parecidos y diferencias entre estos tres textos norteamericanos. Entre los primeros, puedo señalar el gran énfasis que los autores ponen en el aspecto comunicativo. Hemos visto que el primero de ellos fue publicado en 1984 y el último en 1990 y en estas fechas, como ahora, se hizo insoslayable la necesidad de crear textos que ayudaran a los estudiantes de lenguas extranjeras a comunicarse en situaciones reales y no sólo a aprender mecánicamente un cúmulo de información gramatical. Esta nueva actitud venía fraguándose desde los años 70s, gracias al impulso de lingüistas y profesores norteamericanos como John Oiler, señor, Stephen Krashen, Shafel y Shafel, Rassias, Terrel y un largo etcétera.

También es interesante señalar en los tres textos la secuencia "en espiral" en la presentación de los temas gramaticales, es decir, en secciones consecutivas de mayor a menor dificultad e independientes de un capítulo a otro. La gran ventaja de

este sistema es que el estudiante se familiariza con un tema gramatical a nivel general, antes de estudiar sus excepciones, complejidades y variantes.

Otro elemento común es la presentación de ejercicios en contexto y la inclusión de mini representaciones o *role play*, que rompen con los aburridos ejercicios descontextualizados, inconexos, e inmotivados de los viejos textos de enseñanza de lenguas extranjeras.

Con todo, existen diferencias importantes entre Spanish for Mastery, Conversación y repaso e Interacciones. La más evidente se relaciona con la edición misma de los textos: mientras que Spanish e Interacciones incluyen en un solo volumen toda la información gramatical, cultural, artística, Conversación lo hace en tres volúmenes, con las consiguientes incomodidades para su uso y transportación.

Pero las diferencias más significativas son aquellas que se refieren al espacio asignado en los textos a ejercicios y actividades para promover las cuatro habilidades lingüísticas. Vimos que el aspecto comunicativo está bien cubierto con prácticas sistemáticas de conversación. Sin embargo, desde mi punto de vista la lectura, la escritura y la comprensión auditiva se descuidan mucho en Spanish y Conversación, donde los ejercicios dedicados al cultivo y mejora de aquellas habilidades son mínimos en el primer texto e insuficientes en el segundo. Esto es especialmente cierto con los ejercicios auditivos casi inexistentes en los textos de Concordia y el Centro Lingüístico. Es verdad que ambas instituciones suplen esas carencias por el sistema mismo de Inmersión en donde el alumno vive en contacto diario con el español, pero estos textos no fueron elaborados con fines de inmersión.

Es por todo lo anterior que considero Interacciones como el mejor libro de los tres, porque incluye abundantes estrategias de lectura, actividades de escritura, textos y artículos, y, sobre todo, ejercicios auditivos con el español de diversas regiones latinoamericanas. Hay que recordar el papel fundamental de la comprensión auditiva en la enseñanza del español LE; con un solo modelo lingüístico disponible, el maestro, es necesario que el alumno esté en contacto con una mayor diversidad de maneras de hablar y construir el español.

3.2 Los cursos

Que las potencialidades de un texto lleguen a ser realidad, es decir, aprendizaje, depende, por supuesto, de la manera como un profesor maneja sus materiales. Conocemos ya los objetivos, los textos, los contenidos, los programas de los cursos español intermedio en tres instituciones. Falta hacer un recuento de cómo era la enseñanza aplicada en la realidad, la realidad siempre cambiante de un grupo de estudiantes en un salón de clase.

Muy a pesar de la calidad del profesorado en Bucknell University, los cursos de español intermedio a los que asistí repetidas ocasiones para observar, ayudar y

sustituir a los titulares, se basaban en una aproximación totalmente gramatical. Reglas, ejercicios y exámenes parecían constituir el núcleo del curso.

Mucho del material de Interacciones no era aprovechado en todas sus posibilidades. Del libro se utilizaba las secciones Presentación, Estructuras, Dudas de vocabulario, Así se hace y Contacto cultural, regularmente; en clase o de tarea, aunque no con mucha frecuencia, se usaba Para leer bien, Lecturas y Para escribir bien, Composiciones; las Actividades o Así se habla, rara vez.

Todo ello, por una razón fundamental: falta de tiempo, pero también de un deseo de experimentación o de cambio. La clase duraba 50 minutos y se tendía constantemente a crear en el salón de clase una dinámica maestro-alumno, no alumno-alumno y alumno-maestro; la participación en clase era muy escasa.

Todo el aspecto comunicativo se confiaba a los cursos de conversación que los Asistentes de Enseñanza, una muchacha de España y yo, teníamos a nuestro cargo, generalmente en las tardes. Las dos horas a la semana de conversación servían, también, para cubrir todo lo que quedaba pendiente en el curso titular, lo mismo las lecturas, que las actividades grupales y los ejercicios auditivos.

Por otro lado, existían actividades extracurriculares que podían valer uno o varios puntos para la calificación final. Una de ellas era The Spanish Table: un día a la semana, el centro de eventos de la Universidad abría un comedor, a la hora del almuerzo, para todos los estudiantes que quisieran comer y conversar en español. Los Asistentes estábamos a cargo de esa hora particular. También había tiempo asignado para los grupos de francés, alemán, ruso y japonés.

Así mismo, un par de veces debí preparar conferencias sobre un país latinoamericano. La mejor de ellas fue cuando logré conseguir diapositivas y música de Puerto Rico, y a una estudiante puertorriqueña dispuesta a traer ropa, banderas, fotografías y compartir todo con los estudiantes.

Finalmente, estaban las conferencias organizadas por CUMBRE, la Sociedad hispana de Bucknell a las que los profesores llevaban a sus grupos cuando así lo consideraban conveniente, no de una manera regular. Los temas giraban alrededor de la cultura y la múltiple problemática de los países hispanoamericanos. El problema: todas las conferencias eran impartidas en inglés.

La más memorable fue la organizada por un gran número de fundaciones del estado de Pennsylvania para el Quinto Centenario, cuando se logró traer a Carlos Fuentes al Campus. Sus tres conferencias fueron motivo de deberes, composiciones e investigación para los alumnos. Ellos, además, pudieron convivir con el escritor mexicano en los numerosos banquetes y reuniones que entonces se hicieron.

El Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales tiene, como hemos visto (capítulo 2), varios programas a disposición de los estudiantes extranjeros. El más

solicitado es el Programa Regular, que se divide en tres horas de curso formal, dos, de un minicurso de cultura y una hora de conferencia.

En cuanto a dinámica de grupo en el salón de clase, el Centro no se diferencia mucho de la Universidad Bucknell, porque el método es pura y exclusivamente gramatical. Si en Bucknell el buen material de Interacciones no es totalmente aprovechado, en el Centro Lingüístico el libro Conversación y repaso es guía absoluto del curso Español 211. Las tres primeras horas del curso formal de un estudiante regular dependen exclusivamente del libro y de una que otra actividad que el profesorado decide incluir, generalmente los viernes. Cada parte de Conversación es usado minuciosamente, pero, como mencioné antes, no hay acceso a los libros de literatura, arte y cultura que complementan el texto de gramática. El resultado puede llegar a ser muy, muy aburrido.

Las desventajas de este sistema, lo sabemos, son variadas: cuando los alumnos llegan a los cursos avanzados, no se comunican bien porque se han acostumbrado a conjugar mentalmente antes de aventurar una frase; aprenden más español con sus familias mexicanas que en el Centro; se les crea una cierta obsesión por la perfección oral que les impide hacer errores, comprobar sus hipótesis lingüísticas en la comunicación diaria, les impide, en fin, crear una interlengua, paso fundamental para adquirir una nueva lengua. Sin embargo, al ser los grupos sólo de cinco personas, existen necesariamente más oportunidades para hablar en clase; en general, la participación de los alumnos no es escasa.

Las actividades extracurriculares en el Centro Lingüístico son variadas, si bien dirigidas a una gran mayoría del alumnado que no solo estudia, sino vacaciona. El café social es una reunión semanal en algún restaurante de Cuemavaca donde se bebe, come y conversa en español, aunque esto no siempre es la regla.

Excursiones, visitas a hospitales, a centros de adaptación social, a cárceles, junto con clases de fútbol, salsa, cocina y música mexicanas constituyen el total de las actividades que el Centro no administra como cursos de enseñanza formal. La respuesta de los alumnos a estos talleres y visitas es siempre excelente. Es una lástima que no haya algún estudio para determinar hasta dónde influyen las actividades extra curriculares en el aprendizaje global del español en esta escuela.

La distribución del tiempo y las clases en Concordia Language Villages era, por demás, sui generis. A continuación, transcribo el borrador del horario cotidiano de los estudiantes de crédito en El Lago del Bosque, la aldea de Español. Es sólo una aproximación porque cambiaba cada semana.

- 7:45 Todos se despiertan
- 8:30 Bandera (se hacía la presentación de la bandera de algún país hispanoamericano)
- 8:45 Desayuno
- 9:15 Reunión de los profesores de crédito

- 9:45 Clase A
- 10:25 Pausa
- 10:35 Clase B
- 11:15 Merienda
- 11:30 Música latinoamericana y canto
- 11:45 Clase C
- 12:25 Pausa para comprar en la frutería, en la tienda o para ir al banco (en la aldea se usaban pesetas como la moneda de compra y venta; los dolares eran cambiados el primer día de estancia)
- 12:35 Estudio Dirigido
- 1:30 Mozos al comedor (alumnos que, en rotación, ponían la mesa para la casa cabaña a la que pertenecían)
- 1:40 Todos a la terraza (la Decana daba mensajes e instrucciones para el resto del día)
- 2:00 Almuerzo
- 2:45 Siesta (se les entregaba a los alumnos su correo. Tenían prohibido salir durante el tiempo asignado para la siesta)
- 3:15 Tiempo libre
- 4:30 Actividades (Deportes acuáticos, juegos, arte)
- 5:20 Pausa
- 5:45 Clase D
- 6:15 Reunión de consejeros (los aldeanos, mientras tanto, se encargaban de algunas faenas en la aldea)
- 6:50 Mozos al comedor
- 7:00 Todos a la terraza, canto.
- 7:15 Cena
- 8:00 Radio Crédito (los alumnos de crédito se reunían para leer reportes de clase, de casa, de clima o para leer horoscopos inventados ejercicios asignados con anterioridad y el correo sentimental, especie de comunicación secreta entre alumnos y maestros)
- 8:30 Programa de noche (toda la aldea participaba en actividades y juegos diversos, buscar pistas culturales por toda la aldea, por ejemplo)
- 10:15 Todos a sus casas
- 10:45 Luces apagadas.

Un solo día era agotador, sobre todo para los profesores de crédito que, al tener tantas clases al día, teníamos que levantarnos, en ocasiones, a las cinco de la mañana para poder planear los contenidos de aquel día.

De Spanish for Mastery 2, en ese contexto, se utilizaba exclusivamente la parte gramatical, porque el cúmulo de ideas, actividades, sugerencias, juegos que nos habían enseñado en la Semana de Orientación para maestros de crédito era verdaderamente enorme; no teníamos, pues, que depender de las prácticas del libro.

Como se ve en el horario, el día académico se dividía en cuatro clases de 50, 45 o 30 minutos, y un estudio dirigido. Generalmente, la clase A comenzaba con una actividad de calentamiento (frases coloquiales, trabalenguas, salidas al bosque). Se les decía, luego, el objetivo del día, se presentaba el vocabulario y la estructura correspondiente y se daban muchos ejemplos como modelos.

La clase B era de práctica de lo recién aprendido grupal e individualmente. Se hacían ejercicios auditivos y de lectura y se daban instrucciones sobre la tarea que habrían de realizar durante el día.

En la clase C se conversaba y se ponían a prueba cuantos ejercicios orales tuviéramos a mano. La comunicación era aquí esencial.

El estudio dirigido servía para hacer trabajo individual, tarea escrita, ejercicios para aclarar el objetivo del día, un pequeño examen, una lectura, pero sobre todo, para escribir su diario. Esta es una gran ventaja de Concordia con respecto a las otras escuelas estudiadas: los alumnos debían escribir diariamente, incluso en niveles principiantes, lo que el maestro y el grupo decidieran: recuentos de lo sucedido en el día, composiciones creativas, entrevistas. El maestro no hacía correcciones directas, sino las incluía en sus comentarios; nosotros teníamos que escribir, también, diariamente. Los avances en ese nivel eran muy satisfactorios.

Finalmente, el repaso y el tema cultural del día eran cubiertos en la breve clase D.

Capítulo 4 Métodos de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

Llegamos a un tema fundamental en el aprendizaje de una nueva lengua: la evaluación. ¿Cómo se puede calificar el proceso de aprendizaje del español L2 y LE? Las tres instituciones estudiadas ofrecen un seguimiento parecido en la evaluación de las habilidades de un estudiante. Con todo, hay diferencias y propuestas interesantes que iremos señalando en el transcurso de este capítulo.

La calificación final del curso Español Intermedio, en sus diversas seraciones en las tres escuelas, se conforma de la siguiente manera:

Bucknell University

Español 103

4 exámenes	40%
5 composiciones	25%
Participación	25%
Examen oral	10%= 100%

Concordia Language Villages

Español Intermedio 1

Exámenes	25%
Participación	25%
Tarea/Diario	25%
Actividades	25% =100%

Centro de Estudios Lingüísticos

Español 211

2 exámenes	40%
2 pruebas	20%
Participación	30%
Tarea	5%
Asistencia	5%= 100%

Las tres escuelas manejan la calificación alfabética. La equivalencia con el sistema numérico es como sigue:

100-90	A
89-80	B
79-70	C
69-60	D
59	F

La calificación mínima para obtener crédito es señalada únicamente por Concordia: "El crédito será recomendado sólo para estudiantes que reciban una calificación de C o mayor". Bucknell es más general: "el que el estudiante no asista a clase regularmente o no entregue sus trabajos escritos tendrá un efecto negativo en su calificación". El Centro Lingüístico no toca el tema.

