



Utrecht University

## **El teatro y la competencia oral en la clase del español**

Un proyecto de teatro donde los alumnos construyen una representación de *La casa de Bernarda Alba*.

**Nombre: Nadine Corpuz**

**Número de estudiante: 3902064**

**1a Coordinadora: Silvia Canto**

**2a Coordinadora: Helena Houvenaghel**

**Departamento: Lengua y cultura española: educación y comunicación**

**Créditos: 20 ECTS**

**Fecha: 23 de agosto de 2018**

**Número de palabras: 14.536**

## Resumen

Esta investigación describe un proyecto realizado con una clase de español en una escuela de los Países Bajos. La investigación se centra en la obra *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca donde los alumnos tuvieron que crear una representación de esta obra y filmarla en español. El objetivo de esta investigación es contestar a las siguientes preguntas: ¿Los alumnos van a trabajar con más iniciativa para experimentar con la lengua y de este modo y van a aprender a usar nuevo vocabulario y gramática? ¿Los alumnos son capaces de crear y comunicar su representación basada en la obra *La casa de Bernarda Alba*? Se describe la importancia de integrar la literatura y cuales son los beneficios. Además, se ofrecen recomendaciones en cómo realizar un proyecto similar en la clase de español y se ofrecen materiales como herramienta.

## Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>2</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>5</b>
2.1 El uso del idioma meta en los colegios en los Países Bajos	5
2.2 La literatura en las clases de idiomas en los Países Bajos	6
2.3 La descripción del Marco Común Europeo de Referencia	9
2.4 ¿Por qué usar literatura como herramienta en la clase de idiomas?	10
2.5 Feedback	11
<b>3. Metodología</b>	<b>12</b>
3.1 Contexto	12
3.2 Los participantes	13
3.3 Duración del proyecto	13
3.4 Los materiales y el proceso del proyecto	13
3.5 La prueba y la evaluación	15
<b>4. Resultados - las escenas producidas por los participantes de O.R.S. Lek en Linge</b>	<b>18</b>
4.1 Las notas de los participantes de O.R.S. Lek en Linge	19
4.2 Resultados: la encuesta de los participantes	20
<b>5. Discusión</b>	<b>24</b>
<b>6. Conclusión</b>	<b>26</b>
<b>7. Recomendaciones</b>	<b>27</b>
7.1 Recomendación: la preparación para crear su propio proyecto	27
7.2 Recomendación: cómo implementar este proyecto en su clase	28
<b>8. Limitaciones</b>	<b>29</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>31</b>
<b>Anexo 1: el proyecto La casa de Bernarda Alba</b>	<b>34</b>
<b>Anexo 2: Handleiding La casa de Bernarda Alba</b>	<b>36</b>
<b>Anexo 3: la presentación en powerpoint</b>	<b>38</b>
<b>Anexo 4: la lista de vocabulario del primer acto</b>	<b>43</b>
<b>Anexo 5: las descripciones de la película</b>	<b>44</b>
<b>Anexo 6: El feedback por los alumnos según la teoría de Rentrop (2011).</b>	<b>46</b>
<b>Anexo 7: la rúbrica para la evaluación</b>	<b>47</b>
<b>Anexo 8: las notas de los participantes</b>	<b>48</b>
<b>Anexo 9: la encuesta a los alumnos</b>	<b>49</b>
<b>Anexo 10: los resultados de la encuesta</b>	<b>51</b>

## 1. Introducción

El español es una asignatura que está expandiéndose en las escuelas de secundaria de los Países Bajos y, aunque todavía no sea una materia obligatoria en todos los institutos, hay bastantes escuelas que lo ofrecen en su currículum. El aumento de la oferta de esta asignatura podría conllevar que, para mantener dicha oferta en las escuelas de secundaria que los profesores tengan que dar clases muy creativas. Los estudiantes aprenden a decir “hola” y “me llamo...” y según el número de horas que asistan a clases de español por semana y debido al esfuerzo del profesor y de los propios alumnos, van aprendiendo el idioma con rapidez. En su primer año los alumnos alcanzan el nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia (a partir de ahora, el MCER) y en el segundo año ya llegan al A2 y algunos quizás al principio del B1, pero estos últimos son casos individuales. Al principio, los escolares aprenden a conjugar los verbos, que en el vocabulario existe diferencia entre palabras masculinas y femeninas, los números, cómo escribir frases cortas y cómo presentarse en español. Sin embargo, según el MCER, hay mucho más que los alumnos deberían aprender. No obstante, lo que se debe procurar es que después de enseñarles a los alumnos las reglas básicas del español, ellos tomen la responsabilidad de profundizar en el aprendizaje del español, que experimenten con el idioma y para ello es necesario que el profesor sepa cómo puede ayudarlos.

