

El sociodrama en la enseñanza del español lengua extranjera: una propuesta de intervención didáctica en Corea del Sur

The Sociodrama in the Teaching of Spanish as a Foreign Language: a Didactic Intervention in South Korea

Fernando Saucedo Lastra
Universidad Keimyung, Corea del Sur

Fernando Saucedo Lastra es profesor investigador en el Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung, en la ciudad de Daegu, Corea del Sur. Es doctor en Humanidades por la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona y licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha enseñado español ELE, literatura y cultura latinoamericanas en escuelas internacionales y universidades de Estados Unidos, México, Suiza, Hong Kong, Japón, China y Corea del Sur. Su investigación en lingüística aplicada gira en torno a la didáctica del español como lengua extranjera, la enseñanza de la cultura desde nuevos modelos teóricos y el papel de la motivación y los factores psicolingüísticos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes asiáticos

Resumen

La resistencia al método comunicativo en Asia y la presencia de factores psicolingüísticos como la ansiedad, la susceptibilidad al rechazo o la dificultad para mantener la motivación en el aula, crea desafíos didácticos importantes para los profesores extranjeros en esta región del mundo. La efectividad de las actividades teatrales para responder a estos retos de enseñanza es ampliamente conocida y reconocida. Sin embargo, poco se ha escrito en el terreno del ELE sobre la eficaz técnica teatral del sociodrama que Robin Scarcella ha adaptado de la psicología y el psicodrama en “Sociodrama for social interaction” (1983). Por esta razón, este trabajo presenta y examina detalladamente un ejemplo de intervención didáctica en un curso de nivel intermedio de una universidad de Corea del Sur usando la técnica del sociodrama. Se argumenta que el aspecto social, cultural y de creación comunitaria del conocimiento del sociodrama, así como los factores psicolingüísticos positivos que promueve pueden convertirse en una valiosa herramienta docente en el aula de ELE para estudiantes asiáticos.

Abstract

The resistance to the communicative method in Asia and the presence of psycholinguistic factors such as anxiety, susceptibility to rejection or the difficulty to maintain motivation in the classroom, create important didactic challenges for foreign teachers in this region of the world. The effectiveness of theater activities in responding to these teaching challenges is widely known and recognized. However, little has been written in the field of Spanish Foreign Language about the effective theatrical technique of sociodrama that Robin Scarcella has adapted from psychology and psychodrama in "Sociodrama for social interaction" (1983). For this reason, this paper presents and examines in detail an example of a didactic intervention in an intermediate level course at a South Korean university using the sociodrama technique. This study argues that the community creation of knowledge of sociodrama, its social, cultural aspects, as well as the positive psycholinguistic factors that it promotes can become a valuable teaching tool in the Spanish Foreign Language classroom for Asian students.

Palabras clave

Sociodrama, técnicas dramáticas, actividades didácticas, factores psicolingüísticos, Corea del Sur

Keywords

Sociodrama, Drama techniques, Learning activities, Psycholinguistic factors, South Korea

Introducción

Son muchas las dificultades a las que se enfrenta un profesor extranjero en Asia cuando intenta aplicar el método comunicativo en el aula de español lengua extranjera, base y columna de la enseñanza y la adquisición de lenguas extranjeras en el mundo. Se trata de una verdadera "resistencia" (Yu 2001) que obstaculiza la implementación de una renovación curricular basada en el método comunicativo y, sobre todo, limita la posibilidad de los estudiantes asiáticos para desarrollar sus destrezas orales y transformarse en hablantes autónomos del español.¹

Se han propuesto muy diversas explicaciones para este fenómeno. Desde el enfrentamiento de las teorías y políticas educativas de Asia y del mundo occidental que subyacen a los modos y maneras de enseñar y aprender en China o Corea del Sur, por ejemplo (Li 1998), hasta las consideraciones culturales y sociales que explicarían, entre otros muchos rasgos del quehacer educativo en Asia, la relación vertical de autoridad que se establece entre el profesor y el estudiante y que impide que el aprendiente asuma de manera libre la independencia necesaria para alcanzar una competencia comunicativa eficaz. No es nuestra intención examinar y discutir este terreno fascinante que, en ocasiones, bordea las imágenes fijas del discurso orientalista. Nuestro objetivo en este

¹La bibliografía sobre la resistencia al método comunicativo en Asia es numerosa principalmente en el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Véase: LI (1998), HO-YAN MAK (2011), YU (2001). Con todo, existe investigación prometedora en ELE, por ejemplo, SÁNCHEZ GRIÑÁN (2009), MENDOZA PUERTAS (2020).

estudio es comunicar los resultados de una propuesta comunicativa para el aula de ELE en Asia basada en el teatro y, más específicamente, en el sociodrama, que hemos venido aplicando con buenos resultados en los últimos años en algunas universidades de China, Japón y Corea del Sur. En este caso, nos basamos principalmente en los resultados y la reflexión de la práctica del sociodrama en Corea del Sur. Dividimos el contenido de este trabajo en cuatro apartados: la motivación y la espontaneidad como desafíos en el aula ELE en Asia; el examen de las características del sociodrama; la explicación detallada de las etapas, pasos y actividades de la intervención didáctica basada en el sociodrama y finalmente, una reflexión sobre los resultados de esta experiencia.

La motivación y la espontaneidad como desafíos en el aula ELE en Asia

Resulta esencial investigar sobre la actitud y la motivación de los estudiantes asiáticos de ELE para poder desarrollar aproximaciones y métodos que respondan a sus necesidades específicas. Así, por ejemplo, Crivillés Tortosa (2017) ha demostrado de manera minuciosa y profunda cómo la motivación extrínseca, (aquella originada en la influencia del tejido social que rodea a los estudiantes chinos), como la intrínseca (“aquella que nace en el interior y que mueve a la persona a alcanzar su objetivo”, 104) juegan un papel fundamental en la decisión de aprender español en China. Por su parte, más recientemente, Mendoza Puertas ha examinado los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE y ha descubierto una preferencia cada vez mayor por la aproximación comunicativa resultado probablemente de las nuevas prácticas educativas a las que han estado expuestos en los últimos años.

Y es precisamente este último hecho, es decir, el influjo ejercido por la práctica docente sobre los estilos de aprendizaje, aquel que puede encontrarse tras la manifestación de este cambio. La metodología de corte comunicativo y las dinámicas activas introducidas en las clases por los profesores nativos podrían estar influyendo sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de ELE (Mendoza Puertas 2020: 19).

Es en este contexto en el que queremos inscribir nuestra propuesta. Esta comenzó a tomar forma hace algunos años a partir de dos constataciones reiterativas, desconcertantes y complejas. En todos los niveles en los que hemos enseñado español en las universidades de Corea del Sur (pero también en China y Japón) nos hemos encontrado con una experiencia similar: el mismo estudiante (chino, japonés o coreano) que batalla dolorosamente con la timidez para construir una oración sencilla en español y así responder a una pregunta de su profesor, es el mismo que durante algún festival estudiantil se pone de pie frente a una multitud de cientos de compañeros y autoridades universitarias y comienza a cantar a capela sin un solo temblor de voz, sin rasgo alguno de aparente timidez. Es evidente que la motivación del acto libremente elegido puede explicar en parte esta transformación casi milagrosa, tanto como la larga preparación previa para el evento o el hecho de que la participación de los estudiantes en fiestas y asambleas sea una actividad requerida, sancionada y vista muy positivamente en los medios universitarios asiáticos. Sin embargo, nuestras observaciones y posibles explicaciones coinciden en un hecho evidente: hay algo poderoso y estimulante en el proscenio musical, artístico, propiamente teatral, cuando este sirve de contexto a la experiencia comunicativa de nuestros alumnos.

Una segunda constatación que hemos hecho en el transcurso de nuestra experiencia de enseñanza del español en Asia es el cambio profundo y aparentemente repentino en la motivación de los estudiantes. Con frecuencia, se puede ver una mezcla de entusiasmo y emoción entre los estudiantes de niveles principiantes en las primeras semanas e incluso meses de un nuevo curso. Sin embargo, después de estudiar dos semestres, apenas los estudiantes ingresan a los niveles de español intermedio, esos primeros signos de extroversión parecen desaparecer por completo y lo que atestigua el profesor de español es un movimiento de introspección de grupos enteros y una pérdida de toda espontaneidad y motivación muchas veces desalentadora. Quizá el carácter fragmentado de la enseñanza del español en Asia explique en parte esta transformación. Los grupos iniciales, siempre obligatorios en Corea del Sur, por ejemplo, crean una suerte de comunidad de compañeros del mismo nivel de competencia, de intereses y de objetivos comunes que, a partir del segundo y tercer año de estudios se dispersa y se pierde. La comunidad es reemplazada por compañeros nuevos, desconocidos, de distintas edades y de distintos departamentos universitarios; el número de alumnos se reduce ya que los niveles intermedios no son ya obligatorios en muchas universidades coreanas y, en suma, un nuevo aislamiento pone a prueba el entusiasmo inicial del aprendiente. Queda mucho por discutir e investigar en este aspecto.