En términos generales, el maestro tiene más libertad en Bucknell y Concordia para determinar los porcentajes de las actividades curriculares que en el Centro Lingüístico. Sin embargo, en la práctica, Bucknell y el Centro Lingüístico son más flexibles en la determinación final de la nota, mientras Concordia exige mucha exactitud en los promedios y porcentajes, puesto que un alumno se juega la calificación de un año por un mes de estudios.

En el esquema anterior de porcentajes resalta:

1. La gran importancia que la Universidad Bucknell y el Centro Lingüístico dan al papel de los exámenes en el porcentaje total del curso Español Intermedio. En Concordia, en cambio, se nota la intención de equilibrar al mismo nivel de importancia actividades curriculares y exámenes.

Cada examen en Bucknell abarcaba el material cubierto aproximadamente en 4 o 5 semanas de estudio. Pero no existía examen final o global por considerársele innecesario.

Por su parte, Concordia requería de los maestros la elaboración de una prueba (quiz) semanal, un examen semestral (mid term) y uno final en un mes de estudio. El Centro Lingüístico, por su parte, realiza en el nivel intermedio dos pequeñas pruebas de repaso, dos exámenes de mayor extensión y profundidad, y, en conjunto con la universidad visitante, un examen final exhaustivo. Concordia y el Centro Lingüístico, pues, conservan la modalidad de examen final.

2. Bucknell introduce una innovación con respecto a las otras instituciones: el examen oral. En él, yo participaba en pequeñas mini-representaciones como vendedor, periodista, jefe de personal, y el alumno debía entablar un diálogo para comprar, hablar de sus capacidades para un trabajo, etc. La maestra titular

escuchaba y decidía la calificación por la habilidad del alumno al usar tiempos verbales, estructuras o un discurso oral lógico y fluido.

3. A la participación en clase se le da un porcentaje casi idéntico en dos de las tres escuelas, 25 y 30%. De hecho es 1/4 de la calificación total, lo que muestra la importancia que la comunicación—el aspecto esencial de esa categoría—ha cobrado en las evaluaciones, muy a pesar de que, en la práctica, el alumno no intervenga con la frecuencia e interés esperados. Cabe aclarar que los cursos de conversación a mi cargo eran tomados en cuenta para la calificación final precisamente en el apartado de participación: si el estudiante no iba a los cursos de conversación al menos 10 o 9 veces durante el semestre obtenía puntos menos.

4. Las tareas en Bucknell y Concordia, generalmente práctica escrita (5 composiciones y diario, respectivamente), tienen una importancia muy clara en la evaluación total del curso intermedio (25%), pero para el Centro Lingüístico tiene un peso, digamos, numérico de apenas 5%. La desproporción es muy significativa e indica, desde mi punto de vista, que la práctica escrita no es funcional para este centro de estudios, lo cual es un despropósito. Aquel que visite los cursos de español en esta escuela lo comprobará: la escritura en sus diversas modalidades pedagógicas está casi ausente de sus cursos. Así mismo, no encuentro la razón por la que la asistencia, de apenas un 5% del valor de la calificación final en Español 211, no haya sido incluida en el rubro "participación"; así estructurada, no parece de gran importancia.

5. Aclaro que el apartado "Actividades" en Concordia se refiere a la participación del alumno en la experiencia total en la Villa, es decir, su interés y disposición para involucrarse en los juegos, prácticas, ejercicios y faenas de El Lago del Bosque. Ya que Concordia es una escuela de inmersión durante el verano, se considera que las actividades le aportan al alumno vocabulario, estructuras y oportunidades para comunicarse; de allí que tengan un valor importante en la evaluación.

Ahora bien, ¿existe un seguimiento detallado del aprendizaje cotidiano del alumno en las tres escuelas? El aprendizaje es, para mí, un proceso que se verifica día tras día, semana tras semana, y una buena evaluación debe dar cuenta de ello. No se puede confiar más en exámenes periódicos para evaluar lo aprendido por el alumno, cuando éstos sean mediciones mecánicas solamente de conocimientos gramaticales. Repito, el aprendizaje es un proceso y un proceso global.

De las tres escuelas, sólo el Centro Lingüístico y Concordia tienen modalidades de evaluación atentas al desarrollo cotidiano del estudiante.

Cada maestro del Centro Lingüístico tiene un reporte que deber ser llenado diariamente, no sólo para determinar al final de la semana si el estudiante funcionó bien en el nivel asignado por las entrevistas que se le hicieron al llegar, sino también

para dar un recuento de las actividades realizadas en clase, del desempeño del alumno en las habilidades lingüísticas y, en fin, para hacer comentarios y dar una calificación semanal (ver el modelo de evaluación número 1 en el apéndice al final del capítulo). El reporte incluye también información sobre los exámenes realizados, el lugar que ocupó el alumno en relación a sus compañeros de clase, las horas por día que asistió, el nivel del curso y el capítulo o unidad con el que se debe comenzar la semana siguiente. Aunque los aspectos de aprendizaje evaluados numéricamente son más bien generales, me parece muy positivo el que se busque por ellos llevar un control diario del alumno. Así, se puede dar una calificación más justa.

La evaluación alternativa introducida por Concordia en todos sus cursos de verano es, con mucho, la más avanzada y completa. Se trata del Portfolio Assessment ("Evaluación por carpeta", aproximadamente). Dije que es una evaluación alternativa porque no sustituyó a la evaluación tradicional, sino que apenas se estaba poniendo a prueba en el verano de 1993 para determinar su implementación futura.

El Portfolio Assessment está conformado por un diario, un cassette, una carpeta y al final del mes, por un proyecto cultural por escrito.

El alumno escribía en el diario (ver capítulo 3) sus experiencias cotidianas en la aldea, o sobre un tema asignado en clase o sobre un tema libre para practicar vocabulario y estructuras, pero, sobre todo, para ejercitar la escritura. Al final del mes, el alumno de crédito tenía un buen número de composiciones para observar su proceso en esa particular habilidad (ver modelo de evaluación 2 en el apéndice).

Una vez por semana, se grababa al alumno en un cassette para tener ejemplos de su discurso oral (a través de una entrevista con el maestro), de su lectura de un texto, de su nivel de habla con otro alumno, etc. Cada maestro determinaba el contenido de la grabación, el caso era tener muestras de su desempeño comunicativo. Tanto el maestro como el alumno debían escuchar las sucesivas grabaciones y hacer comentarios de los problemas o avances notados (ver modelo 4).

La carpeta servía para tener ejemplos del trabajo del estudiante realizado en clase: ejercicios, composiciones corregidas y pasadas en limpio, copias de lecturas, una tarea, etc. Al final de la semana el maestro se reunía con su alumno para revisar la carpeta y discutir sus avances. El alumno elegía los ejemplos más representativos de su trabajo semanal para conformar un álbum ("scrapbook") final (ver modelo 4).

Durante las dos últimas semanas, el alumno en Concordia debía realizar un proyecto individual. En él podían incluirse fotografías, dibujos, recortes alrededor de un tema cultural. En Español Intermedio 1, mis alumnos de preparatoria tuvieron tres opciones: hacer un trabajo sobre la comida en Hispanoamérica, o los deportes y su importancia en nuestros países, o sobre la naturaleza de Bemidji, Minessota (ver

capítulo 1) comparada con la naturaleza de algún país hispanoamericano. Todos los proyectos debían incluir entrevistas con los maestros nativos de Argentina, Chile, México, Colombia o España; profusión de ilustraciones; muestras, en lo posible, de la comida o la flora; mucha imaginación y creatividad, y, un comentario final que describiera qué habían aprendido de Hispanoamérica. Los resultados fueron muy bellos, ingeniosos y verdaderamente satisfactorios.

¿Qué fin tenía, pues, el Portfolio Assessment? Básicamente, ayudar al alumno a convertirse en un participante responsable en el proceso de su aprendizaje; y dar una gran variedad de pruebas e indicadores de los objetivos de aprendizaje alcanzados durante el curso. En aquel verano, quizá no hubo tiempo suficiente para aplicar cabalmente el Portfolio Assessment, pero, aun así, los maestros de Concordia encontramos en este tipo de evaluación alternativa un gran avance con respecto al sistema de exámenes.

Además de la evaluación tradicional y de la evaluación alternativa del Portfolio Assessment, Concordia Language Villages es la única escuela de las tres que da una evaluación global con comentarios sobre el dominio que alcanzó el alumno en las cuatro habilidades lingüísticas. En esta evaluación final se recomienda dar o no el crédito al alumno (ver modelo de evaluación 5).

Por su parte, los maestros en Bucknell University se limitan a llenar un acta para el registro de calificaciones, mientras que el Centro Lingüístico manda una boleta con la calificación del curso anexada a la documentación del alumno.

Como en toda Institución estadounidense, Concordia y Bucknell piden de los alumnos una evaluación del profesorado. Esta se realiza al final del mes en Concordia y del semestre, en Bucknell. Aunque no exhaustivamente, se pedía a los alumnos de la Universidad que hicieran también un comentario sobre la capacidad y utilidad de los Asistentes de Enseñanza y de los cursos de conversación.

Los alumnos del Centro Lingüístico, en cambio, entregan una evaluación de su maestro de gramática, de minicurso y de conferencia una vez por semana. Al final se hace una evaluación donde se califican también los servicios con los que cuenta la escuela (biblioteca, instalaciones, etc.), la familia mexicana con quien vivieron y la experiencia total (ver modelo 6).

Finalmente, en esta red de evaluaciones (maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-institución, institución-alumno) no podía faltar la autoevaluación del estudiante, un auxiliar útil para reafirmar los avances y vacíos en el proceso enseñanza-aprendizaje. Una vez más, era Concordia Language Villages la única escuela que sistemáticamente llevaba un control semanal del desempeño estudiantil a través de sus auto-evaluaciones (ver modelo 7).

En mis cursos en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales pido a mis alumnos una evaluación escrita de mi curso con sugerencias y una

autoevaluación. Ya que los maestros no tenemos acceso a la calificación "oficial" que nos dan los alumnos (lo mismo sucedía en Concordia y en Bucknel), esta evaluación particular me ofrece un acceso necesario a las críticas y opiniones de los estudiantes para enriquecer la dinámica de mis clases.

APENDICE
CAPITULO 4

MODELOS DE EVALUACION

NOMBRE _____

ORGANIZACION _____

FECHA	MAESTRO	CURSO	MATERIAL EXTRA	TAREA	LG.	HRS.

EVALUACION SEMANAL

COMUNICACION	5	4	3	2	1	COMPRESION	5	4	3	2	1
COMPOSICION	5	4	3	2	1	RETENCION	5	4	3	2	1
LECTURA	5	4	3	2	1	APROVECHAMIENTO	5	4	3	2	1
PRONUNCIACION	5	4	3	2	1	ACTITUD	5	4	3	2	1

COMENTARIOS: _____

EMPEZAR PROG. : _____ UNIDAD _____ CALIF. SEMANAL _____

CALIF. DE EXAMENES 1. - _____ FECHA _____ 2. - _____ FECHA _____

Semana _____

FECHA	MAESTRO	CURSO	MATERIAL EXTRA	TAREA	LG.	HRS.

EVALUACION SEMANAL

COMUNICACION	5	4	3	2	1	COMPRESION	5	4	3	2	1
COMPOSICION	5	4	3	2	1	RETENCION	5	4	3	2	1
LECTURA	5	4	3	2	1	APROVECHAMIENTO	5	4	3	2	1
PRONUNCIACION	5	4	3	2	1	ACTITUD	5	4	3	2	1

COMENTARIOS: _____

EMPEZAR PROG. : _____ UNIDAD _____ CALIF. SEMANAL _____

CALIF. DE EXAMENES 1. - _____ FECHA _____ 2. - _____ FECHA _____

DECISIONS

JOURNAL

1. How often will the villagers write in the journal?
 - daily
 - every other day
 - _____

2. What will they write about?
 - daily life at the villages
 - assigned topic
 - assigned vocabulary
 - assigned structure
 - free choice
 - _____

3. When will they write?
 - on their own time
 - beginning or middle or end of the day in class
 - _____

4. How long will they write?
 - _____ pages
 - _____ minutes
 - no guidelines
 - _____

5. How will you react to the entries?
 - indicate that you have read the entry with a short comment (excellent, good work, try to write more, develop one idea in more detail, give more descriptions)
 - comment on the contents modeling a correct structure which has been used incorrectly
 - respond to the ideas which were shared
 - _____

6. How will you evaluate the journals?
 - no evaluation
 - task completed
 - task completed: satisfactory - not satisfactory
 - final grade on improvement shown in journal entries
 - _____

DECISIONS

AUDIO TAPES

1. How often will the villager record?
 - daily
 - twice a week
 - once a week
 - once every two weeks
 - _____

2. What will they record?
 - practiced speaking
 - spontaneous speaking
 - one person speaking
 - two people speaking
 - villager-villager
 - villager-teacher
 - villager-native speaker
 - same format for each recording or different formats
 - _____

3. How long will each segment be?
 - _____ minutes
 - no limits
 - _____

4. When and where will the villager record?
 - _____

5. How will you react to the recordings?
 - task completed
 - evaluate pronunciation - fluency
 - evaluate correct use of the language
 - evaluate content
 - _____

6. How will you evaluate the recordings?
 - no evaluation
 - task completed; satisfactory - not satisfactory
 - a grade for each recording
 - a grade for the final recording based on quality
 - _____

Modelo 3 (cont.)

CASSETTE TAPE FOR _____

DATE: _____ day-month-year _____ day-week of credit session

Description of recording:

Comments from teacher & villager:

DATE: _____ day-month-year _____ day-week of credit session

Description of recording:

Comments from teacher & villager:

DATE: _____ day-month-year _____ day-week of credit session

Description of recording:

Comments from teacher & villager:

DATE: _____ day-month-year _____ day-week of credit session

Description of recording:

Comments from teacher & villager:

DECISIONS

WRITTEN WORK

1. How often will the villager write?
 - daily
 - twice a week
 - once a week
 - once every two weeks

2. What type of writing will be included?
 - edited versions
 - unedited versions
 - free choice
 - assigned topic
 - assigned structure
 - assigned vocabulary

3. How will you evaluate the writing?
 - no evaluation
 - task completed
 - task completed: satisfactory - not satisfactory
 - a grade for each writing
 - a grade for the final piece of writing based on quality

4. Will villagers work towards publishing their writing?
 - yes
 - no

CONCORDIA LANGUAGE VILLAGES
HIGH SCHOOL CREDIT PROGRAM
FINAL EVALUATION FORM

LANGUAGE _____

YEAR _____

NAME _____

LEVEL OF ENROLLMENT _____

TEACHER _____

LANGUAGE SKILLS

I. Listening

II. Speaking

III. Reading

Modelo 5 (cont.)