Esta tesina está inspirada por un trabajo realizado con anterioridad. En dicho trabajo, la investigadora implementó una serie de clases durante sus prácticas con el objetivo de conjugar varias destrezas lingüísticas como la comprensión lectora y la oral, procurando que los alumnos no solo practicasen una comprensión a la vez. La estudiante universitaria tenía que crear una serie de clases que no consistieran en lo que ya estaba acostumbrada a realizar porque se requería que fuera creativa con el desarrollo de su serie de clases. Era necesario pensar en cómo ser creativo, cómo los alumnos de su clase iban a lograr los objetivos y cómo se iba a controlar, mediante un examen si los escolares habían logrado esos objetivos. Para realizar esta serie de clases, la investigadora meditó acerca de lo que había aprendido en los cursos de español y lo que más le gustaba de ellos. Había varios elementos que le gustaban y uno de estos fue el hecho de experimentar con el idioma en aquellos casos en los que los alumnos tenían que trabajar en grupos y presentar algún trabajo al resto de la clase o cuando tenían que redactar una pequeña obra. Otro elemento que le gustaba mucho fue cuando tenían que leer cuentos o pequeños fragmentos de obras literarias. Una de las obras que la investigadora leyó fue *La casa de Bernarda Alba*. Pensó en las clases, en los trabajos, en la obra de Federico García Lorca y decidió conjuntar todos estos elementos en un proyecto. La cuestión se plantea porque durante sus prácticas la investigadora se percató de que la literatura y la competencia oral son unos elementos difíciles de tratar en clase. Enseñar un idioma extranjero en la lengua meta parece algo obvio de llevar a cabo pero es más difícil de lo que puede pensarse. Asimismo, estimular a los alumnos para que hablen de manera continuada en la lengua meta es aún más difícil. Además, durante las prácticas, la investigadora también se dio cuenta de que la literatura suele ser enseñada como la historia de la literatura y la mera lectura del texto, pero que los alumnos, a nivel lingüístico, no hacen nada más con el texto que contestar preguntas sobre él. De este conjunto de situaciones vino la motivación de integrar la literatura con la competencia oral.

Este proyecto se realizó en dos clases de vwo 4<sup>1</sup> en el año escolar 2016-2017 en una escuela en los Países Bajos. El proyecto consistió en que los alumnos debían presentar su propia interpretación de la obra *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. El proyecto fue tan bien recibido que se deseaba llevarlo a cabo de nuevo en otra escuela, la O.R.S. Lek en Linge, y si se realizara bien se convertiría en un proyecto que otros profesores de español pudieran implementar en su currículum.