El hecho es que la búsqueda de respuestas educativas, docentes y curriculares para responder al desafío de la pérdida de la motivación entre los estudiantes asiáticos y la oportunidad que representa el hecho teatral nos llevó hace algunos años a buscar métodos y aproximaciones menos tradicionales para intentar reavivar el interés y la motivación de nuestros alumnos.

Hace ya algunos años, nos llegaron a las manos dos textos muy interesantes de los años ochenta del siglo pasado, uno, de la lingüista y profesora de la Universidad de California en Los Ángeles, Susan L. Stern, “Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective” y el otro, de Robin C. Scarcella, profesora de la Universidad de California en Irvine, “Sociodrama for social interaction”, poco conocidos, nos parece, en el mundo del ELE y de cuyas posibles aplicaciones no hemos encontrado referencias en la bibliografía de nuestra disciplina. Desde nuestro punto de vista, la investigación de Stern y Scarcella ofrece un terreno muy fértil para la práctica docente de ELE. La aplicación didáctica que presentamos en este trabajo se basa principalmente en la investigación de ambas autoras. Para la exposición de los factores psicolingüísticos del sociodrama, nos basamos en Stern mientras que, para el método del sociodrama aplicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, utilizamos la exposición de Scarcella.

El sociodrama como actividad teatral exitosa: factores psicolingüísticos

¿Qué es el sociodrama? El sociodrama se deriva del psicodrama, una de las herramientas metodológicas de la psicología.

Sociodrama is a derivative of psychodrama, a method of group psychotherapy invented in the mid-1930s by Jacob L. Moreno, MD (1889–1974). Psychodrama not only clarified the dilemmas of an individual in psychotherapy but also, beyond the clinical context in a modified form called sociodrama, clarifies the issues involved in intergroup conflicts (Blatner 2006: 30).

Investigadores y profesores como Scarcella adaptaron el sociodrama hacia finales de los años setenta del siglo pasado a la enseñanza del inglés como lengua extranjera y segunda lengua vinculándolo a la investigación en lingüística aplicada porque representaba una respuesta interesante a la búsqueda de una enseñanza y un aprendizaje más vivenciales, una de las preocupaciones pedagógicas de aquel momento. A pesar de tratarse de fuentes, prácticas y preocupaciones con más de cuarenta años, nos parece que son plenamente vigentes hoy. En efecto, el sociodrama:

Recognizes that people learn best by doing, through experiential modes of education ...In sociodrama, the students participate in all components of the process. This idea further integrates the rational process expressed in language and the less rational, but no less meaningful, domain of feelings, intuitions, nonverbal dimensions of communication, and imagination into education (Blatner 2006: 33)

El resultado es un método sencillo, sólido, pertinente para los objetivos docentes en ESL o ELE y que atiende las advertencias de algunos investigadores: el sociodrama no puede convertirse nunca en un ejercicio diletante de psicodrama en el aula: “a more individual, therapy-like exploration should not be pursued ... in the classroom, the tendency of sociodrama to drift into psychodrama should be avoided (Blatner 2006:31).

Ante todo, el sociodrama es teatro, representación. En un primer momento, el sociodrama no se distingue particularmente del *role play*, el simulacro teatral o la dramatización que todos como docentes de español hemos practicado alguna vez. La diferencia fundamental radica en que, en el sociodrama, un número dado de estudiantes crea una representación teatral de un problema social y de sus posibles soluciones. El problema toma la forma de una historia con un final abierto y con un conflicto fácilmente identificable y relevante para el alumno. En este sentido, la propuesta del sociodrama se vincula al útil concepto del “open-ended scenario” de Di Pietro (1983), según el cual los estudiantes no solamente asumen papeles teatrales, sino que también deciden, construyen y representan nuevos actos comunicativos que resuelvan los “escenarios abiertos”, esto es, las historias o argumentos con final inconcluso que plantea un conflicto o dilema, en este caso, de tipo social.

Es muy importante enfatizar la necesidad de que exista un conflicto significativo en una historia escrita para el sociodrama ya que el conflicto es un motivador universal del discurso y de la conciencia reflexiva. Para Oller, el pensamiento reflexivo es ocasionado siempre por la dificultad: “motivation seems to hinge on meaningful conflict, a text that lacks conflict relevant to the pursuit of a desired goal should not be used” (1983:17). Es decir, el sociodrama es una actividad para la resolución de problemas, verdadero ejercicio de construcción social del conocimiento y de recreación de situaciones de la vida real, todo lo cual estimula la participación activa del alumno. Al mismo tiempo, el sociodrama está orientado al estudiante. Los alumnos no solo eligen ellos mismos sus papeles, sino que también determinan el rumbo de la representación. Además, solo aquellos estudiantes que parezcan identificarse con los papeles serán elegidos para representarlos.

Como teatro, el sociodrama ofrece todos los aspectos positivos del uso de técnicas teatrales en la enseñanza de lenguas. La observación de Maley y Duff (2005:1) es especialmente cierta en Asia. En la enseñanza de lenguas en esta región del mundo 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. Las técnicas teatrales, por el contrario, buscan vincular cuerpo y emoción con el total de la experiencia educativa. El teatro facilita la comunicación al poner en juego factores psicológicos fundamentales como la motivación, la empatía, la susceptibilidad al rechazo, la autoestima y la espontaneidad (Stern 1983: 208).

Las actividades teatrales que implementa el sociodrama son un antídoto contra la frustración y la disminución del interés que una gran mayoría de estudiantes asiáticos presenta cuando las dificultades del español se van revelando y cuando la producción oral resulta lenta y difícil. Y esto es así porque, como señala Stern (1983:209), el teatro se centra en cómo hacer las cosas con el lenguaje más que en cómo describir las cosas, lo que puede promover la motivación al hacer del estudiante de español un actor más activo y participativo de su propio aprendizaje. Las técnicas dramáticas piden la intervención integral del estudiante.

La ya famosa hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1981) viene a colación ya que una alta susceptibilidad al rechazo, esto es, la inhibición ante la opinión de los demás a causa de un manejo limitado de la lengua en estudio, tan presente en el aula ELE en Corea, crea un nivel muy alto de ansiedad y de estrés lo que, a su vez, provoca un filtro emocional que impide o bloquea el aprendizaje de la lengua extranjera. El teatro y el sociodrama pueden convertirse en medios idóneos para crear una atmósfera relajada en la que se elimine el miedo al rechazo ante una actuación lingüística insegura, deficiente. El hecho teatral se basa en la producción de situaciones ficticias lo que puede liberar al estudiante asiático ya que en ellas no necesita temer las consecuencias de sus actividades u opiniones. En efecto, la posible crítica del grupo hacia los participantes en un ejercicio teatral de sociodrama puede ser entendida como si fuera dirigida a los personajes retratados y no tanto como un comentario de orden personal.

Si bien la aplicación del teatro en la enseñanza y el aprendizaje del ELE tiene un efecto poderoso en la autoestima y en la empatía, hemos corroborado sobre todo su impacto en la espontaneidad, uno de los rasgos quizá más difíciles de promover en el aula de español en Asia.

El comportamiento de los participantes en actividades teatrales para la enseñanza de una nueva lengua muestra ciertas constantes a las que se podría reunir bajo el rubro de “estado de espontaneidad”. Durante tal estado, 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 “are all enfolded in a dreamlike experience” (Stern 1983:214). La escisión entre pensamiento y expresión, tan común en la producción oral de estudiantes asiáticos de niveles principiantes e intermedios, puede reducirse gracias a la espontaneidad, esto es, “expression becomes an integrated whole” (Stern 1983:214).

El estudiante asiático de español se enfrenta constantemente a situaciones inesperadas en las que debe reaccionar, improvisar, hacer algo. También en estos casos la espontaneidad es clave. En la medida en la que el hablante de español en ciernes reciba una respuesta satisfactoria a su discurso recién creado, este se hará parte de su propio repertorio y de todo ello resultará una mayor capacidad adaptativa, ya que la espontaneidad es un “natural, rapid, enforced self-generated behaviour to new situations” (Corsini 1966:13 citado Stern 1983:214).

El sociodrama en la práctica

Como ha sido mencionado anteriormente, nuestra propuesta didáctica se basa en la versión del sociodrama de Robin Scarcella, no solo por su método coherente, escrupulosamente secuencial, sino porque, desde nuestro punto de vista, cumple con los diversos factores psicolingüísticos enunciados anteriormente.