IV. Writing

ADDITIONAL COMMENTS:

CREDIT RECOMMENDATION:

Yes _____ No _____ Level _____
Final Grade _____

Credit Teacher

Date

{4-0-01.1}

(Marca una en los cuadros)

	REGULAR		BIEN		EXCELENTE	
	1	2	3	4	5	
1. Clase de español Maestro: _____						
2. Minicurso Maestro: _____						
3. Conferencia (10-11 y 11-12) Específica: funcional, intermedia o cultural Conferencista(s): _____ _____ _____						lunes martes miércoles jueves viernes
4. Conversación Conversador(es): _____						
5. Película Canciones						

6. Programas Opcionales (2:20-4:00 PM)

(Pronunciación, Análisis Contrastivo, Mesa Redonda, Atención Individual en Gramática, Conversación, Vocabulario Específico u otras Conferencias).

-Programa _____ Maestro: _____
 -Programa _____ Maestro: _____
 -Programa _____ Maestro: _____

Comentarios: _____

6. Otros: (excursiones, volíbol, cocina mexicana, fiestas, etc.)

Sugerencias o comentarios: _____

7. Familia Mexicana: _____

Comentarios: _____

En el Campus hablo español nunca a veces siempre
 1 2 3 4 5

Nombre: _____ Fecha: _____

Nota: Si necesitas hacer otros comentario, escríbelos al reverso de esta hoja.

VILLAGER SELF-EVALUATION

VILLAGER: _____ DATE: _____

CREDIT WEEK: ONE TWO THREE FOUR

1. Based on your work so far, what have you most understood? Why?
2. Based on your work so far, what do you feel you need more practice with? Why?
3. How is the program going for you? (Comment on classes, activities, cabin adjustment, etc.)
4. Is there any change or changes which would be helpful to you?
5. Give yourself a rating for your effort this week. Explain why you chose the rating.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
no doing my
effort effort best

5. Propuestas concretas: el teatro en la enseñanza del español como segunda lengua

Con altas y bajas, los métodos de enseñanza en las tres escuelas bajo estudio en este informe cumplen satisfactoriamente sus objetivos: se cubren los temas gramaticales propuestos, se practica un poco de lectura y escritura, y se intenta que el alumno se comunique en situaciones, que, en mayor o menor grado, recuerden contextos reales. Después de todo, los alumnos terminan sus cursos con cierto dominio del español.

¿Es suficiente? Como maestro de español L2 y LE y según mi experiencia en el sistema tradicional, lo digo claramente: no es suficiente. Luego de enseñar arduamente el subjuntivo, por ejemplo, o los tiempos compuestos del indicativo, o un tema cultural, y mientras guardaba todo el material de vuelta a mi portafolios, yo siempre me decía, algo falta. No era suficiente la atención cautiva del alumnado, no era suficiente su participación esporádica o constante, no era suficiente un material léxico-gramático-cultural que quiere hacer las veces de la realidad en el salón del clase. Faltaba motivación, faltaba convertir al estudiante en un participante activo, propositivo; hacía falta poner de vuelta el cuerpo y las emociones del alumno en el aprendizaje, tanto como el intelecto.

La enseñanza de idiomas ha cambiado mucho en las últimas décadas, pero aun cuando las nuevas propuestas, los nuevos métodos ofrecen mejoras y enriquecimiento al salón de clase, no he encontrado otro instrumento más flexible, más creativo para apoyar y complementar la instrucción del español L2 y LE que el teatro.

Explicar y ejemplificar la utilidad del teatro para la enseñanza del español como lengua extranjera y segunda lengua, ésta es la propuesta concreta de mi informe, en contraste con el panorama dibujado por los capítulos anteriores. Sin embargo, dígame de una vez, difícilmente quiere esta propuesta despojarse de la gramática y volverse un experimento puramente superficial y lírico. No, la enseñanza y la práctica de la lengua y del habla debe ser un proceso paralelo. Ambos se construyen, constituyen y enriquecen mutuamente. Esto es, ni teatro ni gramática únicamente, sino un equilibrio inteligente entre ambos.

5.1 El éxito educativo del teatro: una aproximación psicolingüística

Y bien, ¿por qué el teatro? Parece que hoy nadie pone en duda el criterio según el cual las actividades teatrales tienen un efecto muy positivo en diversas áreas educativas, al desarrollar, por lo pronto, habilidades comunicativas, especialmente las orales.

Sin embargo, se necesita una comprensión más adecuada del proceso que se vive cuando el teatro entra en acción en el campo educativo. Esta sección se basa en la investigación de la lingüista norteamericana Susan L. Stern, cuyo trabajo "Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective"(1) analiza aquellos fenómenos y procesos que desencadena el teatro.

Por principio, Stern investiga toda área donde la base psicológica del teatro fuera utilizada para alcanzar un objetivo educativo. Y su investigación reveló, al fin, tres áreas: el teatro en la educación, primordialmente en cursos de lenguas; el psicodrama como es aplicado en el terreno de salud mental y en programas de entrenamiento profesional; y los juegos de imitación o mini-drama (role play)² en la terapia del habla.

Los objetivos para hacer del teatro (en inglés, "drama") un instrumento importante de la enseñanza son muy distintos en estas tres disciplinas. Así, por ejemplo, en clases de lenguas extranjeras o de inglés como segunda lengua, el teatro se dirige necesariamente a promover la adquisición de la lengua en estudio. En la educación infantil, en cambio, las actividades teatrales estimulan la maduración y el crecimiento de las capacidades creativas, particularmente las verbales. Por otro lado, el psicodrama ayuda a restablecer la salud mental del paciente, y facilita el entrenamiento de personas para nuevas actividades (roles) sociales. Finalmente, la terapia del habla emplea al teatro para alcanzar o recuperar la normalidad en los comportamientos verbales.

A pesar de las diferencias, las disciplinas mencionadas parecen usar al teatro por la misma razón fundamental: facilita la comunicación al poner en juego ciertos factores psicológicos que obtienen del individuo el comportamiento deseado. ¿Qué factores psicolingüísticos pueden explicar el que las actividades teatrales parezcan mejorar la competencia oral de estudiantes de una segunda lengua o de cierto tipo de pacientes? Para Susan Stern estos factores comunes son: motivación, empatía, susceptibilidad al rechazo, autoestima y espontaneidad.

La lingüista y profesora estadounidense hace el seguimiento de estos factores en las tres disciplinas citadas: teatro en la educación, psicodrama, mini-drama en terapia del habla. Para los fines de este trabajo, expondré únicamente la primera, el teatro en la educación, en el entendido de que el estudio que a continuación se presenta se refiere a *lengua extranjera*.

Motivación

Para Stern:

"...la motivación es la razón más citada para hacer uso del teatro en la enseñanza del inglés como segunda lengua y de lenguas extranjeras. Las actividades teatrales inspiran a los estudiantes a aprender otra lengua"(3)

Se presentan varias razones para ello. Las actividades teatrales son un antídoto contra la frustración y la disminución del interés que una gran mayoría de estudiantes presentan cuando las dificultades del nuevo idioma se van revelando y cuando la producción oral resulta lenta y difícil. Este es el caso, sobre todo, de LE, no tanto de L2.

Las observaciones de Otto W. Johnston(4) vienen muy a propósito. El profesor de la Universidad de Florida observó que el gran interés inicial de los 363 estudiantes inscritos en distintos niveles del programa de alemán en aquella universidad, se redujo sustancialmente apenas cinco semanas después de haber comenzado el curso.

El teatro puede contrarrestar este desánimo, nos dice Stern, facilitando así la adquisición de la lengua en estudio. Y es que el teatro se centra en "cómo hacer las cosas" con el lenguaje más que en "cómo describir las cosas". Las técnicas dramáticas piden la intervención integral del estudiante.

Stern y otros autores que ella cita (S. Moulding, A. Maley y A. Duff) opinan que en la enseñanza de lenguas se ha producido un divorcio entre los aspectos intelectuales del lenguaje (vocabulario, estructuras gramaticales) y sus referentes corporales y emotivos, limitándose el aprendizaje a los primeros. Por el contrario, las técnicas dramáticas buscan vincular cuerpo y emoción con el total de la experiencia educativa, restableciendo, entonces, la motivación en los estudiantes.

Stern cita, así mismo, el caso de una escuela en Estados Unidos donde se enseña chino, que estableció como objetivo final de un curso experimental, el montaje de una obra de teatro. A lo largo del proceso, los estudiantes debieron comunicarse únicamente en chino. Se observó un incremento notable de la motivación, por cierto ya decaída. También fue un motivo de integración grupal y de conciencia cultural. Lo último se debió, cita Stern, a que la obra teatral permitió a los estudiantes participar en la nueva cultura, en la medida en que intentaron entender costumbres y maneras de comportamiento tradicionales. Además, la actividad los familiarizó con el contexto particular en el que se usan palabras y expresiones y, aún más, con la forma en que los hablantes nativos se comunican entre sí o se influyen mutuamente a través del lenguaje.

Idealmente, la experiencia integrativa que ofrece el teatro tendría que motivar a los estudiantes a alcanzar un nivel mayor de habilidad lingüística.

Autoestima

Se entiende como autoestima:

"...una evaluación que hacemos de nosotros mismos y de nuestras habilidades en términos de mérito; y una autoestima específica es una autoevaluación que se hace con respecto a una situación cotidiana específica"(5)

Es decir, la autoestima es la conciencia de una auto-imagen y de su comportamiento en el mundo.

Se ha encontrado (continúa la lingüista norteamericana) una relación importante, estrecha entre la autoestima del estudiante y su habilidad para comunicarse en una segunda lengua. Los resultados de la investigación de A. Heyde (1979) indican que aquellos estudiantes con una autoestima elevada recibieron una mejor evaluación en su producción oral que aquellos con una autoestima baja. Esto implicaría que un incremento de autoestima debería mejorar la actuación oral del estudiante.

Es decir, la autoestima es la conciencia de una auto-imagen y de su comportamiento en el mundo.

Los convencidos de la funcionalidad del teatro apoyan la hipótesis de que éste es un medio efectivo para elevar la autoestima, porque promueve la confianza. Una voz fuerte y clara (necesaria para actuar); la capacidad del hablante para expresarse en situaciones comunicativas reales y diversas, demuestran, según Stern y R. Via(6), lo que el teatro puede lograr en la confianza del estudiante, y por lo tanto, en su autoestima.

Susceptibilidad al rechazo

Este nuevo factor psicolingüístico está claramente vinculado con el anterior. Si la susceptibilidad al rechazo es entendida por Stern como la inhibición ante la opinión de los demás a causa de un manejo pobre de la lengua en estudio, tal inhibición no se da sino como consecuencia de una autoestima baja.

El nivel de tensión que puede sufrir un estudiante de lenguas durante el aprendizaje, ha sido tomado en cuenta por autores como Stephen Krashen para explicar un comportamiento verbal inseguro e insuficiente. Según el teórico norteamericano, resulta imprescindible reducir el nivel de ansiedad ("anxiety level") en el salón de clases, por ejemplo, para esperar una producción oral más libre, espontánea y fluida del hablante en ciernes.(7)

Lo que Krashen llama nivel de ansiedad y filtro afectivo ("affective filter") puede entenderse muy bien como resultado de una alta susceptibilidad al rechazo,

presente sobre todo en adultos, según Stern. Ahora bien, varios educadores (R. Via, M. Hines, D. Crookall)⁹ han hallado en el teatro un medio idóneo para crear una atmósfera relajada, en la que puede eliminarse el miedo al rechazo ante una actuación lingüística insegura, deficiente.

De las explicaciones posibles para ello, destacan, por ejemplo, el que el teatro produzca situaciones ficticias y así el estudiante no necesite temer las consecuencias de sus actividades u opiniones; unas y otras, resultan, entonces, más libres. Otra menciona que el teatro funciona como un esfuerzo de grupo y dentro de él, el participante se siente más seguro. Una más, propone que la crítica del grupo hacia los participantes podría ser entendido por ellos como dirigida a los personajes que retratan y no tanto contra su misma persona.

La ausencia absoluta de inhibición es una característica de los juegos infantiles, nos dice Stern. Cuando los niños conviven con otros niños que hablan una lengua desconocida se involucran sin problemas en juegos generalmente de representación teatral, incluso comienzan a asimilar elementos de ese nuevo idioma.

Revivir el niño dentro del adulto a través del teatro, "lleva a emocionantes especulaciones sobre el teatro como una estrategia en el aprendizaje de una segunda lengua"⁽⁹⁾, en opinión de Susan Stern.

Empatía

Se define empatía como "una suspensión temporal de las funciones del ego en favor de una experiencia precognitiva del estado emocional de otro y de uno mismo", o también como "un proceso de entendimiento...que permite una aprehensión emocional inmediata de la experiencia afectiva de otro" (Gulora, 1972)¹⁰

En la explicación de Stern, A. Gulora propone que la capacidad empática depende de la habilidad para suspender, parcial o temporalmente, las funciones que mantienen nuestro aislamiento psicológico de otros, que Gulora llama fronteras o límites del ego ("ego boundaries"). La flexibilidad o la permeabilidad de éstos, explicaría la destreza para asumir una nueva identidad.

En toda teoría teatral, el actor debe alcanzar un cierto grado de empatía para ofrecer una actuación convincente. Stern cita a Stanislavsky y su creencia en que el intérprete debe entrar en la conciencia de su personaje, renunciando temporalmente a su propia identidad. Por ejemplo, existe una técnica en la que los actores buscan identificarse con sus personajes imaginando sus reacciones en una situación dada, es decir, pretendiendo vivir sus vidas.