A continuación, es necesario aclarar la importancia de hacer un proyecto como este. De las investigaciones de Martínez (2007) y Moyano (2014), ellos indicaron que los estudiantes mejoraron en general la competencia comunicativa, pero la investigación de Marques pudo concluir que 94% de los participantes mejoraron la expresión oral con la ayuda de literatura y de los ejercicios que conllevaba el proyecto. Según la teoría de Kwakernaak (2004), la inspección de la educación en los Países Bajos había constatado que los profesores de idiomas, durante sus clases, no hablan tiempo suficiente en la lengua meta. Los estudiantes necesitan mucho *'input'* (Brandle, 2008) para poder contestar en la lengua que están aprendiendo. Adicionalmente, van der Knaap (2015), Kwakernaak (2004) y Kramsch (1993) aconsejan el uso de la literatura como un elemento esencial para aprender cualquier idioma porque el alumno aprende mucho nuevo vocabulario y gramática cuando lee textos auténticos. Cuando les preguntan a personas que tenían clases en los institutos hace treinta años, muchos dirán que antes tenían que leer más libros que los que se leen en el año 2018. En el año escolar 2017-2018 un alumno de havo o vwo solo tiene que leer tres obras y el Ministerio de Colegio de Pruebas y Exámenes no especifica qué tipos de obras tienen que ser.<sup>2</sup> La ambigüedad de la descripción del requisito podría causar que el alumno no vaya a aprender bien el idioma por el escaso uso de la literatura, lo que significa que hay una escasez de oportunidades de mejorar el idioma. Con este proyecto se espera que los profesores de idiomas se inspiren a usar nuevas maneras de implementar la literatura en las clases. Juntar las competencias lingüísticas de la lectura y la expresión oral tiene muchos beneficios porque el texto carece de significado para el alumno si este no interactúa de ninguna manera con el texto. El alumno tiene que hacer ejercicios con el texto, como describir una escena, representar una escena o hacer algo interactivo para que despierte su interés. La tesina también se basa en la teoría de Rivers (1987) que explican que las actividades (interactivas) mejoran las capacidades del estudiante no solo en las clases de idiomas, sino también fuera de clase cuando tienen que interactuar en el idioma meta. Actividades como estas ofrecen nuevas oportunidades para expresarse. Asimismo, es importante incorporar una actividad colaborativa que obligue a los alumnos a tomar la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje por medio de pedir y dar *feedback* a otros alumnos (Rentrop, 2011).

Esta tesina esboza el proyecto que se realizó en una clase de vwo 5 en la escuela secundaria en los Países Bajos con un aula de 18 alumnos durante el año escolar 2017-2018. Además, no solo se ofrece el método de realización del proyecto, sino también los resultados de los proyectos, la rúbrica y las opiniones de los alumnos acerca de crear su propia interpretación de esta obra y qué aprendieron durante el proceso de construir su

---

<sup>1</sup> El vwo es el nivel superior y el 4 indica el año de su carrera escolar.

<sup>2</sup> examenblad.nl

interpretación. También se incluye una sección que explica los beneficios de integrar la literatura en las clases y de que los alumnos usen la lengua meta para preparar la obra y trabajar colaborativamente.

Durante el proyecto, los estudiantes tuvieron que experimentar con el idioma y practicaron la competencia oral. Se les estimuló a que hablaran en la lengua meta lo máximo posible y los alumnos recibieron *feedback* sobre sus capacidades de comunicar el mensaje en vez de recibir solo correcciones por los errores gramaticales. Se evaluó, por tanto, el valor comunicativo. Esto significa que se valoraba más la comunicación oral y que la evaluadora entendiera el mensaje que los alumnos querían transmitir. Una de las cuestiones que se quiso averiguar fue: ¿son los alumnos capaces de comunicar oralmente su interpretación de una obra de teatro? Otras cuestiones investigadas fueron: ¿cómo se pueden integrar varias competencias lingüísticas en un proyecto en el que los alumnos no solo van a aprender a usar la lengua meta sino también a experimentar con ella?; ¿Van a aprender algo sobre la cultura y el estatus social de la mujer?; y ¿pueden los estudiantes expresar su interpretación de la obra teatral en una representación creada por ellos mismos? Además, con la ayuda de los cuestionarios que los alumnos rellenaron, se pretendió medir la opinión de los alumnos sobre si se consideraron capaces de comunicar adecuadamente su interpretación y si este el enfoque y el modo de trabajo de este proyecto funcionó en estas clases. Asimismo, otras cuestiones que surgen son: ¿cuáles son los resultados (notas) de este proyecto y qué opinan los alumnos sobre este modelo de trabajo?; ¿qué van a aprender los estudiantes a través de un proyecto donde intervienen múltiples niveles de comprensión del idioma estudiado?; ¿van a experimentar los estudiantes más con el lenguaje?; y, para concluir, ¿cómo se puede aplicar este proyecto a diferentes niveles como el A2?