Debemos aclarar que nos interesa mucho el teatro, pero no estudiamos teatro ni somos directores o actores, solo profesores de lengua que vemos en las actividades teatrales estímulo y creatividad, pero sobre todo herramienta y camino para alcanzar objetivos de aprendizaje en la práctica del ELE.

Es necesario indicar también que la práctica del sociodrama no tiene como meta el montaje de una obra teatral. Sin negar la emoción y el estímulo que tal objetivo puede ofrecer, tomamos en cuenta aquí la funcionalidad del teatro en ELE en su desarrollo, en su proceso. Nos hacemos eco de la afirmación de Maley y Duff. 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 se tiene en mente más público que la gente que está participando (27).

A continuación, presentamos una propuesta de sociodrama como intervención didáctica tal como fue aplicada en el Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung, en la ciudad de Daegu, Corea del Sur, en el primer semestre del año 2019.

Participantes

El Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung ofrece en su carrera de pregrado del mismo nombre dos niveles de español comunicativo nivel intermedio. En la organización de la secuencia curricular de los departamentos de lengua extranjera de la Universidad Keimyung no se utiliza la nomenclatura ni los contenidos del MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). Esto no es una excepción en el Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos. Sin embargo, en la práctica la mayoría de los profesores de lengua de la universidad aplica los criterios de enseñanza, aprendizaje y evaluación de este estándar, hoy, ya internacional.

En el primer semestre de cada año, se enseña el curso Español comunicativo nivel intermedio 1 cuyos estudiantes registrados tienen normalmente un nivel equivalente a A2 en transición hacia B1 o claramente con un dominio B1 del español. En ocasiones, se registran en esta clase alumnos que regresan de periodos de intercambio de un semestre en América Latina (región con la que la Universidad Keimyung tiene el mayor número de convenios universitarios de intercambio) con un dominio de español nivel B1 e incluso B2. En cualquier caso, el nivel de español deseable para llevar a cabo esta experiencia didáctica es el nivel B1 del MCER porque, desde la aproximación comunicativa, responde a los objetivos que hemos querido implementar, esto es, la práctica global de las destrezas lingüísticas fundamentales (comprensión auditiva y lectora, y expresión oral y escrita).²

² El MCER ha introducido, además, la mediación y la traducción entre las habilidades lingüísticas (2021), pero estos conceptos, sus definiciones, escalas o descriptores, no han sido tomados en cuenta en este trabajo. Hablamos aquí de las habilidades lingüísticas tradicionales.

El curso tiene una duración de 16 semanas. Se estructura en dos clases semanales de dos horas y quince minutos cada una para un total semanal de 150 minutos. A diferencia de los cursos principiantes, obligatorios, para los que se abren tres grupos diferentes, solo se ofrece un grupo para el curso intermedio 1 porque el número de estudiantes matriculados nunca es mayor a quince o veinte y porque, al no ser un curso obligatorio, es complicado reunir grupos más grandes. Como sucede en muchos departamentos de español en Asia, la enseñanza de las cuatro habilidades lingüísticas más gramática no se estructura como un todo unitario, orgánico, sino como compartimentos estancos de los que se ocupan profesores distintos, en diferentes momentos del año académico.

Aunque cada curso cambia de año en año, lo cierto es que Español comunicativo nivel intermedio 1 del Departamento de Español y Estudios Latinoamericanos de la Universidad Keimyung se caracteriza, en rasgos generales, por una gran heterogeneidad en las edades, las competencias lingüísticas y los intereses de los estudiantes matriculados. A ello se suman unos horarios por lo demás singulares³ que, en su dispersión, dificultan que los compañeros de los cursos principiantes de los primeros dos semestres se vuelvan a reunir en las mismas clases. Con frecuencia también muchos de los estudiantes que apenas concluyen los grupos principiantes de español comunicativo tienen que suspender la carrera para hacer el servicio militar obligatorio en Corea. Al cabo de dos años, regresan y retoman sus estudios para encontrarse con grupos desconocidos en los que no se sienten bienvenidos o integrados. Muestran, además, una profunda inseguridad porque han olvidado gran parte del español que habían aprendido. Se trata de un curso difícil de enseñar. La falta de motivación y de interés y, sobre todo, la muy alta susceptibilidad al rechazo es palpable.

En el semestre 2019-1, el curso Español comunicativo intermedio 1 estaba formado por 11 chicas y 1 chico, estudiantes del Departamento de Español, del Departamento de Relaciones Exteriores y del Departamento de Música. Apenas cuatro de ellos se conocían ya. La mayoría presentaba un discurso oral inseguro y errático y por ello y por las razones antes indicadas, la participación fue prácticamente inexistente en las primeras semanas del semestre.

Decidimos, entonces, incluir el sociodrama en el curso. La necesidad de cumplir con los contenidos marcados por el programa y lo limitado del número de horas semanales no hacían sencilla la integración del sociodrama en los tiempos asignados para las clases. En la octava semana del semestre, normalmente se realiza el examen parcial (*mid-term*) en toda la Universidad Keimyung, pero la administración académica permite, a discreción del profesor, que la evaluación tome la forma de un examen, de prácticas pertinentes a la materia o que simplemente la evaluación se obvie y, en su lugar, continúe el curso normal.

En los cursos comunicativos de español, utilizamos con frecuencia la séptima semana para la preparación y práctica del examen parcial (presentaciones grupales, presentaciones individuales sobre cultura latinoamericana, etc.) y la octava para la aplicación del examen. En la novena, usualmente invitamos a estudiantes latinoamericanos de intercambio en nuestra universidad para que hagan pequeñas presentaciones culturales de sus países (arte, gastronomía, fiestas nacionales, entre otros) y conversen con los estudiantes en un ambiente informal. En esa ocasión, modificamos el programa para utilizar

³ Por ejemplo, el curso que nos ocupa tenía el siguiente arreglo horario en el semestre 2019-1: martes de 16:30 a 17:45 PM y jueves de 12:00 a 13:15. Los cursos comunicativos suelen organizarse también en el siguiente horario: lunes de 15:00 a 16:15 y miércoles de 9:00 a 10:15.

esas tres semanas, es decir, un total de 7.5 horas para la práctica del sociodrama en lugar del examen parcial.

Notificamos con anticipación a los estudiantes que las actividades normales de las semanas 7, 8 y 9 cambiarían, de manera que el examen parcial, el uso del libro de texto y los ejercicios habituales serían sustituidos por prácticas comunicativas nuevas. No dimos mayor explicación del carácter de ese cambio, lo que nos permitió manejar un cierto factor sorpresa y evitar que los estudiantes formaran con anticipación expectativas falsas o equivocadas de la práctica.

Material empleado

Luego de buscar textos y fuentes narrativas que pudieran servir para la práctica del sociodrama, resultó evidente que debíamos elaborar nuestras propias historias para controlar mejor los contenidos y los objetivos didácticos. Al no ser escritores, este ejercicio resultó ser un desafío estimulante y creativo.

Era fundamental para nosotros la elaboración de historias que pudieran ser tan significativas y relevantes como fuera posible para los aprendientes coreanos tomando en consideración su edad (entre 20 y 25 años) y sus intereses. Escribimos tres relatos breves, con finales inconclusos, alrededor de la vida de una mujer tomando en consideración el perfil de la mayoría de las estudiantes registradas. En la intervención didáctica que presentamos solo utilizamos las dos primeras historias. Hemos logrado utilizar las tres en otros momentos, pero el análisis de estas experiencias desborda el límite de este trabajo. Nos pareció importante que los relatos estuvieran conectados entre sí, que tuvieran alguna coherencia interna y, en fin, que reflejaran una gradación en la complejidad de los conflictos y en la evolución temporal. Para satisfacer estos requisitos, intentamos retratar a una chica, llamada Mireya, desde su adolescencia (en la ciudad de Cuernavaca, en el centro de México), hasta su época universitaria, en la Ciudad de México. La familia de Mireya es de clase media, conservadora y religiosa y Mireya es hija única. La sociedad, las creencias, los valores, las costumbres tenían que integrarse a las historias, así fuera solo como telón de fondo.

A continuación, transcribimos las dos historias que creamos para la práctica del sociodrama, así como los objetivos didácticos y algunas de las frases comunicativas que las sustentan. No todos los objetivos y expresiones están incluidos en estas historias. Más bien, los estudiantes debían utilizar ese material comunicativo como acervo posible para la elaboración de sus propias historias y soluciones a las situaciones dramáticas presentadas.

Historia 1

“¿Por qué pasa tan lentamente el tiempo”, —pensó 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 a la explicación sobre el problema de trigonometría, pero no pudo. Todo estaba planeado. En la tarde iría al cine con Óscar, su novio, y tal vez antes o después podrían tomar un helado. ¿Qué película escogerían? El chirrido del timbre la tomó por sorpresa. ¡Por fin! La hora de la salida. Mireya tomó sus cosas y ya estaba a punto de irse cuando la maestra le recordó que ese día le tocaba limpiar el aula. 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 16. 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. Mireya sonrió a su reflejo, satisfecha.