La idea de que el teatro promueve la empatía entre los participantes en un curso de lenguas, subraya Stern, viene desde educadores como Shaftel y Shaftel (1952). El mini-drama, por ejemplo, es una técnica exitosa porque forma relaciones

Intergrupales muy positivas porque permite al individuo entender y relacionarse con los sentimientos de otros (empatía). Sin ello, no es posible identificarse con la nueva lengua y sus hablantes nativos; no es posible, pues, un aprendizaje real.

Espontaneidad

El seguimiento de participantes en actividades teatrales para la enseñanza de una nueva lengua muestran ciertas constantes de comportamiento, a las que podría reunirse bajo el rubro "estado de espontaneidad" ("the spontaneity level")¹¹. En él, la persona olvida por completo la existencia del público o al menos no se preocupa más de sus reacciones. También la vivencia temporal se altera y los conceptos de pasado, presente o futuro "son todos abarcados en una experiencia parecida al sueño"⁽¹²⁾.

La escisión entre pensamiento y expresión tan común en la producción oral de estudiantes principiantes e intermedios, deja de existir gracias a la espontaneidad. Según J.Mann: "la expresión se convierte en un todo integrado"⁽¹³⁾. Así mismo, en el estado de espontaneidad se libera una corriente de creatividad, por la cual el estudiante echa mano de recursos de los que él mismo no hubiera creído disponer.

Un estudiante de una nueva lengua se enfrenta constantemente a situaciones inesperadas en las que debe improvisar, reaccionar, hacer algo (sobre todo en L2). En estos casos, la espontaneidad también es básica. En la medida en que el hablante en ciernes, reciba una respuesta satisfactoria a su discurso recién creado, éste se hará parte de su propio repertorio y de todo ello resultará una mayor capacidad adaptativa. Pues, como dice R. Corsini, citado por Stern, la espontaneidad es un "comportamiento natural, autogenerado y rápido frente a nuevas situaciones"⁽¹⁴⁾.

El minidrama ofrecerá al estudiante este mismo proceso psicológico al ponerlo en contacto con nuevas situaciones lingüísticas. Si tiene éxito al comunicarse, la experiencia será satisfactoria y pasará a formar parte de su acervo como hablante de la segunda lengua.

He aquí, pues, brevemente expuestos, los factores psicolingüísticos que se echan a andar cuando el teatro es utilizado en la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera: motivación, autoestima, susceptibilidad al rechazo, empatía y espontaneidad. Valga este apartado como justificación general de la elección de mi tema y como panorama y contexto a la presentación, más particular, de los siguientes apartados.

5.2 Método de trabajo: el sociodrama

De la gran variedad de opciones prácticas que el teatro ofrece en un salón de clases ("Open ended scenarios" de Robert di Pietro; "Open language experience" de Raymond J. Rodríguez y Robert H. White), la que me parece más completa y propositiva es el sociodrama como lo explica Robin Scarcella(15), no solo por su coherencia y su organización escrupulosamente secuencial, sino porque a mi entender, es la que mejor cumple los diversos factores psicolingüísticos enunciados por Susan Stern (ver la sección 5.1). En efecto, al ponerse en práctica en clase una situación social natural, el estudiante se divierte, pero también experimenta diversos niveles de la lengua: el comunicativo, por supuesto, el emocional y el proplamente gramatical.

El sociodrama puede usarse exitosamente para desarrollar habilidades comunicativas. Primero, porque los estudiantes, a través de representaciones constantes, producen nuevas oraciones basadas en su propio comportamiento o en las construcciones espontáneas de otros alumnos (el factor "espontaneidad" de Stern). Segundo, porque el estudiante debe reestructurar el uso de su lenguaje para adecuarlo a un contexto social cambiante, como sucede en cualquier situación comunicativa de la vida real. Tercero, porque el sociodrama promueve el intercambio social, un prerequisite para la comunicación (o "empatía", según Stern).

El sociodrama es muy atractivo para el estudiante ("motivación") y es que su estructura de juego le permite intentar nuevos comportamientos sin miedo a una sanción social ("susceptibilidad al rechazo", para Stern). También anima al alumno a reestablecer los lapsus comunicativos en su discurso o en el habla de otros, lo que, a su vez, permite al maestro identificar problemas de comunicación para ser trabajados en lecciones futuras. El sociodrama crea una atmósfera cómoda (en la que hay un nivel bajo de ansiedad, como recomienda Krashen)16, que promueve un buen entendimiento transcultural ("cross-cultural understanding").

¿Qué es, entonces, el sociodrama? El sociodrama es un tipo de mini-drama (role play o juego de roles) que involucra a un cierto número de estudiantes en la representación de diversas soluciones dadas a un problema social. El problema toma la forma de una historia con un final abierto y con un conflicto fácilmente identificable y relevante para el alumno. Esto es muy importante. Para el lingüista John W. Oller es fundamental que exista un conflicto significativo, porque es un motivador universal del discurso y de la conciencia reflexiva: "el pensamiento reflexivo es ocasionado siempre por la dificultad", de lo que saca como conclusión que "a un texto que le falte un conflicto significativo para la búsqueda de una meta deseada—en nuestro caso, una historia escrita para el sociodrama—no debería ser usado"(18)

Otro tipo de mini-drama muy frecuente en cursos de lenguas es el llamado mini-drama de situación ("situation role play"). El sociodrama difiere de éste último por varias razones. La técnica del sociodrama es, para Scarcella, única porque conlleva una serie de pasos o secuencias específicos que no poseen los otros.

También porque "el sociodrama está orientado al estudiante más que al maestro"(21). Es decir, los alumnos no sólo eligen ellos mismos sus papeles, sino que también determinan el rumbo de la representación.

Otra diferencia es que en el sociodrama sólo aquellos estudiantes que parezcan identificarse con los papeles serán elegidos para representarlos. La mayor duración del sociodrama, a través de representaciones sucesivas, da, además, más y mejor material comunicativo al estudiante.

Usos específicos

El sociodrama puede usarse con eficacia para desarrollar vocabulario, gramática, estrategias de habla, para promover la comprensión cultural y para provocar la producción oral de los estudiantes.

Todas las opiniones de Scarcella en este apartado son el resultado del análisis de videos, y sus transcripciones, filmados en cursos que hicieron uso del sociodrama en el American Language Institute de la Universidad del Sur de California, esto es, en la modalidad de LE.

Vocabulario

El sociodrama suministra ciertas claves contextuales de las que puede echar mano el alumno para inferir el significado de palabras nuevas. Además de permitir al estudiante de una segunda lengua el reconocimiento del vocabulario necesario para mantener una conversación, el sociodrama le ofrece las oportunidades para ponerlo en práctica. A su vez, los participantes se ayudan mutuamente a comunicarse sugiriendo palabras o expresiones. Además, como las constantes representaciones son muy similares, el contacto con las nuevas formas se repite frecuentemente, permitiendo así una mejor comprensión.

Gramática

Según la opinión del profesor y lingüista Robert J. Di Pietro, los temas gramaticales son mejor explicados en contextos estratégicos como el que ofrece el teatro o, en nuestro caso, el sociodrama:

"Por ejemplo, el explicar una oración o un aspecto gramatical a un estudiante motivado, hace la tarea mucho más sencilla"(21)

Por su parte, Scarcella opina que es a partir del intercambio verbal que ofrece el sociodrama que el estudiante incrementa su habilidad para producir nuevas oraciones a partir de su propio comportamiento o el de otros.

Estrategias de habla

Llamar la atención con el lenguaje, iniciar una conversación, cambiar de tema, concluir el intercambio verbal, son algunas de las estrategias que el sociodrama es capaz de desarrollar. A niveles intermedios, el alumno de una segunda lengua no es capaz de hilar y mantener una conversación sin la presencia de estas frases específicas. Así encontramos—según los ejemplos en inglés de Scarcella—, *excuse me* (perdón), *Whats new* (qué hay de nuevo), para iniciar una conversación; o *by the way* (por cierto), *Ive been thinking* (he estado pensando que), *you know what else?* (por otro lado), para cambiar de tema, son expresiones básicas, entre otras muchas, nos dice Scarcella, cuya práctica y uso puede ser desarrollado por el sociodrama. También: "en la medida en que el sociodrama avanza, los estudiantes pierden menos tiempo buscando palabras para incluir el tema"(22).

Comprensión cultural

El sociodrama puede usarse para aclarar e incrementar la conciencia de la diferencia entre culturas. El lenguaje es parte de la cultura y según W. Rivers, citado por Scarcella, "modelos culturales, valores, actitudes, relaciones y tabúes pueden adquirirse a través del discurso oral"(23). Al participar en la representación de un sociodrama, el alumno se hace consciente de la relación entre el discurso y las expectativas sociales, las fórmulas de cortesía, las actitudes sociales, y si cierto comportamiento verbal del estudiante es apropiado culturalmente, (por ejemplo, el uso de "usted" o "tú" en ciertas situaciones depende de la cultura de cada país) lo que se resuelve en la discusión posterior a la representación.

Scarcella añade algo muy importante: se producirá una comunicación exitosa, sólo si el hablante puede predecir la reacción de su interlocutor, y el interlocutor, las intenciones del hablante. Ello es posible gracias a una conciencia cultural en los estudiantes(24). Scarcella concluye diciendo que las sesiones de sociodrama más exitosas son aquéllas en donde participan hablantes nativos como modelos lingüísticos.

Producción oral

Se ha venido repitiendo en este capítulo que el teatro es útil de manera más evidente al desarrollar habilidades comunicativas, entre otras razones, porque crea una atmósfera relajada en la que incluso los estudiantes tímidos se sienten motivados a comunicarse. El maestro intenta establecer un ambiente cómodo durante el sociodrama: 1) invitando a hablantes nativos o a los más avanzados y socialmente más aceptados para participar en la representación ; 2) no criticando a los estudiantes; 3) no forzando a los estudiantes a participar en contra de su voluntad; 4) dando a los alumnos tímidos, en un principio, papeles pasivos o silenciosos para ayudarles a acostumbrarse a estar frente al grupo; 5) haciendo una

distinción clara entre los participantes y los papeles que ellos representan. Si todo lo anterior es cumplido, se da al alumno práctica y seguridad en su actuación ante otros y, así, el desempeño oral se enriquece, amplía y adquiere fluidez.

Conclusión

Son muchas las razones que explican el éxito del sociodrama en la enseñanza de lenguas extranjeras. De gran importancia es el hecho de que el sociodrama sirve para que el alumno asimile más de la lengua que estudia ("intake"). Esto tiene que ver con la teoría de autores como S.P. Corder, Wagner Gough, citados por Scarcella—sin olvidar a Stephen Krashen—, según la cual el estudiante entra en contacto con el total de la nueva lengua ("input"), pero sólo asimila, adquiere una mínima parte de ella ("intake"). Wagner Gough opina que es la atención el ingrediente básico para la adquisición. Por lo tanto, buenas actividades capturan la atención del estudiante.

El sociodrama es una actividad que obliga al alumno a hacerse consciente del ambiente verbal. Esto es; primero, es relevante para los intereses del estudiante, ya sean éstos externos (preocupaciones diarias), o internos (sentimientos o actitudes). Segundo, los alumnos ponen atención porque esperan participar en el sociodrama; hasta el público juega un papel en la actividad. Tercero, los participantes son frecuentemente amigos y la importancia de los compañeros en el desarrollo del lenguaje ha sido ya señalada por diversos autores. Para apoyar esta idea, me permito citar a Marina K. Burt y a Heidi C. Dulay que a través de sus investigaciones(25) han llegado a la conclusión de que:

"El origen del lenguaje que el estudiante oye es el cuarto hecho ambiental que influye en su actuación lingüística. Diversos modelos de habla pueden estar a disposición del hablante, pero la evidencia demuestra que este prefiere el de sus compañeros antes que el de sus maestros; el de sus compañeros, antes que el de sus padres; y el de los miembros de su grupo étnico sobre los otros"(pag.44 45)

También, el sociodrama es una actividad para la resolución de problemas ("problem solving"), lo que estimula situaciones de la vida real y la participación activa del alumno.

Una ventaja más que da el sociodrama es que combina el aprendizaje formal con el informal. Es decir, si en una clase hay estudiantes más interesados en las reglas y la gramática, y otros en el aspecto comunicativo, ambos salen favorecidos pues esta actividad teatral abarca los dos aspectos.

El sociodrama, concluye Robin Scarcella, no puede ser usado para alcanzar todas las metas de una clase de Inglés L2 o LE (o español, francés o alemán). Su efectividad como técnica tiene que ser validada experimentalmente.

"Sin embargo, partiendo de las transcripciones de las sesiones de sociodrama filmadas, tanto como de mi propia experiencia y la de otros, se puede decir que el sociodrama es una actividad complementaria muy valiosa"(26)

En el próximo apartado daré cuenta de los resultados de la aplicación del sociodrama en mis cursos de español a nivel intermedio en Cuernavaca.

5.3 El sociodrama en la práctica

Debo aclarar desde ahora que, a pesar de mi gran interés por el teatro y de mi profunda convicción de que es un complemento excelente de cualquier curso de lenguas, ni estudié teatro, ni soy director ni actor, sino un profesor de lenguas que siente el derecho de echar mano de esta fuente inagotable que es el teatro. No soy, pues, un profesional teatral y las fallas y debilidades que se encuentren en esta propuesta podrían deberse a este diletantismo, bien intencionado.

Veo en las actividades teatrales, sí, magia y creación, pero sobre todo herramienta y camino para alcanzar un objetivo pedagógico: el aprendizaje y la práctica del español L2 y LE. Es decir, si bien el teatro como arte es un fin en sí mismo, desde la perspectiva de este informe, es un medio, lo cual, creo yo, no le resta nada, ni lo parcela en sus posibilidades.