La relevancia de realizar este proyecto estriba en que se trata de una nueva manera de aprender el idioma en la asignatura de español. Para esta investigación es importante incorporar la literatura en el currículum, ya que para estos participantes no es obligatorio leer obras en español porque solo aprenden un nivel elemental del idioma. Sin embargo, la literatura beneficia al alumno en el aprendizaje del idioma y con este proyecto, los estudiantes utilizarán literatura que les inspire a crear la representación de una nueva escena filmada.

### **Pregunta de investigación**

¿Cómo se pueden trabajar varias competencias lingüísticas en un proyecto donde los alumnos aprenden a usar y a experimentar con la lengua meta? ¿Aprenden algo sobre la cultura y el estatus social de la mujer? ¿Pueden expresar su interpretación de la obra teatral en una representación creada por ellos mismos?

### **Sub-preguntas**

¿Cuáles son los resultados (notas) de este proyecto y qué opinan los alumnos acerca de trabajar de esta manera?

¿Qué aprenden los estudiantes a través de un proyecto donde intervienen múltiples comprensión del idioma estudiado?

¿Experimentan los estudiantes más con el lenguaje cuando tengan que construir su propia interpretación?

¿Cómo se puede aplicar este proyecto a diferentes niveles como el A2?

## 2. Marco teórico

### 2.1 El uso del idioma meta en los colegios en los Países Bajos

Según la inspección de la educación en los Países Bajos, el uso del idioma meta ha empeorado en las últimas décadas. En 1998, la inspección investigó muchas clases de idiomas como el inglés, el francés y el alemán. Los inspectores concluyeron que durante las clases de francés, el profesor hablaba solo una quinta parte de las clases en la lengua meta. En las de alemán, era un tercio del tiempo de clase y solo la mitad del tiempo en las clases de inglés. (Kwakernaak, 2004). De esta investigación se concluyó que los alumnos no escuchan lo suficiente el idioma meta y se recomendó que los profesores utilicen el idioma meta como el idioma vehicular de la enseñanza. Ellis (2005) expresa que si los alumnos no escuchan lo suficiente el idioma meta no van a aprenderlo. Lo resume de este modo: cuanto mayor sea la exposición que reciban, más rápido aprenderán. Además, Kwakernaak (2004) menciona que, anteriormente, los profesores hablaban más en el idioma meta. Este autor ofrece ejemplos de un reportaje del año 1961 en el que un alumno recuerda que en sus clases de inglés, el profesor nunca hablaba en holandés y que cuando encontró al profesor fuera de clase que se asustó porque su profesor le hablaba en holandés. Este ejemplo puede aclarar un poco el problema de por qué los alumnos no hablan suficiente en la lengua meta; ¿cómo van a hablar los alumnos en la lengua meta cuando el profesor no hace lo mismo? Rentrop (2011) afirma en su investigación que los profesores tienen dificultades para hablar constantemente en la lengua meta, por lo que pedir a los alumnos que también hablen en ella es aún más difícil. Además, esta autora añade que las instrucciones de los libros usados para el curso aparecen con frecuencia en holandés y las instrucciones que el profesor enuncia tampoco están siempre en la lengua meta. Con el poco *'input'* que el alumno recibe del profesor, del libro y debido a que tampoco escucha el idioma estudiado fuera de clase, el estudiante tiene pocas oportunidades de practicar en la lengua meta. Otros autores como Alonso Cortéz (2009), Quintana (1993) afirman que la literatura es una buena medida de obtener mucho input para desarrollar las competencias lingüísticas.

Actualmente, se recomienda que los profesores usen la lengua meta lo máximo posible. Sin embargo, muchos docentes no están seguros de usar la lengua meta porque las explicaciones en esta son más difíciles de entender para los estudiantes (Kwakernaak, 2004). Afortunadamente, los métodos en los que solo se enseñaba gramática han ido perdiendo terreno y la enseñanza de idiomas se ha centrado más en otro método: el método comunicativo. La manera usual de hacer los exámenes orales ya no se concentraba solo en una presentación de un libro. Se implementó una nueva manera de hacer exámenes con la interacción oral (Kwakernaak, 2004). Es importante considerar que el libro sirve como base para enseñar el idioma. Puede que los estudiantes no hablen diariamente sobre la literatura, sin embargo, las estrategias que usan durante las conversaciones para comunicarse sí son relevantes para el alumno. Expresar en la lengua meta su opinión sobre el libro beneficia

más que reproducir el contenido del libro, porque cuando hablan sobre otro tema los alumnos sabrán cómo expresarse.