Llegó a casa y sus padres ya habían regresado del trabajo. Con su hermano menor, puso la mesa y pronto la familia se sentó a comer. Su papá hizo la oración para agradecer por los alimentos de ese día. Estaba de buen humor y Mireya aprovechó para pedirle permiso para ir al cine. Sin embargo, como de costumbre, le costó convencerlo, pero al final dijo que sí, con la condición de que regresara antes de las 10 de la noche. “Es jueves—dijo su padre—y mañana tienes que levantarte temprano.”

Mireya no pudo esperar a que todos terminaran el postre, pidió disculpas y fue a su habitación, en el segundo piso.

—¡Hola, mi amor! ¿Estás listo? —dijo Mireya, apenas oyó a Óscar en el celular.

—¿Cómo? ¿Para qué? ¡Espérame! Déjame saludarte primero, ¿no?

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

Silencio y entonces:

—Oye... discúlpame... ¡Ay! Es que tengo que entregar un trabajo de química mañana, si no, me reprueban... estoy muy atrasado. Perdóname, mi amor. Te prometo llevarte el sábado, ¿sí?

Mireya no lo podía creer. Habían quedado de verse desde la semana pasada. Insistió un poco, pero, qué se le iba a hacer; Óscar tenía que estudiar. Luego de despedirse con un poco de frialdad, Mireya se quedó pensando. “Yo no me quedo encerrada hoy.” Le habló a su amiga Adriana, le contó lo sucedido y decidieron ir juntas al cine.

—¿Qué te pareció la peli? ¿Te gustó? No estuvo tan buena, ¿verdad? —preguntó Adriana.

—Tampoco estuvo tan mal... Eso sí, me encantó la música—respondió Mireya.

Las dos amigas iban saliendo de la obscuridad de la sala, cuando, de pronto:

—Oye, Mireya, ¿no es aquel Óscar? —preguntó Adriana, sorprendida.

—¿Dónde? ¡Ay, sí, es él!

—Pero, ¿con quién está?

—¿Cómo con quién? ¡Pues con Vicky, su exnovia! ¿Qué hacen aquí?

—Cálmate, amiga—la trató de tranquilizar Adriana, pero, furiosa, Mireya se acercó a ellos y entonces...⁴

Objetivos comunicativos		
Expresar frecuencia	Expresar incompreensión	Para hacer una invitación
-A veces. -Algunas veces. -A menudo. -Siempre. -Nunca. -Jamás. -Ya. -Frecuentemente. -De vez en cuando. -Cada día. -Cada dos días. -Cada lunes, martes, miércoles... -Del amanecer al anocheecer...	- ¿Cómo dijo, dijiste? - ¿Puede(s) repetir, por favor? -No comprendo. -No entiendo nada. - ¡Ya me confundí! -No sé si comprendo bien. -A ver si comprendo bien. - ¿Quiere(s) decir que...?	-Me gustaría que viniera(s)... - ¿Cree(s) que podría(s) venir a... -Estoy preparando /organizando un evento/una fiesta y me gustaría que usted (tú) viniera(s). ...
<i>Para aceptar una invitación</i>	<i>Para rechazar una invitación</i>	<i>Expresar emociones: enojo, irritación, molestia</i>
-Con mucho gusto. ¿A qué hora? -Muchísimas gracias. -Será un placer.	- ¡Qué lástima, pero no puedo! -Con mucho gusto iría, lo que pasa es que...	- ¡Esto es el colmo! - ¡Esto es lo que faltaba! -Estoy hart(a)!

⁴ Este es el texto original que se utilizó en la práctica didáctica, pero podría modificarse para enfatizar el “dilema” al que se enfrenta el personaje en esta situación y permitir mayor independencia a los estudiantes al momento de decidir qué paso va a dar el personaje a continuación. Por ejemplo, se podría cambiar la última línea de la historia de esta manera: “--¿Qué hacemos amiga? Mireya dudó un momento y entonces...” Así, se enfatizaría el carácter abierto, creativo de la práctica de sociodrama y los participantes tendrían mayor libertad de crear distintas respuestas y soluciones.

- ¡Cómo no, con mucho gusto! - ¡Claro que sí! Cuenta conmigo. ...	- ¡Cuánto lo lamento, pero...! -En otra ocasión será. -Discúlpame, es que... -Tal vez la próxima vez ...	- ¡Basta! ¡Se acabó! - ¡Esto es demasiado! ¡Ya no aguanto más! ...
-------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

Objetivos gramaticales		
Verbos irregulares y de cambio de radical en el pretérito del indicativo	Repaso de los verbos reflexivos en presente y pretérito del indicativo	Repaso de los pronombres interrogativos y de la formación de preguntas y exclamaciones.

Tabla 1. Objetivos comunicativos y gramaticales. Historia 1

Historia 2

Sus padres le dijeron que no desde el principio.

—Pero si ya tengo 19 años—protestaba Mireya cada vez que se discutía el tema— puedo tomar mis propias decisiones.

—¡No! Mientras vivas aquí, debes acatar las reglas de la casa y lo que te decimos tu madre y yo —replicaba siempre su padre.

—Además, Chris es un muchacho gringo, quién sabe qué costumbres y qué educación tendrá—concluía su madre.

Mireya conoció a Chris cuando él fue a estudiar español a Cuernavaca. En aquel momento, la familia de Adriana, su amiga, pasaba por apuros económicos, por lo que decidieron hospedar a estudiantes extranjeros. Como Mireya visitaba tanto a Adriana, pronto notó a Chris, 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 la apoyaron.

—¿Para qué andas con él—le dijo uno de ellos—si al ratito se va a ir?

Sí, fue verdad. Pero luego de graduarse en Comercio Internacional por su universidad en Pensilvania, volvió a Cuernavaca para estar con ella y seguir 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 una universidad de la ciudad, ella y Chris se ayudaban mutuamente, practicando sus nuevos idiomas.

El mayor problema fue siempre el disgusto que su relación causó a sus padres, sobre todo a su papá. Decían que Chris venía de una cultura diferente, con otros valores. Era cierto que él a veces era un poco frío y no era tan amable y atento con sus padres como ellos estaban acostumbrados. Tampoco les caía muy bien que Chris siempre los tuteara, pero eso era sobre todo porque a él le costaba mucho trabajo la conjugación de “usted” y se le olvidaba usarla. Lo peor fue cuando Chris propuso que viajaran juntos por la península de Yucatán durante las vacaciones de Semana Santa, los dos solos. Los padres de Mireya se opusieron y ella no se atrevió a ir en contra de la decisión de sus padres. Esa fue su primera pelea de novios. “¿Qué debo hacer? ¿Estoy mal? ¿Debo rebelarme?”, pensaba Mireya. ¡Ojalá las cosas no fueran tan complicadas!

Y ahora venía lo más difícil. Mireya y Chris estaban planeando irse a vivir a Pensilvania. Ella terminaría la universidad a finales de ese año justo cuando cumplía 20 años y quería seguir estudiando inglés en Estados Unidos. Tal vez después podría hacer una maestría; había muchas oportunidades de becas. Chris empezaría a trabajar en la empresa de su padre. Vivirían juntos y, quién sabe, podrían casarse. La idea de dejar México, de alejarse de su familia y de sus amigos era dolorosa y le daba mucho miedo, pero Mireya quería vivir en otro país, conocer el mundo con la persona que amaba. ¡Cómo quería que sus padres entendieran y apoyaran su decisión!

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

—¡Vete, Chris—dijo Mireya abriendo apresuradamente la puerta—! Aquí va a haber problemas.

—¡No, no! Yo me quedo.

—¡Vete, te digo! Yo te hablo mañana.
 Chris arrancó.
 —¿Qué horas son estas de llegar? —gritó su padre, mientras la tomaba del brazo y la llevaba a la casa. Una vez dentro, su madre trató de tranquilizar a su marido. Él azotó la puerta y amenazó:
 —¡Me vas a oír! ¡Estoy harto de este noviazgo!
 Mireya no se pudo contener. Se enfrentó a su padre mirándolo a los ojos y le dijo...

Objetivos comunicativos y gramaticales			
Expresiones comunicativas	Gramática		
<i>Para quejarse, para expresar desacuerdo</i>			
-Lamento / siento decirle que... -Perdona/Perdone, pero la verdad es que... -Creo que aquí hay un error -Me parece que se ha equivocado. - ¡Esto no puede ser! -Usted me dijo que... y ahora me viene con eso. -Y ahora, ¿qué voy a hacer? -Ya me cansé de tantas excusas y pretextos. ...	-Expresar afecto. Los diminutivos	-Dar órdenes, instrucciones y consejos. El imperativo.	-Expresar deseo, esperanza o peticiones. El subjuntivo presente

Tabla 2. Objetivos comunicativos y gramaticales. Historia 2

Procedimiento

Para la práctica del sociodrama, las clases del curso Español comunicativo nivel intermedio 1 se estructuraron de la siguiente manera con el fin de cubrir un total de 7.5 horas.