En ciertos departamentos de lenguas en Universidades en Estados Unidos o en algunos centros privados en los que el teatro juega un papel importante en la enseñanza de lenguas extranjeras, se establece como meta de los cursos, el montaje de una obra teatral. Sin negar la emoción y el estímulo que ello ofrece, yo considero la funcionalidad del teatro en esta área más en la manera en que se va desarrollando, en su hacerse, esto es, en su proceso. Me hago, aquí, eco de las ideas de Alan Maley y Alan Duff cuando explican lo que no son para ellos las actividades teatrales. No se trata de montar obras frente a un público pasivo o que:

"...los estudiantes sientan que las actividades teatrales son parte de la preparación para una gran actuación final. Su valor no está en la dirección a la que se encamina, sino en lo que son ahora...no tenemos en mente más público que la gente que está participando (27).

De las tres escuelas que hemos venido analizando a lo largo de este informe, es en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales donde he podido aplicar el sociodrama en la enseñanza del español, aunque con ciertas limitaciones. Estas se

debleron a la falta de tiempo, ya que había que cubrir obligatoriamente un cierto material gramatical en pocas semanas.

Durante el mes de marzo de 1994, se me encomendó un grupo de cinco estudiantes, todas mujeres, de la Universidad Estatal de Nueva York (SUNY) en Cortland en su último mes de estancia. Como ya hemos dicho, el alumno regular del Centro Lingüístico tiene 6 horas diarias de clase: tres de gramática, dos de un minicurso de cultura y una, de conferencia. Las cinco muchachas habían llevado ya dos meses de estudio muy intenso y, en la rotación normal de cursos, llegaron a Español Intermedio 212 que yo impartía entonces. Las encontré muy cansadas, con pocos ánimos y lamentándose por la perspectiva de un mes más de gramática y exámenes. Otro problema: su disposición a comunicarse era muy escasa y, en realidad, tenían un discurso oral inseguro y errático.

El profesor que se haya enfrentado a un grupo parecido sabe muy bien lo complejo y desgastante que es preparar contenidos, material y actividades para encontrar una respuesta fría de parte del alumnado. La participación se dificulta, la comunicación es accidentada y el tedio termina por imperar.

Decidí entonces incluir el sociodrama en el programa de ese mes para el grupo de SUNY-Cortland. Lo hice con inseguridad: había leído sobre el sociodrama y el teatro en la enseñanza de lenguas, pero aparte de unos pocos ejercicios manejados en mis clases en la Universidad Bucknell y en Concordia Language Villages, nunca había aplicado esa opción de manera profunda o sistemática. Creo que lo que hizo más difícil la decisión fue lo imprevisible que era la reacción de mis estudiantes a la práctica que les ofrecería. De cualquier forma decidí aventurarme en lo desconocido.

Comenzamos el curso el 7 de marzo y el 30 del mismo mes era el límite del experimento porque dos días después, el grupo regresaba a los Estados Unidos. Decidí dedicar, cada miércoles, las tres horas de gramática, al ejercicio del sociodrama. Tenía, entonces, un total de 12 horas independientes a la distribución normal de la semana (composición, lectura, ejercicios auditivos, gramática).

De manera que dividí los cuatro miércoles de la siguiente manera:

8 a 9a.m. Actividades de calentamiento (basadas en el texto de Maley y Duff-28-, y en el de Patricia Richard Amato-29-)

9 a 11 a.m Sociodrama. Resumen. Seguimiento.

Para entender mejor esta distribución, transcribo a continuación la técnica del sociodrama como es explicada por Robin Scarcella(30).

Los pasos del sociodrama pueden incluir:

1. **Un calentamiento.** El maestro introduce el tema del sociodrama y estimula el interés del estudiante. Ya desde aquí, el maestro intenta crear una atmósfera relajada.

2. **Presentación de vocabulario nuevo.** Un número mínimo de vocabulario nuevo y expresiones útiles es ofrecido al estudiante.

3. **Presentación del dilema.** Las historias para un sociodrama exitoso deben ser escritas con objetivos de enseñanza específicos en mente. Se ha dicho ya: la historia debe ser relevante para el alumno, debe contener un problema o conflicto claramente identificable y un clímax. La historia se detiene en el momento del dilema. Se les pide a los estudiantes que se concentren en el conflicto del sociodrama en la medida en que el maestro relata la historia.

4. **Discusión y selección de papeles.** Luego de la discusión del problema y de los papeles, el maestro selecciona a aquellos estudiantes que se identifiquen con los personajes y que hayan ofrecido soluciones al problema en cuestión, para que pasen al frente del grupo.

5. **Preparación del grupo.** Los alumnos que no fueron elegidos para tomar parte en la representación, juegan el papel del público. A los miembros del público se les dan ciertas tareas. Se les puede pedir, por ejemplo, que determinen si el conflicto ha sido resuelto o no.

6. **Representación.** Los participantes en el minidrama actúan las soluciones que ellos mismo sugirieron. Para ayudarles a comenzar, el maestro puede repetir las últimas líneas de la historia, así como dar tiempo para reflexionar. Antes de la actuación, puede pedirles que formulen la descripción de sus personajes y la línea de acción que éstos seguirán.

7. **Discusión de la situación y selección de nuevos actores.** Se exploran maneras alternativas para solucionar el problema. Se eligen nuevos participantes.

8. **Segunda representación.** Los estudiantes vuelven a presentar la situación para intentar resolver el dilema del sociodrama usando nuevas estrategias, opciones y aproximaciones.

(Scarcella sugiere que los puntos 5, 6 y 7 podrían repetirse hasta que varias soluciones posibles hayan sido presentadas y discutidas según sus consecuencias).

9. **Resumen.** El maestro invita a los estudiantes a elaborar un resumen oral de lo presentado en la(s) representación(es). Preguntas, comentarios finales, conclusiones cierran la práctica.

10. **Seguimiento.** Las actividades complementarias podrían incluir ejercicios escritos; prolongación del debate; ejercicios orales; una película o una

lectura relacionada con el sociodrama. A algunos maestros nos dice Scarcella les gusta dar una lección breve sobre las fallas comunicativas ocurridas en la sesión.

Para mí era fundamental la elaboración de historias para el sociodrama que fueran significativas para las cinco alumnas. No tanto por complacerlas, sino para que encontraran una relación estrecha entre su vida, preocupaciones y emotividad, decidí escribir cuatro cuentos breves, con finales inconclusos, alrededor de la vida de una mujer. Me pareció importante, así mismo, que las cuatro historias estuvieran conectadas entre sí, que tuvieran alguna coherencia interna y, en fin, que reflejaran una gradación en la complejidad de los conflictos y una evolución temporal. La única manera que encontré para satisfacer este requisito que me impuse a mí mismo, fue retratar a esta mujer desde su adolescencia hasta la edad madura. La sociedad, las creencias, los valores, las costumbres tenían que estar incluidos, así fuera como telón de fondo.

El único aviso que le di a las alumnas antes del inicio de la aplicación del Sociodrama fue que las actividades normales de la semana cambiarían los miércoles, de manera que el libro, las composiciones y los ejercicios habituales, serían sustituidos por prácticas de mayor dinamismo y participación comunicativa. El no decirles exactamente el carácter de las actividades planeadas, me permitió manejar el factor sorpresa y es que, de otra manera, las alumnas hubieran podido formar expectativas falsas o, incluso, prejuicios, con respecto a la práctica.

A continuación transcribo las historias que creé para la práctica del Sociodrama, los objetivos de enseñanza que la sustentan y la manera como estructuré su presentación, desarrollo y seguimiento.

HISTORIA 1 MIÉRCOLES 9 DE MARZO DE 1994

"¿Por qué pasa tan lento el tiempo?—se dijo Mireya mientras escuchaba a la maestra de matemáticas y revisaba por centésima vez su reloj. "Quince minutos más para que termine la clase. Paciencia..."Se acomodó en la butaca e intentó poner atención en la explicación del logaritmo. Pero no pudo. Todo esta planeado. En la tarde iba al cine con Oscar, su novio, tal vez antes a tomar un helado. ¿Cuál película escogerían? El chirrido del timbre la tomó de sorpresa. ¡Por fin! La hora de la salida. Mireya tomó sus cosas y ya se iba cuando la maestra le recordó que ese día le tocaba levantar la basura del salón. Cuando terminó, salió corriendo de la preparatoria pública, compró un raspado de uva, y antes de cinco minutos pasó su colectivo. Estaba muy lleno, pero un muchacho joven le dejó su asiento, sonriéndole. ¡Qué sorpresa! Eso no le pasaba cuando tenía 15 años. Pero ahora tenía 17 y eso parecía traer ciertas ventajas. Mireya se miró en el espejo retrovisor

del colectivo: era delgada, alta, tenía piel morena, cabello muy negro, recogido en la nuca y unos ojos alegres. "No está mal--se dijo con una sonrisa--a Oscar le va a gustar mi nuevo corte de pelo".

Llegó a casa y sus padres ya habían regresado de su trabajo. Con su hermano menor, puso la mesa y pronto se sentó la familia a comer. Su papá dijo la oración acostumbrada. Estaba de buen humor ese día y Mireya aprovechó la ocasión para pedirle permiso para ir al cine. Sin embargo, como de costumbre, le costó casi 15 minutos convencerlo, pero al fin dijo que sí, con la condición de que llegaran ella y Oscar antes de las 10:00 de la noche. "Es jueves--dijo su padre--y mañana tienes que levantarte temprano".

Mireya no pudo esperar a que todos terminaran su postre, pidió disculpas y fue al segundo piso donde estaba el teléfono.

"--¡Hola, mi amor! ¿Estás listo?--dijo Mireya, apenas oyó a Oscar en el auricular.

--¿Cómo? ¿Para qué? ¡Esperame! Déjame saludarte primero, ¿no?

--¿Cómo para qué? ¿Qué ya se te olvidó que íbamos a ir al cine hoy?

Silencio y entonces:

"--Oye...disculpame...¡Hijole! ¿Sabes? Es que tengo que entregar un trabajo de química para mañana, si no, me prueban...estoy muy atrasado. Mejor vamos el sábado, ¿no?

--¡Qué!

Mireya no lo podía creer. Habían quedado de verse desde la semana pasada. Insistió un poco, pero, qué se le iba a hacer, Oscar tenía que estudiar. Luego de despedirse más bien fríamente, Mireya le habló a su amiga Adriana, le contó lo sucedido y decidieron ir juntas a ver La Bella y la Bestia.

"--¡Qué padre película!, ¿no?--dijo Adriana.

--Sí, ¡qué dibujos, qué animación!

La función ya había terminado. Las dos amigas iban saliendo de la oscuridad de la sala de proyección, cuando de pronto:

"--Oye, Adriana, ¿no es aquel Oscar?--dijo Mireya, sorprendida

--¿Dónde? ¡Ay, sí, es él! Pero, ¿con quién está?

--¿Cómo quién? Pues con Vicky, su ex novia. ¡Qué hacen aquí! ¿eh?

--¡Cálmate, manita--la trató de tranquilizar Adriana, pero, furiosa, Mireya se acercó a ellos y entonces...

Comentarios

Esta es la primera de una serie de historias para el sociodrama en donde Mireya, una típica muchacha mexicana, es la protagonista. Intenté crear un argumento lo

más cotidiano posible, pero que fuera del interés de las alumnas y que despertara cierta curiosidad a través de temas como el noviazgo, las promesas, la infidelidad (en este caso, adolescente). Traté de incluir una serie de datos culturales, presentados en contexto, con la intención de provocar preguntas posteriores: las preparatorias públicas, la vida en una familia mexicana clase media, la autoridad paterna, por ejemplo. El lenguaje utilizado, sin muchas dificultades léxicas o gramaticales, se alterna, en los diálogos, con el de los jóvenes, más informal e idiomático.

Objetivos

Los objetivos que establecí para esta historia son lo mismo comunicativos que gramaticales.

Obletivos comunicativos

- Expresar frecuencia y secuencia de acciones
- Expresar incomprensión
- Hacer, aceptar y rechazar invitaciones
- Expresar enojo

Las alumnas debían manipular una serie de palabras y frases para ofrecer información de sus actividades diarias; para demostrar su enojo; para indicar que el puente comunicativo no había sido totalmente establecido, para, en fin, extender una invitación o saber cómo rechazarla. Con ese fin, toda la semana anterior al día de la práctica, introduje la siguiente lista de frases, necesarias para cubrir los requisitos comunicativos de esta historia.

Expresar frecuencia

a veces/ algunas veces/a menudo/siempre/nunca/jamás
ya
frecuentemente
de vez en cuando
(bien) seguido
cada dos días/lunes/martes
del amanecer al anochecer
la mayor parte de las veces

Expresar incomprensión

¿Cómo dijo/ dijiste?
¿Puede(s) repetir, por favor?
No comprendo/entiendo nada
¡Ya me confundí!
No sé si comprendo bien...

A ver si comprendo bien...
¿Quiere(s) decir que...?

Hacer, aceptar y rechazar una invitación

-Para hacer una invitación

Me gustaría que viniera(s)...
¿Cree(s) que podría(s) venir a...
Esoy preparando/organizando un(a)...y me gustaría que ud.(tú) viniera(s)

-Para aceptar una invitación

Con mucho gusto ¿A qué hora?
Muchísimas gracias. Ud es muy amable
Muy gentil de su parte
Será un placer
Cómo no, con mucho gusto
¡Claro que sí! Cuando y dónde.

-Para rechazar una invitación

Me encantaría, pero...
Qué lástima, pero...
Con mucho gusto iría, pero...
Cuánto lo lamento, pero...
En otra ocasión será...
Oye, discúlpame, pero...
Tal vez la próxima vez.

Expresar enojo

¡Esto es lo que faltaba!
¡Esto es el colmo!
¡No faltaba más!
¡Estoy harto(a)!
¡Basta! ¡Se acabó!
¡Esto es demasiado!
¡Ya no aguanto más!