## 2.2 La literatura en las clases de idiomas en los Países Bajos

El apartado anterior muestra que el uso del idioma meta por parte de los profesores es escaso. Sin embargo, para las asignaturas de idiomas, el Ministerio del Colegio de Pruebas y Exámenes ha definido en el currículum nacional que es necesario enseñar también la literatura de esos idiomas y que tiene que estar escrita en el idioma meta (examenblad.nl). Afortunadamente, mediante la enseñanza de la literatura el alumno sí lee textos auténticos y como consecuencia de ello puede aprender el idioma por este método.

A pesar de que el ministerio exige que se enseñe la literatura del idioma meta, sigue existiendo la separación de la enseñanza de literatura histórica y la enseñanza del idioma. Kwakernaak (2004) realizó una encuesta sobre el uso y los beneficios de la literatura en las clases de idiomas. Los resultados indicaron que, en cuanto a la asignatura de alemán, tan solo un 12 % de los profesores del havo indicaron que la literatura beneficia el aprendizaje del idioma y sólo un 4 % de los profesores del vwo indicaron la misma opción. Los resultados indican que los profesores tienen poca confianza en el uso de la literatura para enseñar un idioma extranjero. La desconfianza en la enseñanza de la literatura en la lengua meta podría tener su origen en los requisitos del programa nacional. En los Países Bajos, el programa que indica lo que los alumnos tienen que realizar y tienen que poder hacer está definido por el *Examenblad*, que forma parte del Ministerio del Colegio de Pruebas y Exámenes. En las clases de idiomas como el Inglés, el Francés, el Alemán y el Español, los alumnos de havo y vwo tienen que leer por lo menos tres trabajos en la lengua meta. Además, los alumnos del vwo tienen que ser capaces de distinguir los diferentes textos y los términos literarios en las interpretaciones de los textos literarios. Adicionalmente, los alumnos deben ser capaces de expresar una descripción general de la historia de la literatura en la lengua estudiada y poder asignar los textos leídos a la época correcta. Este programa está construido para los alumnos que realizan el examen central (*centraal examen*) al final de su carrera escolar. Sin embargo, para los alumnos que solo hacen el examen escolar (*school examen*), que siguen el español elemental, no es necesario leer ninguna obra literaria. En el caso de los alumnos que participaron en este proyecto, siguen el español elemental. La exclusión de la literatura hace que no se exija a los profesores que incluyan la literatura en sus clases, pese a que eso podría provocar que el alumno no se ponga en contacto con textos auténticos que le muestran la gran diversidad de estructuras gramaticales que hay en cualquier idioma. Autores como Kramersch (1993) indican que el uso de diferentes estilos de textos auténticos en las clases de idiomas tiene muchos beneficios porque el estudiante aprende nuevo vocabulario y nuevas estructuras gramaticales. Kramersch lo explica de la siguiente manera:

*[f]oreign language learners have to be exposed to different types of texts, from the most conventional to the most particular, but if they are eventually to find their own voice in the foreign language and culture, literary texts can offer them models of particularity and opportunities for the dialogic negotiation of meaning.*

Además, autores como recomiendan el uso de los textos auténticos porque les muestran a los alumnos los diferentes estilos gramaticales y que las estructuras no son necesariamente fijas.

Además, otra razón para no usar mucha literatura en las clases es la motivación de los alumnos, ya que a estos les parece un ejercicio difícil y no saben hablar sobre el texto. Kramersch (2003) describe que una queja frecuente de los escolares es que al principio del curso fue divertido aprender el idioma porque los alumnos podían hablar de sí mismos, mientras que cuando los profesores enseñan usando textos más difíciles, los alumnos responden que no pueden hablar del texto porque les parece difícil. Para resumir, cuando los estudiantes son capaces de leer los textos literarios, estarán más motivados.

A pesar de que usar textos auténticos podría significar que el nivel del texto es más difícil para los alumnos, es más importante construir bien las actividades para que puedan trabajar con el texto. Olausson (2014) lo explica en su investigación.