Semana 7. Martes 16 y jueves 18 de abril, 2019, 2.5 horas.

Semana 8. Martes 23 y jueves 25 de abril, 2019, 2.5 horas.

Semana 9. Martes 30 de abril y jueves 2 de mayo, 2019, 2.5 horas.

En cada una de las clases de las tres semanas de intervención didáctica, tuvimos la suerte de contar con la participación de dos estudiantes latinoamericanas de intercambio en la Universidad Keimyung, de Chile y de México, que ayudaron activamente como asistentes y como público en las representaciones. También nos hicieron el favor de tomar fotografías de la actuación de los estudiantes que sirvieran de registro y recuerdo de la actividad.

Scarcella propone una técnica de diez pasos que adaptamos a las necesidades del grupo. En las dos primeras semanas de la intervención, utilizamos los martes para implementar los pasos 2, 3, 4 y 5 (preparación) y los jueves, para llevar a cabo los pasos 1, 6, 7, 8, 9 (actuación). El seguimiento de la actividad, paso 10, sirvió como base para las tareas en casa de ese periodo (lectura e investigación de temas afines). La tercera semana, como explicaremos más adelante, sirvió sobre todo de retrospectiva, resumen y reflexión sobre la práctica y para la elaboración de un cuestionario de evaluación. Transcribimos a continuación estos diez pasos y comentamos cómo se llevaron a cabo cada uno de ellos en el aula. La traducción de la técnica de Scarcella es nuestra.

Martes 16 y martes 23 de abril, 2019

Paso 2. Presentación de vocabulario nuevo.

“Se ofrece a los estudiantes un número mínimo de vocabulario nuevo y expresiones útiles”, Scarcella (1983:204).

Al inicio de la clase de los martes, se presentaron, explicaron, ejemplificaron y practicaron los objetivos comunicativos y gramaticales ya descritos anteriormente (ver tabla 1 y 2), así como las expresiones y el vocabulario nuevos que aparecen en la historia 1 y 2.

Paso 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”, Scarcella (1983:204).

Para la historia 1, primer martes, comenzamos hablando de la diferencia entre los verbos “amar” y “querer” en español; preguntamos si existía una diferencia semántica parecida en coreano y hablamos brevemente de las palabras “novio”, “novia”, “noviazgo” y de las costumbres del 14 de febrero en México y Corea. Enseguida, repartimos copias de la historia 1. La leímos en voz alta varias veces, verificamos la comprensión del conflicto, del clímax y respondimos a las preguntas que surgieron luego de la lectura. Para la historia 2, segundo martes, explicamos la importancia de la familia en la cultura mexicana, de las figuras del padre y la madre; hablamos de cómo se expresa el afecto entre padres e hijos en México y Corea. A continuación, se repitió el procedimiento señalado en la historia 1 (lectura en grupo).

Paso 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”, Scarcella (1983:204).

En nuestro caso, dividimos a los doce estudiantes en tres grupos de cuatro personas. El resto del tiempo de la clase fue utilizado para escribir la continuación de la historia que, tras el clímax, queda con final abierto. Explicamos que era indispensable que los estudiantes encontrarán una resolución al conflicto-dilema y que decidieran los personajes de acuerdo al nivel de identificación que sintieran con ellos. Al mismo tiempo, aclaramos que, en el momento en el que sucediera una segunda o tercera representación de su solución del dilema, sería deseable que cada estudiante eligiera otros papeles.

Es en este punto de nuestra intervención didáctica con aprendientes coreanos en donde hay una mayor divergencia con la técnica del sociodrama propuesta por Scarcella. Ella sugiere que, una vez discutida la solución del dilema, los estudiantes pasen al frente para actuarla, para representarla. La dramatización para Scarcella es muy cercana a la improvisación porque no se espera que los estudiantes lean y dependan de un texto preparado con anticipación. Sin embargo, debemos indicar que, en nuestra experiencia docente en Corea del Sur, el ejercicio de la improvisación en contextos de dramatización

frente a grupo (*role play*, simulacros, etc.) ha resultado prácticamente imposible de llevar a cabo. Los estudiantes se paralizan y el estrés que generan es tanto que más de una práctica teatral ha tenido que suspenderse. El aprendiente coreano requiere necesariamente una base, un apoyo, en este caso la preparación con antelación del diálogo teatral para resolver el dilema del sociodrama. Por eso, aunque no era una solución ideal, el trabajo en casa exigido ambos martes para los estudiantes fue leer, entender y aprender el diálogo de su grupo con la esperanza de que, en el juego teatral y en el intercambio de los papeles, se acercaran a las características de la improvisación y de la espontaneidad ya descritas en este trabajo.

Paso 5. Preparación del público.

“Los alumnos que no fueron elegidos para tomar parte en la representación, asumen el papel del público. A los miembros del público se les asignan ciertas tareas. Se les puede pedir, por ejemplo, que determinen si el conflicto ha sido resuelto o no”, Scarcella (1983:204).

En nuestra práctica del sociodrama, todos los grupos debían participar en la representación, por lo que todos sucesivamente debían actuar también de público. Los miembros del público debían responder un cierto número de preguntas que detallaremos en el paso 9. Explicamos además la importancia de que todos se concentraran en el trabajo de sus compañeros de manera abierta, respetuosa e interesada.

Jueves 18 y jueves 25 de abril, 2019

Paso 1. Calentamiento. Tiempo: 20 minutos.

“El maestro introduce el tema del sociodrama y estimula el interés del estudiante. Ya desde aquí, el maestro intenta crear una atmósfera relajada”, Scarcella (1983:204).

Nos pareció fundamental que en esta intervención didáctica el calentamiento tomara la forma de un juego físico, dinámico. Luego de la práctica más intelectual de la lectura, de la discusión de las posibles soluciones del dilema y de la escritura del diálogo para resolver el clímax planteado en las historias, era indispensable moverse al terreno del cuerpo, de la respiración, de la emoción. De la multitud de actividades de este tipo que proponen Maley y Duff (2005) escogimos tres, una verbal y las demás, no verbales.⁵ Consideramos también que era más pertinente e interesante que el calentamiento precediera a la representación teatral misma ya que, así, la práctica corporal del calentamiento y la dramatización podrían vincularse y comunicarse en un todo coherente y los estudiantes podrían participar más relajados. Antes del inicio de cada actividad de calentamiento, las asistentes latinoamericanas y el profesor demostraron cada una de ellas frente al grupo.

El primer jueves, usamos las siguientes dos actividades.

1. Darse la mano.⁶

Libere espacio en el salón para que los estudiantes puedan caminar libremente. Diga a los estudiantes que caminen por el aula. Mientras lo hacen, deberán saludar y dar la mano a

⁵ Para otras prácticas de sociodrama en el pasado, hemos encontrado también un acervo muy valioso de juegos y actividades en el libro de Richard-Amato que recomendamos ampliamente, tanto la segunda (1995), como la cuarta edición, revisada y aumentada (2010).

⁶ La traducción de la descripción de estas actividades es nuestra.

todos los demás miembros del grupo a medida que se encuentren con ellos. Cada vez que se den la mano, deben establecer contacto visual con la otra persona, sostener la mano del otro durante unos segundos, sonreír... y decir: “soy (nombre). Encantado de conocerte” (Maley y Duff 2005:7).

2. Atrapar la mano

Los estudiantes forman parejas y se ponen de pie frente a frente. Una persona extiende 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 puede cerrarse en cualquier momento. Cambiar los papeles. Luego de algunos turnos, se cambia de pareja (Maley y Duff 2005:8-9).

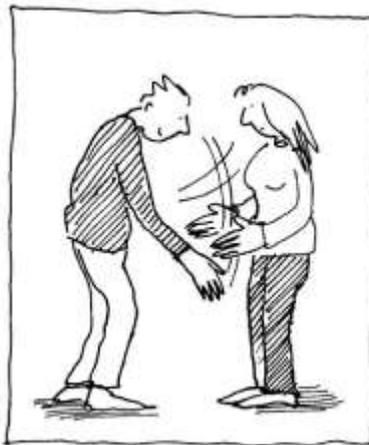


Fig. 1. Actividades de calentamiento. “Atrapar la mano” (Maley y Duff 2005: 8)

El segundo jueves, presentamos dos actividades de calentamiento un poco más complejas.