Objetivos gramaticales

Esta historia tenía como intención estimular el repaso de los verbos irregulares y de cambio de radical en el presente del pretérito, de verbos reflexivos, del gerundio y de la formación de frases interrogativas. La revisión previa se estructuró por tareas

y ejercicios. Cada alumna dio una breve clase sobre uno de los temas gramaticales, de la manera que ellas decidieron (juegos, pruebas, etc.)

Estructura

Mi intención al organizar las actividades del día, fue, desde un principio, seguir puntualmente los pasos en los que Robin Scarcella divide el sociodrama, puesto que me parecen propositivos y muy completos. Con todo, algunos de ellos fueron ampliados o modificados dependiendo de las necesidades que mostró el grupo. Las tres horas de la clase del miércoles fueron estructuradas de la siguiente manera.

8-9 Actividades de calentamiento (pasos 1 y 2)

En esta hora incluí los pasos 1 y 2 del esquema de Scarcella. El punto 1 fue modificado al introducir un ejercicio teatral, además de la introducción del tema del sociodrama

8:00-8:15 Ejercicio teatral (paso 1)

Es muy interesante percibir como maestro el "humor" del grupo cada mañana, su energía o decaimiento, su interés o indiferencia. Por principio, yo tenía que luchar con la apatía casi constante de este grupo de muchachas de SUNY-Cortland. Aunque, también es cierto que cada día la dinámica y el temperamento del grupo era diferente.

De la gran variedad de actividades que proponen Maley y Duff en su libro (30), lo mismo de calentamiento, de relajación, de observación, que de interpretación o de creación e invención, yo elegí un cierto número de ejercicios de calentamiento para aquel miércoles 9 de marzo. Sucedió que las alumnas llegaron muy desanimadas y soñolientas ese día, de manera que no las dejé mucho tiempo sentadas, las saqué al gran jardín de la escuela y luego de algunas respiraciones, apliqué el siguiente ejercicio como lo explican los autores ingleses.

"Atrapar la mano.- Los estudiantes, en parejas, se paran frente a frente. Una persona alarga y sostiene ambas manos separadas entre sí unos 25 cm. La otra persona trata de pasar su mano verticalmente entre las de su compañero sin ser atrapada en la trampa que, por supuesto, puede cerrarse en cualquier momento. Cuando una mano es atrapada, se cambian papeles"

Este ejercicio, indican Maley y Duff, establece una rápida relación entre dos personas y yo añadiría que provoca mucha energía y buen humor. El cambio de compañeras aseguró, además, la variedad en el juego. Mis alumnas pronto estuvieron del todo despiertas, animadas y listas para la siguiente etapa.

8:20-8:40 Introducción al tema.

De regreso al salón, inicié una conversación ligera, lanzando la pregunta "¿tienen novio?", que fui conduciendo al tema de la informalidad en las citas y finalmente al tema de la infidelidad. Surgieron muchas opiniones y anécdotas. La atmósfera era realmente relajada y participativa, como pide Scarcella.

8:40-8:50 Paso 2: Presentación de vocabulario nuevo

En los últimos minutos de la primera hora, las alumnas revisaron las frases comunicativas enlistadas en los objetivos. Además, expliqué las frases idiomáticas y el vocabulario—previamente escrito en el pizarrón—que hallarían en la historia que anuncié, apenas, como la actividad de la siguiente hora. Hubo preguntas y respuestas.

DESCANSO (8:50-9:00)

9:00-9:50 Sociodrama, primera parte (pasos 3 a 5)

Hubo tiempo apenas suficiente para incluir los pasos 3 a 5 en esta hora, los que seguí puntualmente. Las únicas variantes fueron la distribución de una copia fotostática de la historia para permitir a las alumnas un manejo más próximo del material; y que el punto 5—la función del público—fue llevado a cabo por dos maestras invitadas a la clase (junto con la única alumna que no quiso participar en las representaciones), porque yo quería que todo el grupo interviniera en ese primer ejercicio. La presentación del dilema (paso 3) y la discusión y selección de papeles (paso 4) tomaron mucho tiempo entre dudas, preguntas, respuestas y comentarios. La única regla fue que la conclusión del dilema debía llevar a una solución concertada entre los personajes.

DESCANSO (9:50-10:00)

10:00-10:50 Sociodrama, segunda parte (pasos 6 a 10)

La representación (paso 6) tomó tiempo para echarse a andar eficientemente por la timidez de las "actrices". Hubo muchas pausas, refelexión y dudas. Sin embargo, los pasos 7 y 8 (discusión de la situación, selección de nuevos actores, segunda representación) "corrieron" de manera más fluida. El tiempo alcanzó únicamente para volver a representar una solución para la historia.

Seguimiento

Luego del resumen en el que cada alumna y maestra invitada dio su punto de vista y su conclusión, dejé de tarea a las alumnas que hicieran una encuesta entre los miembros de su familia mexicana—hombres y mujeres—o entre los maestros(as) de la escuela, para pedir su opinión sobre la infidelidad en México. El seguimiento, pues, fue una práctica, lo mismo oral que escrita, en donde las alumnas debieron

utilizar muchas de las expresiones comunicativas presentadas en los objetivos, para reforzarlas y estimular su asimilación. Así mismo, al día siguiente, di una lección sobre los errores comunicativos y gramaticales que se presentaron en las representaciones.

Conclusión

El resultado de la primera práctica fue muy positivo. Las alumnas hablaron más que en semanas anteriores. A pesar de cierta inseguridad en un principio, pronto se involucraron en el ejercicio. ¿Cuáles fueron las conclusiones para la historia? En la primera, Oscar estaba paseando a Vicky, su ex novia, para convencerla de que su padre prestara un salón de baile en donde Oscar y sus amigos harían una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Mireya. En la segunda, Mireya termina aliándose con Vicky y Adriana, dejando a Oscar solo y desprestigiado, por Infiel y don Juan.

La tarea vinculó la práctica en el salón de clases con el mundo real, porque las diversas opiniones que reunieron las alumnas sobre el machismo y sus manifestaciones, les permitieron tener una visión más cercana de la sociedad mexicana.

HISTORIA 2

MIÉRCOLES 16 DE MARZO DE 1994

Sus padres le dijeron que no desde el principio.

"--Pero si ya tengo 21 años--protestaba Mireya--puedo tomar mis propias decisiones.

"--No, mientras vivas aquí. Debes acatar mis órdenes y las de tu madre--replicaba siempre su padre. .--Además Kris es un muchacho gringo, quién sabe qué costumbre tendrá--concluía su mamá.

Mireya había conocido a Kris cuando él vino a estudiar español en Cuernavaca. En aquel entonces, la familia de Adriana, por apuros económicos, decidió hospedar en su casa a estudiantes extranjeros. Kris fue uno de los primeros en llegar. Como Mireya visitaba tanto a Adriana, por ser tan buenas amigas, pronto notó a Kris, se hablaron y aquello fue un flechazo inmediato. Luego de conversaciones en los cafés del zócalo de Cuernavaca, de caminatas por calles y plazas, de salidas a bailar y al cine, luego de hablar de cosas tristes y alegres de su infancia y adolescencia, se hicieron novios. No todos sus amigos apoyaron el noviazgo:

"--¿Para qué te llevas con él--le dijo uno de ellos--si al rato se va a ir?" Sí, pero volvió a Cuernavaca luego de recibirse por la Universidad de Berkley en Relaciones Internacionales. Pasó dos meses con ella y siguió aprendiendo español. ¡Con qué dificultad se comunicaban al principio! Mireya empezó a aprender inglés y en la tarde, luego de sus clases de administración en la Universidad de Morelos, ella y Kris se daban clases mutuamente, practicando sus nuevos idiomas.

El mayor problema fue siempre el disgusto que su relación causó a sus papás, sobre todo a su padre. Decían que Kris venía de una cultura diferente, con otros valores. Sí, era cierto que a veces era un poco frío; sí, era verdad que era muy independiente y que no le gustaba sentirse presionado. De acuerdo, también era cierto que Kris no era tan amable y obsequioso con sus padres como ellos hubieran esperado.

"-Pero papito--insistía Mireya--así son allá. Poco a poquito Kris ha ido entendiendo que aquí las cosas son diferentes". Pero, nada, siempre la misma actitud. ¡Ojalá que las cosas no fueran tan complicadas! Y ahora venía lo más difícil. Mireya y Kris estaban planeando casarse después de que ella terminara la Universidad para la a vivir a California, Arizona o Colorado. ¡Cómo quería Mireya que sus padres entendieran y apoyaran su decisión!

Aquella noche de agosto, Kris trajo a Mireya a su casa más tarde de lo que su padre le había permitido. Apenas Kris había estacionado el carro que le había prestado un amigo, cuando el padre de Mireya salió furioso de la casa.

"--¡Vete Kris!--dijo Mireya abriendo apresuradamente la puerta--Aquí va a haber problemas.

--No, no yo me quedo

--¡Vete, te digo! Yo te hablo mañana".

Kris arrancó.

"--Qué horas son éstas de llegar--gritó su padre, mientras la tomaba violentamente de un brazo y la llevaba a la casa. Una vez adentro de la casa, su madre trató de tranquilizar a su marido. El azotó la puerta y amenazó:

"--¡Me vas a oír! Ya estuvo bueno de este noviazgo!"

Mireya no se pudo contener. Volteó, enfrentando a su padre y le dijo...

Comentario

La historia se mueve ahora hacia el comienzo de la edad adulta de Mireya. El haber incluido a un personaje norteamericano no es gratuito. De hecho, la próxima historia tendrá que ver directamente con las relaciones entre Estados Unidos y México, pero en el espacio más cotidiano de las diferencias culturales. ¿Por qué la elección? No oculto que mi interés nace de mi propia vivencia como extranjero en Estados Unidos. Sin embargo, ha sido mi experiencia que el tema de las diferencias culturales entre estos países provoca siempre interés, polémica y participación y esta ocasión no fue la excepción: la respuesta de las alumnas fue muy positiva.

Si los personajes en esta historia resultan más bien negativos, no ha sido para caer en estereotipos. Este argumento en particular se basa en una serie de anécdotas reales. De cualquier modo los mecanismos sociales aquí esbozados no son nuevos para nadie, como tampoco lo son la figura autoritaria del padre mexicano o la visión prejuiciada del norteamericano medio, como la que tienen los padres de Mireya.

Objetivos comunicativos y gramaticales

- Expresar afecto _____ los diminutivos
- Dar órdenes a otros _____ el imperativo
- Expresar deseo, esperanza
o peticiones _____ El subjuntivo presente

-Para quejarse

Lamento/ Siento decirle que...

Disculpa/ Disculpame, pero la verdad es que...

Creo/ Me parece que aquí hay un error

Creo que se ha equivocado

¡Esto no puede ser!

¡Pero qué se ha creído!

¡Por quién me ha tomado!

Ud. me dijo que... y ahora me viene con eso.

Y ahora, ¿qué voy a hacer?

¡Ya me cansé de tantas excusas/pretextos!

A diferencia de la semana anterior, se presentó el subjuntivo como un tema gramatical nuevo. El estudio constante de este modo encontró su realización comunicativa en el sociodrama. Aunque las alumnas no pusieron en práctica oral todas las modalidades del subjuntivo, sí lo comprendieron mejor al haberlo ejercitado en un contexto social, real. En las frases comunicativas, las variantes en singular fueron también discutidas.

Estructura

Fue la misma que la anterior. Entiéndase que la distribución del tiempo expuesta en la explicación para la historia anterior, es siempre aproximada, siempre variable como variable es un grupo y una clase diaria.

Entre las diferencias con respecto a la estructura anterior, señalo tres. 1) En esta ocasión, el resto del grupo que no participó en las representaciones sucesivas jugó el papel del público; 2) se pidió de tarea a las alumnas, dos días antes de la práctica del sociodrama, que utilizaran las frases comunicativas y la gramática en sus conversaciones cotidianas fuera de la escuela y también que intentaran escucharlas en la conversación de otras personas. De esta manera, se familiarizaron más con las nuevas estructuras; 3) el nuevo ejercicio teatral de calentamiento para esta ocasión fue elegido para incrementar la atención de las alumnas—aqueel día, muy dispersa—, mientras se divertían. El ejercicio tomado de Maley y Duff, se llama:

"El espejo(30).- Los estudiantes se paran frente a frente, con las manos levantadas al nivel de los hombros, con las palmas mirando hacia afuera y tan cerca de las de

su compañero como sea posible, aunque sin tocarse. Uno de los estudiantes es el 'líder' y comienza a mover ambas manos en un plano, es decir, manteniendo las palmas hacia afuera, sin importar la dirección en la que se muevan. Su compañero/a debe seguirlo imitándolo/a fielmente, como en un espejo. Cada uno de los estudiantes debe ser 'líder'. No es una práctica competitiva, sino cooperativa"

Los autores ingleses indican que: "La necesidad de anticipar el movimiento corporal de otro es análoga al tipo de anticipación requerida en un intercambio verbal"(32). También se desarrolla un alto grado de contacto visual entre los compañeros, necesario para toda práctica teatral, en este caso, el sociodrama.

Seguimiento

La actividad posterior fue una discusión más amplia que la que se llevó a cabo en los pasos 4, 7 y 9 del esquema de Scarcella. ¿Realmente las diferencias culturales impiden que se desarrolle una relación de pareja?, fue la pregunta base del debate. Una vez más, fue muy sorprendente la participación de las estudiantes.

Conclusión

Sentí a las alumnas todavía desconfiadas al improvisar las soluciones al sociodrama. Sin embargo, comenzó a destacarse una de ellas en su participación e interés y a jugar un poco el papel de líder y animadora de las otras, lo cual fue muy útil.

Se propuso sólo una continuación a la historia: luego de que Mireya reivindica su derecho a decidir su vida, su padre la abofetea, ella sale corriendo de la casa, padre y madre la buscan. Se tranquilizan, llaman a Kris y todos reunidos hablan directamente del matrimonio de los jóvenes. Los padres de Mireya, al fin, aceptan la relación. Kris y Mireya se abrazan.

Aunque el final podría parecer algo cursi, no es en el nivel literario sino en la cantidad y calidad del intercambio verbal donde se debe buscar el éxito del sociodrama.