*En cuanto a la dificultad de los textos, Giovannini, Martin, Rodríguez y Simón (1996) afirman que la dificultad de un texto no reside en el texto en sí sino en el tipo de actividad que se realiza posteriormente a la lectura recalcando que un texto se puede explotar de formas muy diversas teniendo en cuenta los distintos niveles de comprensión de los alumnos.*

La elección del nivel del texto sí es importante porque si no consideras la zona de aproximación de Vygotsky, los alumnos pierden la motivación. A pesar de ello, es verdad que la actividad que el profesor construye tiene que ser alcanzable para que los alumnos entiendan el texto. Además, a pesar de que sea una actividad difícil para los alumnos, van der Knaap (2015) insiste en que es necesario integrar la literatura ya en los primeros tres años del instituto para evitar que cuando se empiece a enseñar la literatura a estudiantes mayores en el cuarto año se sientan forzados y que tengan problemas para acostumbrarse al nuevo ritmo de estudio de la literatura. Van der Knaap (2015) afirma que la literatura tiene muchos beneficios porque los alumnos podrán usar la literatura con otros medios de comunicación. Es importante que los alumnos no solo lean textos sino que también hagan ejercicios con los textos.

Un ejemplo de realización de un proyecto usando la literatura es lo que se llevó a cabo en la Universidad de *Notre Dame* con *The Italian Theater Workshop* (ITW). Este proyecto consistía en la representación de una obra teatral italiana, *La Marcolfa* de Dario Fo (1958) donde los participantes realizaron toda la producción. Los estudiantes dividieron sus roles entre los personajes y los que trabajan entre bastidores, compraron los accesorios y los disfraces, ensayaron sus textos y prepararon todo para el espectáculo en italiano. Los investigadores (Colangelo y Ryan-Scheutz, 2004) de este proyecto solo hicieron el *casting* y ayudando a los estudiantes con ejercicios gramaticales. El resto de la producción la realizaron los participantes, que tenían diversos niveles del italiano (desde principiantes hasta los niveles superiores). Los investigadores realizaron una encuesta entre los participantes y pudieron concluir que todos los aspectos (la competencia oral, la comprensión lectora, el conocimiento de la estructura de la lengua y los modismos, y la competencia escrita) mejoraron claramente. Los investigadores concluyeron que los



alumnos se beneficiaron del teatro en la clase de L2. El proyecto muestra que hay posibilidades de integrar el teatro y la literatura en las clases de idiomas, pero que para ello es necesario preparar bien los ejercicios y es una tarea que pide mucha atención por parte del profesor para llevarla a cabo junto con su clase. Además, debido a que los participantes de este proyecto tuvieron la responsabilidad de producir el espectáculo, indicaron que aprendieron más del idioma y la cultura que si la producción hubiera estado a cargo de los profesores. En resumen, hay maneras creativas de enseñar la literatura y el particular cuando el estudiante tiene que actuar una pieza de teatro. Ejemplos son.

En este apartado se ha explicado que aunque el nivel sea un poco difícil para los alumnos, es importante la inclusión de la literatura en las clases. En la siguiente sección se explicarán los niveles del MCER.

### **2.3 La descripción del Marco Común Europeo de Referencia**

Con anterioridad se ha mencionado que este proyecto se enfoca en la competencia oral. Los alumnos pudieron preparar sus diálogos antes de rodar, pero no solo produjeron monólogos ya que también había interacción entre personajes. Los participantes tomaron el rol de un personaje, pero esto incluía interacciones entre los alumnos cuando filmaron sus interpretaciones. Por esta razón se incluyen las descripciones tanto para la interacción oral como para la expresión oral.

Según la descripción del Marco Común Europeo de Referencia del documento del Instituto Cervantes, la descripción de la interacción oral del nivel A2 es la siguiente:

- Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.
- Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.

La descripción de la expresión oral del nivel A2 es la siguiente:

- Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.

La descripción de la interacción oral del nivel B1 es la siguiente:

- Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.
- Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).

La descripción de la expresión oral del nivel B1 es la siguiente:

- Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.
- Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.
- Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.

El proyecto consideraba el nivel de los alumnos y de las descripciones de los niveles dados por el Marco Común Europeo de Referencia.