3. El espejo

Los estudiantes se ponen de pie frente a frente, con las manos levantadas al nivel de los hombros y 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 fielmente, como en un espejo. Cada uno de los estudiantes debe ser “líder” ... ¡es importante recordarles que ésta es una práctica cooperativa, no competitiva!” (Maley y Duff 2005:9-10).



Fig. 2. Actividades de calentamiento. “El espejo” (Maley y Duff 2005: 9)

4. Columpios

Los estudiantes trabajan en grupos de alrededor de ocho. Forman un círculo. Un estudiante se ubica en el centro de cada círculo y se cruza de brazos y cierra los ojos. Los otros estudiantes se paran a unos 30 cm de él o ella y alzan las manos aproximadamente a la altura de los hombros, con las palmas hacia afuera. El estudiante en el centro se deja caer en cualquier dirección. Los otros deben evitar que se caiga y deben empujarlo/la suavemente en otra dirección ... Esta es una actividad muy relajante y agradable que requiere una considerable coordinación y cooperación entre estudiantes ... Asegúrese de que los alumnos comprendan la importancia de realizar la actividad ¡cuidadosamente! (Maley y Duff 2005:14-15).

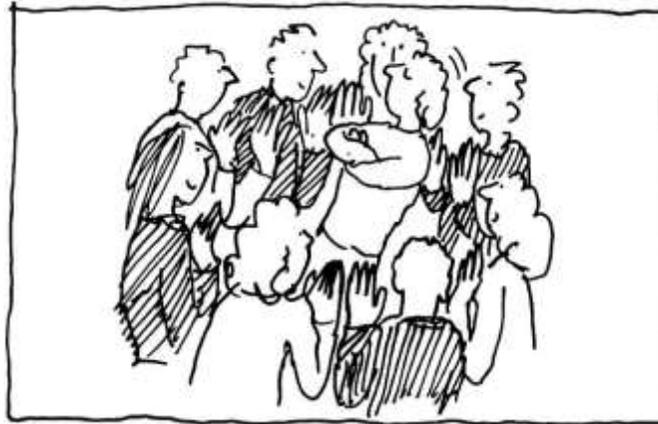


Fig. 3. Actividades de calentamiento. “Columpios” (Maley y Duff 2005: 15)

Elegimos estos ejercicios porque promueven las cualidades necesarias para la experiencia teatral, comunitaria que requiere el sociodrama: el contacto visual y la profunda comunicación no verbal que esto conlleva; la concentración y la apertura en relación con las reacciones y respuestas, verbales o no verbales, de otra persona, lo que es “analogous to the sort of anticipation demanded in verbal exchanges” (Maley y Duff 2005:10). También favorecen la cooperación, la confianza en sí mismo y en los demás y porque, en fin, permiten el juego, el humor, la relajación y la experiencia de “soltar”, de “dejarse ir”, de no controlar tanto pensamiento, sentimiento y voluntad.

Paso 6. Representación. Tiempo: 20 minutos.

“Los participantes en el mini drama representan las soluciones que ellos mismos 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 pedírseles que formulen la descripción de sus personajes y la línea de acción que estos seguirán”, Scarcella (1983:204).

En nuestra versión del sociodrama, los tres grupos de cuatro estudiantes pasaron al frente para representar la solución que habían creado mientras que, quienes esperaban su turno, jugaban el papel del público tomando notas, observando y aplaudiendo al final. Pedimos a los actores que no utilizaran notas o guion escrito, en la medida de lo posible y, si les resultaba indispensable, sugerimos que intentaran no leer o depender tanto del texto y que, al contrario, trataran de mirar más a sus compañeros durante la actuación. Insistimos

en la necesidad de respirar y de permitir que hubiera silencios para “dejar hablar” y resonar los parlamentos, para no apresurar la experiencia y evitar un ritmo rápido y declamatorio.

Se habilitó un tipo de escenografía o decorado sui géneris que fuera lo más alejado y contrapuesto posible al área del pizarrón, el proyector y la tarima del profesor porque queríamos enfatizar así la diferencia de la experiencia del sociodrama con las clases tradicionales. Para ese fin, despejamos al fondo del aula un espacio de alrededor de 5 x 5 metros y sobre cuyo muro colgamos un pequeño telón color rojo como única decoración y escenografía.

El primer jueves de la intervención didáctica, cada grupo utilizó un promedio de cinco minutos para actuar la solución del dilema de la historia 1, mientras que, el segundo jueves, los estudiantes parecían más confiados y actuaron aproximadamente 6 a 8 minutos añadiendo pequeños matices de actuación y de expresión corporal y respetando un poco más los silencios entre los parlamentos.

Fue sumamente interesante presenciar las diversas resoluciones para los conflictos de las historias. En términos generales, el tono de los mini dramas para la historia 1 fue más humorístico, mientras que resultó más dramático el carácter y la energía en los mini dramas para la historia 2. Resumimos a continuación el argumento de las conclusiones creadas por los estudiantes del curso Español comunicativo nivel intermedio 1.

Historia 1

Grupo A. Óscar le explica a Mireya que no la estaba engañando, sino que estaba paseando a Vicky, su exnovia, para convencerla de que su padre, dueño de un salón de baile, permitiera organizar allí gratuitamente una fiesta sorpresa para el cumpleaños de Mireya. Mireya parece satisfecha con la explicación. La representación se cierra con todos los participantes cantándole “Las mañanitas” (la canción tradicional de cumpleaños en México).

Grupo B y C. Con pequeñas variantes, el argumento de la conclusión de ambos grupos fue parecida: Vicky, al darse cuenta de la infidelidad de Óscar, se alía con Mireya y Adriana, se burlan de Óscar por machista y don Juan, se marchan juntas y lo dejan solo.

Historia 2

Grupo A. Mireya enfrenta a su padre, reivindica su derecho a decidir su vida, su padre la echa de la casa. El padre se arrepiente y sale en su búsqueda junto con la madre de Mireya. La encuentran, se tranquilizan, llaman a Chris y todos reunidos hablan y dicen lo que piensan y sienten. Los padres de Mireya, al fin, aceptan la relación. Chris y Mireya se abrazan.

Grupo B. Mireya y su padre discuten. El padre se niega a aceptar la relación de su hija. Mireya sale de la casa, busca a Chris, le cuenta lo sucedido. Chris confiesa a Mireya que no quiere este tipo de problemas en su vida. Rompen la relación y Mireya y Adriana, su amiga, que también tiene problemas con sus padres, deciden independizarse e ir a vivir juntas a la Ciudad de México.

Grupo C. Mireya se pelea con sus padres, les avisa que se va a vivir a Estados Unidos. Pasan los años. Un día, tocan a la puerta de los padres de Mireya, ya viejos, y en la puerta

están Chris, Mireya y la hija de ambos, de 10 años. El padre le pide perdón a Mireya y a Chris, hablan del tiempo perdido y todos se reconcilian.

Paso 7 y 8. Discusión de la situación y selección de nuevos actores. Segunda representación. Tiempo: 20 minutos.

“Se exploran maneras alternativas para solucionar el problema. Se eligen nuevos participantes. Los estudiantes vuelven a presentar la solución para intentar resolver el dilema del sociodrama usando nuevas estrategias, opciones y aproximaciones”, Scarcella (1983:204).

Nuestra solución para los pasos 7 y 8 fue diferente de la propuesta de Scarcella. Nos pareció más útil aplazar la discusión de la representación para no romper el ritmo de la acción con reflexiones más intelectuales y para intentar que el ejercicio teatral, comunicativo durara tanto como fuera posible. Así mismo, como explicamos en el paso 4, el ejercicio de la improvisación nos resultaba inviable y tampoco en esta etapa podíamos esperar que, de pronto, los estudiantes “saltaran” nuevamente a escena con nuevas actuaciones. En cambio, lo que propusimos fue que los estudiantes volvieran a representar sus escenas, pero cambiando los papeles para que cada uno intentara experimentar puntos de vista y emociones diferentes. La prueba pareció funcionar, porque la segunda representación resultó más dinámica y divertida para los estudiantes.

Paso 9. Resumen. Tiempo: 15 minutos

“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”, Scarcella (1983:204).

En esta etapa, los estudiantes compartieron lo que vieron y pensaron en su papel de público. Para ello, en el paso 5, se les había pedido que respondieran a las siguientes preguntas al terminar la actuación de cada grupo, para lo que se asignaron unos cuantos minutos:

- a. Me pareció que la solución propuesta por el grupo A, B o C era creíble, posible / increíble imposible porque...
- b. La solución al dilema que más me gustó fue la del grupo...porque...
- d. Escuché que el grupo utilizó el siguiente vocabulario y las siguientes expresiones comunicativas (basados en los objetivos comunicativos y gramaticales).