HISTORIA 3

MIÉRCOLES 23 DE MARZO DE 1994

"--Te tengo una sorpresa--dijo Kris por teléfono

--¿Qué es?--preguntó Mireya

--Voy a dejar que adivines. Cuando llegue en la tarde te lo digo. ¿Te sientes mejor ahora? ¿Sí? ¡Perfecto! Cúdate, te mando un beso. Oye, yo llevo la cena, ¿de acuerdo?"

Mireya colgó. ¡Estas sorpresas de Kris! ¿De qué se trataría ahora? Tirada en la cama por una gripe muy fuerte, Mireya tomaba un té y se aburría. Tuvo que disculparse con los profesores del departamento en la Universidad, pero verdaderamente se sentía muy mal para dar los cursos que le correspondían. En estos momentos, sus alumnos estarían celebrando que su Asistente de Enseñanza no hubiera ido.

Ya eran las diez de la mañana y el sol iluminaba las montañas de Flagstaff. Con esfuerzo, Mireya se levantó y prendió la televisión en un canal hispano, mientras escombraba un poco el pequeño departamento de dos recámaras. Le gustaba oír su idioma materno llenando la casa con su musicalidad, sus ritmos, sus acentos ágiles. De pronto, se detuvo. Oyó, saliendo del aparato, una canción familiar, muy familiar. Comenzó a tararearla. ¿Dónde la había oído? Sí, recordó. Era la canción que su padre cantaba a todo pulmón cuando estaba alegre: "Se mira relampaguear / el cielo está encapotado..." Sin querer se puso a llorar. Supo entonces que la nostalgia le había entrado en el ánimo. Riéndose un poco de ese llanto imprevisto, dejó lo que estaba haciendo, apagó la televisión y de la parte alta del clóset, sacó la caja de los recuerdos.

¿Cuántos años llevaba ya en los Estados Unidos?, se preguntó mientras sacaba las fotos de su familia, de sus amigos mexicanos. ¿Cinco o seis años? No, ya eran seis. ¡Cuánto esfuerzo le había costado adaptarse a la nueva cultura, al idioma, a la manera de ser los estadounidenses! ¿Y la comida? ¡Lo que suspiró por los atoles y sopas y guisos de su madre! Lentamente repasó las cartas de Adriana, las fotografías de su preparatoria, de su boda, del viaje de verano a México, hacía dos años ya.

Sin embargo, a pesar de las dificultades del principio y del largo tiempo de adaptación, Mireya se sentía felizmente casada con Kris, contenta en Arizona, haciendo su Maestría en Administración, con nuevos amigos: Denise, Laura, Donna, John, Francesca. Miró su pequeño departamento que tanto esfuerzo les tomó comprar, los objetos, las plantas, los libros, los tapetes mexicanos, los cuadros... Sonrió. Sí, había echado raíces y estaba satisfecha.

No todo era perfecto, claro. El dinero era el problema. El sueldo de Mireya como Asistente de Enseñanza era muy bajo y Kris no lograba que lo ascendieran en su trabajo. Mireya no se inquietaba demasiado. Sabía que aquella era sólo una etapa pasajera, pero Kris se angustiaba mucho. Ella lo oía rondar en la salita a la mitad de la noche o lo encontraba de mañana en el comedor, algún domingo, repasando cuentas y saldos. Además, Mireya lo había notado últimamente muy inquieto, sacando copias, haciendo llamadas y algo evasivo cuando se le preguntaba la razón de tanta actividad. Y ahora esa llamada y el anuncio de una sorpresa...

Kris llegó a las 8:00 p.m. cargando muchos paquetes de comida china. Mireya estaba hambrienta. Mientras abrían y vaciaban, los fideos y el chop-suey, ella lo veía de reojo, esperando la noticia.

"--¡Está bien, está bien!--se rió Kris cuando se dio cuenta de esa vigilancia insistente--Déjame de mirar así. ¿Quieres la noticia, ¿no? Bueno. Siéntate. La sorpresa es que...¡Conseguí un trabajo, un trabajo excelente!". Mireya dio un grito y lo abrazó, feliz. De inmediato, lo atormentó con mil preguntas: ¿cuándo, dónde, cómo?

"--Bueno, antes que nada--la detuvo Kris--debo decirte que habrá que hacer algunos sacrificios.

--¿Qué tipo de sacrificios?

--El trabajo es en Nueva York, en Manhattan y comienzo en un mes.

--¿Cómo? ¿Y Arizona..y nuestro departamento..y nuestros amigos...?

--Habrá que dejarlo todo.

--Pero, además tú sabes que me falta un año y medio para terminar la Maestría...

--Vamos a tener que separarnos...temporalmente. Te vería cada mes...o cada tres meses. Me alcanzarías en cuanto terminaras...es que es una oportunidad increíble para los dos, Mireya"

Mireya guardó silencio. Ya no tenía hambre. Kris la observaba atentamente:

"--¿No dices nada?..."

Comentarios

Como se anunció en el comentario anterior, esta historia habla, así sea tangencialmente, de las diferencias y crisis culturales que una persona tiene que vivir como extranjero, en este caso, Mireya, que cuenta ya con 28 años. Mis alumnas habían estado en Cuernavaca cerca de tres meses, y el tema de la historia 3 pareció tocarlas especialmente, porque ellas mismas habían vivido esa experiencia. El tema de la separación de Mireya y Kris fue escogido voluntariamente para provocar una respuesta emotiva en las alumnas y, así, una mayor producción oral. Aunque de momento las alumnas vieron en el conflicto un melodrama, pronto se involucraron tanto que hubo hasta tres soluciones al dilema.

Como se habrá notado, la historia fue escrita con mayor complejidad, con mayor riqueza de adjetivos, sustantivos y estructuras, y con un dilema algo más difícil que los anteriores. Esta secuencia de menor a mayor dificultad, asegura que la actividad no permanezca estática, sino en movimiento constante.

Objetivos comunicativos y gramaticales

-Describir como era la vida-----Imperfecto

-Expresar juicio, duda e inseguridad-----Subjuntivo con frases impersonales

-Expresar lo que uno haría bajo ciertas circunstancias——Condicional y frases condicionales

-Convencer

Quizás deberías / deberías considerar...

¿No crees / te parece que podrías...

¿No crees que sería mejor si...

Haz lo que quieras, pero...

Tienes que ver las ventajas/ desventajas...

Si te fijas en ...

Hay que tener en cuenta...

Como en la historia 2, en esta se pidió a las alumnas que observaran el uso de los temas gramaticales y comunicativos en un contexto real. Se hizo una discusión posterior alrededor de los resultados. El imperfecto fue repaso, pero el subjuntivo con frases impersonales y el condicional fueron temas nuevos.

Estructura

La misma que en las historias anteriores. Esta vez, el ejercicio de calentamiento fue el siguiente:

"Volver a hacer la telaraña.- En el lugar elegido para la actividad, los alumnos buscan un espacio propio en donde estarán sentados, acostados, sentados o parados, pero siempre tocando a uno o más compañeros con pies, manos o cabeza, de manera que desde arriba todos parezcan una telaraña o una estructura. Los estudiantes observan cuidadosamente su posición y el lugar donde están en relación a los otros, luego, se paran y caminan mezclándose entre ellos. A una señal, la telaraña se tiene que hacer otra vez, intentando recrear el diseño anterior."

Aunque no tenía una razón específica para poner en práctica este ejercicio, sí noté un incremento en la concentración de las muchachas. Además, como dicen Maly y Duff, este es un excelente ejercicio no sólo de contacto físico, sino también, y sobre todo, de esfuerzo cooperativo.

Seguimiento

Al día siguiente del sociodrama, invité a un par de maestros, compañeros del Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales en Cuernavaca, que habían vivido en el extranjero, uno en Suiza y el otro en China, ambos por un periodo de un año. Aunque fue difícil arreglar las actividades para sus grupos durante una hora, finalmente pudieron asistir a mi clase. Gracias a que la actividad de seguimiento se organizó con una semana de anterioridad, los profesores trajeron fotografías y

objetos de su viaje, pero, más importante, compartieron su experiencia y lo que ésta tuvo de choque cultural y separación de seres queridos. La actividad tuvo un gran éxito. Las alumnas se sintieron en confianza para dar su opinión sobre México sin miedo a ser criticadas. Además, escucharon dos modelos lingüísticos diferentes al mío y, así, en una hora, estuvieron en contacto con tres maneras de hacer y decir el español.

Conclusión

Luego de dos prácticas de sociodrama, las alumnas estuvieron mucho más decididas y confiadas esta tercera ocasión. Independientemente de las muletillas al construir su discurso improvisado, mostraron más decisión al comunicarse. Ya no detuvieron sus diálogos para preguntarme cómo se decía tal o cual palabra, por ejemplo, sino que seguían sin parar. Hubo más errores—los que retomé en una pequeña clase en la última hora—pero fue porque hubo mucho más discurso que las ocasiones precedentes.

Soluciones al dilema dadas por las alumnas: a) Mireya se niega a irse, Kris se va de Arizona, enojado, regresa harto de Manhattan: reconciliación; b) Mireya revalida créditos de la Universidad de Arizona en la Universidad Columbia en Nueva York, se reúne con Kris, y juntos comienzan una nueva vida no sin dificultades; c) Mireya convence a Kris de que espere un poco, de que se quede y poco tiempo después, él encuentra un buen trabajo en Flagstaff.

MIÉRCOLES 30 DE MARZO DE 1984

Desde el martes, las alumnas me tenían una sorpresa: en lugar de ofrecertes al día siguiente la cuarta historia del sociodrama, ellas decidieron crear sus propias situaciones. Como no estaban seguras de la manera en que lo harían, yo propuse lo siguiente: separarlas en dos grupos; cada uno de ellos escribiría una breve historia suspendida en su punto climático, para que el grupo contrario, propusiera soluciones y, al final cada equipo representara las soluciones dadas. Aceptaron.

El miércoles 30, las alumnas llegaron, a diferencia de las otras semanas, con un exceso de energía, quizá porque al día siguiente regresarían a su país. Esta ocasión hice un ejercicio de relajación y respiración, basado en algunas prácticas de yoga (las alumnas cierran los ojos y escuchan atentamente todos los sonidos exteriores, luego dirigen su atención a su propia respiración; lentamente, abren los ojos).

De 8:30 a 9:30, aproximadamente, se discutió en grupos cómo se elaboraría el argumento de la historia y la línea de acción de los personajes quienes serían, según la propia decisión de las alumnas, Mireya y Kris una vez más.

La hora de las 10 a 11 de la mañana, se dedicó a la escritura colectiva de las historias de cada grupo. Intentaron incluir en sus textos todo lo aprendido en cuatro

semanas a nivel gramatical y comunicativo, como ejercicio de revisión. La única regla fue que el conflicto fuera social o que estuviera relacionado con algún tipo de comportamiento social; también, que se elaborara pensando en el número de estudiantes en el equipo contrario. Al final de la hora, cada equipo entregó al otro su historia correspondiente. El descanso sirvió para discutir las posibles soluciones.

De 11 a 12 se representaron las soluciones de cada grupo, luego de discutir las opciones que surgieron en el descanso y de que cada grupo hizo preguntas al otro equipo para aclarar puntos confusos de la historia respectiva. No hubo tiempo para más de una escenificación por sociodrama. El papel del público fue llevado a cabo por el equipo cuya historia era representada. Debían determinar si el conflicto era solucionado y resultaron ser jueces demasiado severas, de manera que hubo que recordarles el carácter no competitivo o excesivamente crítico del ejercicio.

Historia 1, equipo A (resumen argumental)

Mireya y Kris son ya viejos y quieren comprar una casa más grande. Hacen arreglos por teléfono y cuando van a ver la casa en venta, el vendedor les niega la posibilidad de compra por ser ambos mayores de 60 años y porque la casa estaba pensada para una familia con niños.

-Solución del equipo B

Los ancianos discuten con el agente, van a una televisora y hacen pública su situación en un programa de opinión ("talk show"). Reciben llamadas con diferentes puntos de vista. Al final, la compañía de bienes raíces que maneja la casa habla al programa, anuncia que corrió al vendedor y que la casa ya es de Mireya y Kris.

Comentario

Tengo que transcribir un resumen argumental de las historias porque, desafortunadamente, las alumnas ofrecieron pasar en limpio sus textos y olvidaron enviármelo al día siguiente entre la confusión de los exámenes y su salida de la escuela.

Historia 2, equipo B

Mireya y Kris tienen un hijo de 14 años que sufre mucho porque estudia en una secundaria de blancos en donde es constantemente discriminado y llamado "Spic" (hispano). Va a hablar con la madre de uno de los adolescentes agresores.

-Solución del equipo A

Ambas madres discuten mucho sobre el mayor o menor valor de ciertas razas y sobre el derecho de que los latinoamericanos estén en Estados Unidos. Se pelean,

se van y Mireya cambia a su hijo a una secundaria con una mayor población hispana.

Comentario

Quizá esta fue la historia que más discusión y emociones provocó. Varias estudiantes admitieron que ellas mismas compartían la actitud racista hacia los hispanos y los prejuicios contra esta minoría, antes de venir a México. De alguna manera, la actividad las ayudó a reflexionar sobre lo terrible de la discriminación, pero, desde mi punto de vista, el final (los hispanos con los hispanos) revela no sólo la visión cultural excluyente del norteamericano medio, sino también la dificultad para dar una solución a un conflicto étnico, por el momento, insoluble en los Estados Unidos. Las alumnas mismas señalaron que el dilema de la historia no había sido resuelto.

EN RESUMEN

Queda aún por aclarar si los usos específicos del sociodrama enunciados por Robin Scarcella se cumplieron en mi clase de Español 211 en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales, al poner en práctica esta técnica teatral alternativa.

Recordemos que para Scarcella, el sociodrama permite al estudiante de una segunda lengua el reconocimiento del vocabulario necesario para mantener una conversación y ponerlo en práctica. En mi curso, las alumnas incrementaron en gran medida su vocabulario porque el sociodrama les dio ciertas claves contextuales por las que podían inferir significados y ubicar a las palabras en situaciones reales y por tanto hacerlas significativas para ellas. Además, el repetir constantemente las representaciones ayudó a las estudiantes a comprender y asimilar más el vocabulario.