Aprovechamos también este breve periodo para felicitar a todos por su participación y para hacer una revisión general de algunos errores en el uso de la gramática, el vocabulario, la pronunciación y las expresiones incluidas en los objetivos comunicativos de cada historia.

10. Seguimiento. Tareas en casa.

“Las actividades complementarias podrían incluir ejercicios escritos, continuación de la discusión, ejercicios auditivos, visionado de una película o una lectura relacionada con el sociodrama”, Scarcella (1983:204).

En todos nuestros cursos de nivel intermedio, utilizamos el portafolio de evaluación (“portfolio assessment”), en versión electrónica, como herramienta de aprendizaje. Dentro de la selección de muestras y materiales que debe incluir el portafolio, los estudiantes

llevan un e-diario semanal. Este ejercicio narrativo de reflexión, permitió extender fuera del aula la práctica y reflexión de los temas tratados en el sociodrama. Propusimos a los estudiantes una lista de posibles temas de investigación para escribir en su diario. Entre ellos, fueron elegidos los siguientes: a) el machismo en México; b) ¿por qué la gente es infiel, según la psicología?; c) ¿cómo se retrata la relación de padres e hijos en la televisión coreana?; d) entrevista a las estudiantes latinoamericanas de intercambio: ¿han estado en una situación similar a la historia 1 o a la historia 2?

Martes 30 de abril y jueves 2 de mayo, 2019

Quisimos que la última semana de la intervención didáctica del sociodrama fuera un momento de retrospectiva, reflexión, celebración y conclusión. Para felicitar y celebrar la participación de los estudiantes en esta experiencia/experimento, elaboramos una presentación de Power Point con algunas de las fotografías del mini drama de los estudiantes, tomadas por nuestras ayudantes latinoamericanas (cuyo visionado causó bastante buen humor en el grupo) y entregamos a cada uno de ellos un expediente impreso con las historias 1 y 2, con el diálogo que cada equipo creó y con la mejor o más significativa fotografía de su actuación.⁷

Con el objeto de incentivar la reflexión, formamos tres grupos de cuatro estudiantes (con la participación de las ayudantes latinoamericanas o el profesor), para hablar de la experiencia total, del punto de vista de los participantes, de lo que les gustó o no les gustó. Esta conversación sirvió de preparación para la presentación, entrega y elaboración individual del cuestionario del estudiante, que comentaré en el siguiente apartado.

Finalmente, tomando en consideración que la práctica del sociodrama había reemplazado el examen parcial del semestre y que la evaluación de esta experiencia no podía ser sino holística, global (tomando en consideración esfuerzo, lectura, escritura, participación activa, integración y uso de los contenidos comunicativos y gramaticales en la producción oral), anunciamos a un muy feliz grupo que todos había obtenido el porcentaje máximo posible de la evaluación del periodo (30%).

Observaciones y resultados

La inclusión de la práctica del sociodrama en el curso Español comunicativo nivel intermedio 1 de la Universidad Keimyung, en Corea del Sur, aunque breve, nos permitió reunir, en un primer momento, una serie de anotaciones basadas en la observación de la actitud de los aprendientes coreanos frente a esta experiencia teatral y grupal diferente. El anuncio de la nueva actividad la semana anterior al inicio de la práctica, sin desvelar mayores detalles, creó curiosidad y expectativa, un pequeño paso fuera de la apatía que el grupo había mostrado hasta entonces. Cuando revelamos el carácter teatral del ejercicio que llevaríamos a cabo durante dos semanas, hubo todo tipo de respuestas: entusiasmo, interés o incomodidad, pero nunca indiferencia, lo cual nos pareció también positivo. Quizá los estudiantes imaginaron que haríamos pequeñas dramatizaciones, tipo *role play* (en un restaurante, en el banco, en el aeropuerto), de manera que, cuando explicamos con mayor detalle el carácter social del sociodrama; el dilema o conflicto que se tendría que resolver

⁷ Debido a la Ley de Protección de la Información Personal de Corea del Sur, no nos es posible compartir muestras de las fotografías de los estudiantes.

con la creación de una solución grupal y que, además, se tendría que escenificar y actuar esa solución, los estudiantes coreanos mostraron mayor interés y también temor de cara a una experiencia que parecía difícil.

Con todo, fuera del nerviosismo y la inseguridad del inicio de la práctica, en general percibimos un deseo general de probar cosas nuevas, así como una gradual apertura y buen humor en la medida en que avanzó la intervención didáctica y ellos se familiarizaron con la técnica del sociodrama. Algo interesante fue la presencia de elementos de emotividad y afectividad en relación a los personajes de la historia. Así, por ejemplo, el tiempo pasado discutiendo y actuando la vida de Mireya creó una cierta cercanía y familiaridad con este personaje. Durante las conversaciones en grupo de la tercera semana, algunas estudiantes dijeron que “Mireya les caía bien” y que les gustaría seguir leyendo sobre ella.

Comentario aparte merecen las actividades de calentamiento que nos parecían sencillas y, hasta cierto punto, inocuas, y que, en realidad, despertaron no pocas reacciones entre los estudiantes. Al inicio de “Darse la mano” y “El espejo”, algunas estudiantes parecían muy incómodas y nerviosas, sobre todo cuando en la pareja en turno había una estudiante mayor, de otro departamento académico o, sobre todo, cuando el compañero era el único chico del grupo. No podemos aquí abundar en la importancia del género, la edad y la proxemia en las relaciones sociales en Corea, simplemente dejen anotado este punto. Sin embargo, la repetición de estas actividades con distintas parejas ayudó a todos a relajarse. Pero fue sin duda “Columpios” la actividad que causó más reacciones. Tres estudiantes no se atrevieron a participar y, desde luego, no fueron obligadas. Entre las reacciones del grupo percibimos tanto miedo e inquietud, al principio, como entusiasmo y alegría, después.

De lo que no cabe duda es que los estudiantes actuaron con una actitud abierta, relajada y dispuesta tras las actividades de calentamiento. Nos parece que dio buen resultado asociar calentamiento previo con actuación. Cuando llegó el momento de repetir las escenas con nuevos actores, los estudiantes parecían todavía más relajados y dispuestos.

Mencionamos también el interés que la mayoría de los aprendientes coreanos del grupo demostraron en la investigación y la escritura de los temas de carácter más cultural, social para las entradas de su e-diario. Las estudiantes latinoamericanas que colaboraron en el sociodrama y en toda la intervención didáctica confirmaron este interés por el gran número de preguntas que les hicieron aquellos estudiantes que eligieron la entrevista para su portafolio de evaluación. La pregunta “¿has estado en una situación similar a la historia 1 o la historia 2?”, sirvió de arranque para continuar una conversación más amplia sobre cultura, gente, relaciones, noviazgo y familia en Chile y México. La presencia de hablantes nativos en la práctica del sociodrama fue realmente muy valiosa.

Finalmente, quisiéramos señalar que durante la segunda mitad del semestre después del ejercicio del sociodrama observamos un cambio muy evidente en la atmósfera y en la personalidad del grupo. La apatía, la indiferencia y la participación prácticamente nula del inicio fueron reemplazadas por una mayor cohesión y confianza entre los estudiantes, una mayor facilidad al momento de trabajar en equipos y más voluntad y disponibilidad para responder las preguntas del profesor y para formular sus propias preguntas. Notamos, además, que los estudiantes seguían usando varias semanas y meses después de la intervención didáctica las expresiones comunicativas y la gramática practicada en el sociodrama (lo que no sucede siempre en las lecciones normales), quizá porque fueron aprendidas y repetidas en un contexto real o, al menos, con apariencia de realidad. En suma, los aprendientes coreanos hablaban más y con mayor motivación.

Ahora bien, para fundamentar y comprobar esas anotaciones y primeras impresiones, nos pareció útil pedir a los estudiantes que respondieran al siguiente cuestionario tomado y adaptado de “Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective”, de Susan Stern (1983:217-225).

PARTE I					
1. ¿Te resultó útil actuar las escenas teatrales del sociodrama en cada una de las siguientes áreas?					
	No fue útil	Ligeramente útil	Moderadamente útil	Bastante útil	Muy útil
a. Mejorar la pronunciación	1	2	3	4	5
b. Mejorar la entonación y la expresión	1	2	3	4	5
c. Adquirir mayor confianza al hablar en español	1	2	3	4	5
d. Sentir menos inhibición al hablar frente al grupo	1	2	3	4	5
e. Incrementar/enriquecer vocabulario	1	2	3	4	5
f. Aprender más de la cultura y la sociedad latinoamericana	1	2	3	4	5
PARTE II					
	Nada	Un poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
¿Te gustó participar en las escenas teatrales del sociodrama?	1	2	3	4	5
PARTE III					
1. ¿Te gustaría participar en más actividades teatrales como las del sociodrama?	SÍ		NO		
2. ¿Por qué sí o por qué no?	Por favor, utiliza el reverso de la hoja para explicar tu respuesta y para añadir cualquier otro comentario que puedas tener sobre las actividades del sociodrama en las que participaste.				