También, el sociodrama motivaba a los estudiantes de tal manera que una explicación gramatical de algún error cometido en la representación, era recibida sencilla y abiertamente por las alumnas porque era su propia habla la que estaba siendo analizada. Como anunció Scarcella, mis alumnas produjeron nuevas oraciones improvisadas—sobre todo a partir del segundo miércoles—producto de su propio comportamiento verbal o el de otros.

Como dice Scarcella, a través del sociodrama las alumnas aprendieron y practicaron estrategias del habla, como hacer o rechazar una invitación; expresar enojo o agradecimiento; convencer; comenzar y terminar una conversación, etc., preparándolas, así, para enfrentarse a una situación comunicativa cotidiana con más habilidades lingüísticas.

Otro uso del sociodrama mencionado por la lingüista norteamericana es la comprensión cultural. Mis alumnas, por medio de las discusiones a las que favorecía el sociodrama, pudieron incrementar y aclarar la conciencia de la diferencia cultural entre Estados Unidos y México. El mejor ejemplo fue el que se presentó el último miércoles, con la historia del hijo de Mireya, pero, en general, se discutieron muchos rasgos culturales de México (familia, tipos de educación, clases sociales, autoridad paterna).

Finalmente, uno de los elementos clave del sociodrama señalado por Scarella, la producción oral, se cumplió claramente en mi curso. Mis alumnas hablaron mucho más de lo que ellas mismas esperaban y ayudándose de ciertas estrategias comunicativas que daban coherencia a su discurso.

Como vemos, el sociodrama puede convertirse en una práctica exitosa en el salón de clase de español L2 y LE. No sólo incrementa la atención del estudiante, no sólo lo divierte, no sólo lo hace consciente del ambiente verbal y cultural en el que se mueve, sino también lo estimula a trabajar cooperativamente y le permite entrar en contacto con un ámbito lingüístico más amplio, de manera que las oportunidades de que el estudiante asimile más de la nueva lengua son mucho mayores que consultando gramáticas y fatigando ejercicios mecánicos.

Se ha dicho ya: el sociodrama no es panacea ni método exclusivo; ni quiere sustituir programas ni alcanzar todas las metas de una clase de lenguas. El sociodrama es una actividad complementaria y una actividad que devuelve la emoción y el cuerpo al proceso del aprendizaje. El sociodrama es suficientemente útil como para formar parte de un programa de lenguas; en todo caso, el sociodrama merece la oportunidad de encontrar su realización última, allí, en el juego irremplazable, arriesgado, siempre cambiante de un salón de clase.

5.4 Balance de los resultados obtenidos en los estudiantes

En este breve apartado, quiero vincular los factores psicolingüísticos que desencadena el sociodrama—estudiados por Susan Stern y comentados en el apartado 5.1 de este capítulo—con la actitud de mis estudiantes, luego de experimentar el sociodrama.

Mencioné en el apartado anterior que las estudiantes de la Universidad Estatal de Nueva York en Cortland llegaron a mi grupo sumamente desanimadas y apáticas; luego de dos meses de cursos principalmente de gramática, la perspectiva de un mes más de estudios les resultaba intolerable. Stern menciona que es la motivación uno de las razones más citadas para hacer uso del teatro en la enseñanza de una nueva lengua. Aun cuando hubo dificultades que en seguida mencionaré, el efecto que el sociodrama tuvo en mis estudiantes puede calificarse, sin temor, como asombroso. Parecían despertar en los ejercicios de calentamiento y

verdaderamente hacer suya la historia y sus representaciones sucesivas. La concentración y el interés fueron algunos de los resultados, junto con una buena producción oral ya comentada antes.

Claro, esto no se presentó de inmediato. Fueron dos las dificultades que tuve que abordar desde el primer miércoles de práctica. Una, la gran timidez de una de las alumnas y otra, la negativa rotunda de una de ellas a participar en los ejercicios de calentamiento. En el primer caso, ayudó el darle papeles silenciosos primero, y de mayor participación después. Apoyar y estimular sus logros fueron medios positivos para impulsarla a seguir. En el segundo caso, no intervine para no crear un ambiente tenso al obligarla a actuar. Por el contrario, dejé que sus compañeras la presionaran para que se uniera al resto del grupo: al segundo miércoles estaba participando.

En una palabra, la motivación que provoca el sociodrama casi instantáneamente es una razón suficientemente poderosa para ponerlo en práctica.

Así mismo, el resto de los factores psicolingüísticos se produjeron precisamente en el momento en que la motivación fue una realidad y viceversa, es decir, cada uno se desencadenó gracias al otro en una dinámica integral.

La autoestima y la baja susceptibilidad, por ejemplo, se tradujeron en confianza, confianza para improvisar un discurso en una lengua extranjera y en una situación cotidiana sin miedo al rechazo. Ayudó mucho que algunas de ellas fueran buenas amigas y que todas fueran compañeras de la misma universidad; se garantizaba así un conocimiento mutuo necesario para aventurar ejercicios de mayor contacto físico y emocional.

Quizá la empatía, otro factor psicolingüístico, haya sido más difícil de comprobar o seguir. El entendimiento de la emoción del otro, la suspensión del propio aislamiento psicológico subyace a los otros factores, de manera que es más fácil comprobar el grado de empatía en las alumnas, por el éxito en la aparición de la motivación, autoestima, etc. Sí, en cambio, puedo dar cuenta de la formación de relaciones intergrupales muy positivas en mi clase gracias al sociodrama.

El nivel de espontaneidad, último factor considerado por Stern, se produjo más libremente a partir del segundo miércoles, cuando las alumnas comenzaron a confiar más en sus propios recursos comunicativos, volviéndose así más creativos en la formación de oraciones. El que la expresión se concerte en un todo integrado (ver nota nº 13), como menciona Mann, es un ideal lingüístico difícilmente comprobable en un mes de sociodrama. Con todo, el último miércoles fue, para mí, como coordinador de aquel taller—porque eso es lo que fue—, el mejor ejemplo, no sólo del factor espontaneidad, sino también del de motivación, autoestima, susceptibilidad al rechazo y empatía. Aún más, fue aquel último ejercicio del miércoles 30 un asomo, un avance de lo que el teatro, en particular una técnica tan flexible y al mismo, puntual como es el sociodrama, puede hacer para auxiliar y enriquecer el comportamiento verbal de un estudiante de una nueva lengua.

CONCLUSIONES

Hasta aquí, he dado cuenta de mi experiencia profesional a lo largo de dos años en el área del español como lengua extranjera y como segunda lengua. El español en su modalidad de lengua extranjera ha sido estudiado en dos instituciones estadounidenses: Bucknell University, en Pennsylvania y Concordia Language Villages, en Minnesota. Nos hemos ocupado del español como segunda lengua en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales, ubicado en Cuernavaca, Morelos, México.

Se ha hecho un análisis conjunto, comparativo, de estas tres instituciones en lo que respecta a: los contextos en los que se imparte el área de español LE y L2 y su relación con el plan de estudios global de cada institución (capítulo 1); los objetivos y tiempos de desarrollo de la materia español intermedio y cómo se relaciona con otras asignaturas afines (capítulo 2); los métodos de trabajo utilizados en cada escuela para enseñar español intermedio (capítulo 3); y, finalmente, los diversos tipos de evaluación manejados en los tres centros de lenguas, tanto maestro-alumno, como alumno-maestro. Como se ve, en este informe se ha ido de lo más general—el área de español LE y L2—a lo más particular—la asignatura español intermedio—, permitiendo así una mayor especificidad y una observación más detallada de las realizaciones o ausencias en las tres escuelas del extranjero y de México.

De este recuento comparativo, podemos sacar algunas conclusiones. Muy a pesar de las propuestas de la lingüística aplicada, de los estudios sobre los procesos de adquisición de una nueva lengua, muy a pesar de los nuevos métodos y técnicas de enseñanza desarrollados y puestos en práctica desde los años 70's, el sistema principal de enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera sigue siendo el gramatical, con una dinámica maestro-alumno, que ignora todas las posibilidades interactivas y de colaboración en grupo. Ello es más evidente en la Universidad Bucknell y en el Centro de Estudios Lingüísticos y Multiculturales de Cuernavaca, pero también es verdad en Concordia Language Villages. Claro está que estas dos últimas escuelas compensan el enfoque gramatical, poco comunicativo, con su propuesta de inmersión.

Si se debiera decidir cuál de estas tres escuelas cumple mejor su cometido, esto es, la enseñanza efectiva, funcional del español en sus cuatro habilidades—hablar, comprender, leer, escribir—, la decisión iría en favor de Concordia Language Villages. Sí, la carga gramatical de sus programas es abrumadora y, como dije en otro lugar, no logra cubrirse en su totalidad. Y sin embargo, en Concordia hay un compromiso permanente de cambio y experimentación de nuevas técnicas y métodos que equilibran el enfoque gramatical. La semana de orientación para maestros de crédito es un buen ejemplo de ello: durante 7 días, debimos familiarizarnos con maneras alternativas para planear una clase, para hacer prácticas escritas y orales, para estructurar estrategias de comprensión auditiva, todo a través de grupos de discusión, de conferencias, de talleres y de prácticas

simuladas. Además, el que se reúna un grupo de maestros de todas las regiones de hispanoamérica, es un punto más a favor de Concordia porque favorece la variedad de modelos lingüísticos y de modelos culturales en el ambiente en el que se va a mover el alumno. En suma, en ninguna de las tres escuelas estudiadas se habla, escribe y escucha tanto español como en Concordia Language Villages.

Con todo, las ausencias no se hacen esperar. A diferencia de Bucknell y el Centro Lingüístico, Concordia apenas incluye la lectura en las horas de clase, lo que se convierte en carencia, porque la enorme riqueza que ofrece la lectura da al estudiante grandes posibilidades para mejorar su desempeño oral, escrito, auditivo. Todavía más grave: es casi imposible aplicar en el salón de clase todo lo aprendido en la semana de orientación por la limitación de tiempo a la que nos vemos constreñidos como maestros; se perdía, así, una gran parte de un material alternativo muy valioso. En una palabra, Concordia Language Villages es, sin duda, la mejor escuela de las tres en estudio en este informe por una razón simple: los excelentes resultados en el aprendizaje del español de los estudiantes, pero, al final, el enfoque gramatical tiene tanta preeminencia aquí, como en las otras escuelas.

Es por eso que el capítulo 5 se opone a ese contexto y lo concluye con una propuesta: el teatro, y más específicamente, el sociodrama, como opción en la enseñanza del español sea LE o L2. La propuesta se basa en una convicción: el sociodrama puede ayudar a incrementar la capacidad del estudiante para crear un discurso oral más fluido, más creativo, más funcional. Lo he dicho antes: no es el sociodrama ni panacea ni novedad. No, este tipo de actividad teatral es un complemento nada más—pero nada menos. No, no es nuevo; Robin Scarcella propuso la técnica del sociodrama a principios de los años 80's. En último análisis, este informe tuvo como objetivo proporcionar más datos para fundamentar el éxito del sociodrama, no sólo en California, Estados Unidos, sino en México también.

He allí quizá la mayor debilidad de mi propuesta: su falta de rigor científico, la ausencia de estadísticas, teorías y análisis comparativos que demuestren, sin lugar a dudas, que el teatro verdaderamente promueve emotividad, empatía, producción oral. Mi comprobación es empírica, fruto de un mes de aplicación del sociodrama en mi salón de clase, pero no es lírica. En todo caso, los datos de este informe serán modificados y enriquecidos cuando algún otro educador tenga la curiosidad suficiente para poner en práctica en su salón de clase el sociodrama o alguna otra modalidad del teatro. Y así, de práctica en práctica, de experiencia en experiencia, esta propuesta alcanzará una fuerza mayor..

BIBLIOGRAFIA

1. Burt, Marina K; Dulay, Heidi C.; Stephen, Krashen. Language Two. New York: Oxford, 1982
2. Corder, S. Pit. Introducing Applied Linguistics. England: Penguin Books, 1973
3. Copeland, John G; Kite, Ralph, et. al. Conversación y repaso. Intermediate Spanish. 4ª ed. New York: Holt, Reinhart and Winston, 1990.
4. Garcia-Serrano, M. Victoria, Grant Cash, Annett, et. al. ¡Así se hace! Boston: Massachusetts: D.C. Heath and Company, 1994
5. Gil Gaya, Samuel. Curso superior de Sintaxis Española Barcelona: Bibliograf, 1985
6. Krashen, Stephen. Second Languages Acquisition and Second Language Learning. London: Pergamon, 1981
7. ————. Principles and Practice in Second Language Acquisition New York: Pergamon, 1982
8. Maqueo, Ana María. El español como segunda lengua, revisión histórica y búsqueda de una metodología. México: Edición de la autora, 1983
9. Maley, Alan; Duff, Alan. Drama Techniques in Language Learning. A resource book of communication activities for language teachers Great Britain: Cambridge University Press, 1993 (Cambridge Handbooks for Language Teachers)
10. Oller, John. Issues in Language Testing Research. Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1983
11. ————, Richard-Amato, Patricia A. Methods that work A smorgasbord of ideas for language teachers Boston: Heinle & Heinle, 1983
12. Richard-Amato, Patricia A. Making it Happen. Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice New York: Longman, 1988

13. Scarcella, Robin. "Socio-Drama for Social Interaction" en Methodology in TESOL. A book of readings. Michael H. Long; Jack C. Richards (eds)
New York: Newbury House Publishers, 1987
14. Smith, Colin. Collins Diccionario Español-Inglés, Inglés-Español
2ªed. Barcelona: Grijalbo, 1988
15. Spinelli, Emily; García, Carmen, et al. Interacciones
Chicago: Holt, Rinehart and Winston, 1990
16. Valette, Jean-Paul; Valette, Rebecca M. Spanish for Mastery
Lexington, Massachusetts: D.C. Heath and Company, 1984