Tabla 3. Cuestionario del estudiante. Evaluación de la práctica del sociodrama en clase

Los resultados del cuestionario fueron muy positivos. De manera sintética, podemos mencionar que de los 12 alumnos que participaron, 10 consideraron la práctica del sociodrama “bastante útil y muy útil” para mejorar la pronunciación, la entonación y para enriquecer su vocabulario”; 8 de ellos opinaron que el ejercicio fue “moderadamente útil” para adquirir confianza al hablar español y para 7 la actividad resultó “ligeramente útil” para sentirse menos inhibido al hablar frente al grupo.

Las preguntas “¿te gustó participar en las escenas teatrales del sociodrama?” y “¿te gustaría participar en más actividades teatrales como las del sociodrama?” obtuvieron también respuestas muy positivas. La mayoría, 10 estudiantes, disfrutó mucho o muchísimo la experiencia y 10 de ellos respondieron que sí están interesados en continuar este tipo de actividad porque “es muy divertida”, “es creativa”, “me ayudó a hablar más español”, “aprendo mucho vocabulario y frases”, “puedo pensar más en las personas de América Latina”. Dos estudiantes, en cambio, mencionaron que “el teatro es muy difícil” y “no sé

actuar y me siento tonto frente a mis compañeros”. Para la mayoría, el sociodrama fue una actividad divertida, motivadora y provechosa.

Conclusiones

La implementación de una actividad teatral como el sociodrama en el aula ELE en Corea del Sur no solo puede resultar un desafío para los aprendientes coreanos, sino también para el docente. La constante resistencia a toda aproximación comunicativa, como se señaló al inicio de este trabajo, provoca con frecuencia que el profesor extranjero mismo entre a veces, sin darse cuenta, en la cómoda estructura piramidal de enseñanza tan común en Asia, en la que predomina normalmente una muy limitada participación de los aprendientes.

El teatro es un buen antídoto para la somnolencia y el conformismo docente. La necesidad de crear materiales narrativos, escenografías, preparar, presentar y explicar actividades totalmente nuevas para los estudiantes, coordinar ayudantes, tiempos, evidencia fotográfica se convirtió en un gran ejercicio de creatividad que, como en el caso de nuestros alumnos, nos dio energía y entusiasmo para el resto del semestre.

No todo fue perfecto, desde luego. Entre otras cosas, las historias pueden haberse acercado, sin intención, al estereotipo y al prejuicio al intentar retratar las relaciones intergeneracionales, el vínculo entre adolescentes, la visión que tiene el mexicano medio de un ciudadano estadounidense, por ejemplo. En un contexto universitario, una mejora puede imaginarse. Un ejercicio futuro de aplicación del sociodrama podría promover la colaboración interdepartamental entre profesores de español, profesores de escritura creativa y profesores de teatro y arte. Así mismo, el profesor podría justificar más la situación dramática propuesta, elaborar un análisis de necesidades previo o abrir un espacio de participación y creatividad al involucrar más a los estudiantes en la elaboración de situaciones dramáticas que ellos elijan y les resulten significativas de acuerdo a edad e intereses. De esta manera se mantendría viva la práctica y se evitaría que la novedad del sociodrama como actividad totalmente diferente para los aprendientes coreanos disminuyera o desapareciera si se llegara a abusar de ella o fuera impuesta por el profesor como actividad obligatoria. Tal como sucede con la invasión de la tecnología o de las prácticas de moda en el aula, toda herramienta didáctica puede resultar abusiva y contraproducente si no se entiende la necesidad de su uso puntual y estratégico.

De cualquier modo, la posibilidad que ofrece el sociodrama de desarrollar mayor motivación, autoestima, empatía, espontaneidad, una menor susceptibilidad al rechazo y una conciencia cultural más profunda parece razón suficiente para intentar ponerlo en práctica en el aula ELE.

Una vía que nos parece muy prometedora es precisamente el desarrollo de la comprensión cultural a través de las prácticas teatrales como el sociodrama. Los alumnos coreanos han tenido ya un contacto recurrente y cercano con el mundo anglosajón cuando comienzan a estudiar español, pero su relación con el mundo cultural hispano no es muy profunda. La realidad iberoamericana suele pensarse e imaginarse en Corea del Sur a través de un discurso de representación sumamente limitado en el que predomina el cliché y el prejuicio. Al participar en la representación de un sociodrama cuyo contenido tiene relación con personajes y realidades de México, España o Argentina, por ejemplo, el alumno asiático entra en contacto con las prácticas culturales profundas de un país, una región, una persona, aquello que Vélez-Ibañez y Greenberg (1992) han llamado los “funds of

knowledge” de una cultura. En efecto, con el sociodrama el aprendiente coreano, lejos de la castañuela y el mariachi, puede tomar conciencia de la honda relación que existe en la realidad iberoamericana entre la producción oral y las expectativas sociales, las fórmulas de cortesía, las actitudes sociales, las relaciones intergeneracionales, la pertinencia cultural de un comportamiento verbal (por ejemplo, el uso de “tú”, “usted”, “vos” en diversas regiones del mundo hispano). Así mismo, se producirá una comunicación exitosa solo si el hablante puede predecir la reacción de su interlocutor, las intenciones del hablante latinoamericano o español y el teatro, en general, y el sociodrama, en particular, ofrecen la posibilidad de habitar el pensamiento, el sentimiento y la voluntad del extranjero, del otro.

Referencias bibliográficas

- BLATNER, Adam, 2006. “Enacting the New Academy: Sociodrama as a Powerful Tool in Higher Education”, en *Re Vision, A Journal of Consciousness and Transformation*, Vol. 28, Winter, No. 3. Washington, DC, pp. 30-35.
- CONSEJO DE EUROPA, 2020, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.
- CORSINI, Raymond J, 1966, *Role-play in Psychotherapy: A Manual*. Illinois: Aldine Transaction. ISBN 978-0202260075.
- CRIVILLÉS TORTOSA, Núria, 2017, “La motivación en el aprendizaje del español de los estudiantes universitarios chinos”. *SinoELE, Revista de enseñanza de español a sinohablantes*, No. 16, pp. 1-154.
- DI PIETRO, Robert, 1983, “Scenarios, Discourse, and Real-Life Roles”, en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 226-238.
- HO-YAN MAK, Sabina, 2011. “Tensions between Conflicting Beliefs of an EFL Teacher in Teaching Practice”. *RELC Journal* (2011) 42(1), pp. 53-67.
- KRASHEN, Stephen, 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. London: Pergamon. ISBN 0080253385.
- LI, Defeng, 1998. “It's Always More Difficult Than You Plan and Imagine: Teachers' Perceived Difficulties in Introducing the Communicative Approach in South Korea”. *TESOL Quarterly*, Volume 32, Issue 4, Winter, pp. 677-703.
- MALEY, Alan y DUFF, Alan, 2005. *Drama Techniques in Language Learning: A Resource Book of Communication Activities for Language Teachers*, 3a edición. Cambridge: Cambridge University. ISBN 9780521601191.
- MENDOZA PUERTAS, Jorge Daniel, 2020. “Los estilos de aprendizaje de los estudiantes coreanos de ELE: señales de un cambio”. *MarcoELE: Revista de didáctica*, N° 30, pp. 2-19.

OLLER, John W. Jr, 1983. "Some Working Ideas for Language Teaching", en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 3-19.

RICHARD-AMATO, Patricia, 1995, *Making it Happen. Interaction in the Second Language Classroom. From Theory to Practice*, 2a edition. New York: Longman. ISBN 9780201420180.

RICHARD-AMATO, Patricia, 2010, *Making it Happen. From Interactive to Participatory Language Teaching. Evolving Theory and Practice*, 4a edition. New York: Pearson Education ESL. ISBN 9780132361378.

SÁNCHEZ GRINÁN, Alberto José, 2009. "Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China". *MarcoELE: Revista de didáctica*, N°. 8, pp. 1-40.

SCARCELLA, Robin C, 1983, "Sociodrama for Social Interaction", en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 239-245.

STERN, Susan, 1983. "Why Drama Works: A Psycholinguistic Perspective", en OLLER, J. y RICHARD-AMATO, Patricia, *Methods that Work. A Smorgasbord of Ideas for Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 207-225.

VÉLEZ-IBÁÑEZ, C.G., v GREENBERG, J.B., 1992. "Formation and transformation of funds of knowledge among U.S. Mexican households", *Anthropology & Education Quarterly*, 23(4), pp. 313-335.

YU, Liming, 2001, "Communicative Language Teaching in China: Progress and Resistance". *TESOL Quarterly*, Volume 35, Issue 1, Spring, pp. 194-198