## **2.4 ¿Por qué usar literatura como herramienta en la clase de idiomas?**

Aunque pueda parecer lógico que en el aprendizaje de idiomas se use la literatura del idioma estudiado, enseñar un idioma puede ser una tarea difícil y redundante. Sin embargo, del hecho de usar el teatro para enseñar un idioma se pueden derivar interesantes oportunidades. Mediante el uso de textos auténticos (Kramsch, 1993), los estudiantes aprenden cómo funciona el lenguaje. Además, al usar obras de teatro, no solo es importante entender el texto, sino que también puede ser muy educativo cuando los alumnos trabajen con el original para construir su propio texto basado en la obra. “Esa respuesta es creativa, no solo comprender el texto, ni siquiera simplemente 'apreciarlo', sino hacer algo activo con él, crear otro texto, quizás incluso crear el texto original” (Parkinson, Reid Thomas, 2000). El teatro junto la competencia oral es una buena combinación para que todos los alumnos hablen sobre el texto.

Sin embargo, es frecuente que no se practique mucho la competencia oral porque al profesor le lleva mucho tiempo hacerlo con todos los alumnos de manera individual. Además, la intención de enseñar idiomas es que los alumnos aprenden a interactuar en la lengua meta. Según Rivers (1987) la interacción es importante para enseñar la comunicación en una lengua extranjera. Adicionalmente, afirma que “[l]a actividad colaborativa de este tipo debería ser la norma desde el comienzo del estudio del lenguaje. Añade que una parte del arte del maestro es crear o estimular la creación de los estudiantes, generar los tipos de situaciones en las que la interacción florece de manera natural y en las cuales los estudiantes pueden usar el idioma para la comunicación real de lo que han estado aprendiendo de una manera más formal. De este modo, los alumnos ya están participando en la actividad central para la cual se usa el lenguaje en las relaciones humanas (Rivers, 1987).

Lo tradicional en una clase de idiomas, es que el profesor hable, los alumnos escuchen y repitan lo que el profesor enuncie. En una situación distinta en la que los alumnos tienen que trabajar colaborativamente, el objetivo es comunicarse en la lengua meta. Los alumnos que participaban en este proyecto, trabajaban en grupos con actividades diseñadas que les exigían interactuar de manera activa con otros alumnos en la lengua meta. Según Brandl (2008), la participación de los alumnos en este tipo de actividades tiene muchos beneficios para ellos. Este autor explica la interacción y la colaboración de la siguiente manera:

While interaction normally involves both input and learner production, learners cannot simply listen to input. Rather, they must be active conversational participants who interact

and negotiate the type of input they receive. Speakers also make changes in their language as they interact or 'negotiate meaning' with each other. They do so to avoid conversational trouble or when trouble occurs. In this way, the interaction functions like a catalyst that promotes language acquisition. This claim has become widely known as Long's 'Interaction Hypothesis'.

La interacción supone una de las partes más importantes en la enseñanza de un idioma. Los alumnos no solo aprenden con el *input* del profesor, sino también con los de sus compañeros.

## 2.5 Feedback

Proporcionar el *feedback* a los alumnos era una de las partes de este proyecto. Como muchos profesores saben, que los estudiantes reciban *feedback* es una parte esencial para que sepan en qué aspectos tienen que mejorar. Para los idiomas, este *feedback* se dirige muchas veces a la gramática y la concordancia porque son unas categorías en las que los alumnos cometen errores la mayor parte del tiempo. Sin embargo, también es importante pensar en cómo se proporciona ese *feedback* y elegir bien el momento en el que el alumno lo recibe (Hattie y Timperley, 2007). En un estudio que Hattie realizó en 1999, descubrió que el *feedback* alcanza su máxima eficacia cuando se proporciona dirigido a un trabajo y a cómo el alumno puede mejorarlo. Por esta razón, se decidió que los alumnos también se proporcionaran *feedback* entre ellos, porque todos los grupos hacen el mismo proyecto y pueden dar y recibir *feedback* sobre cómo mejorar el proyecto de manera que sea útil para el grupo al que han sido asignados, pero siendo útil también para ellos mismos.

La teoría de Rentrop, (2011) profesora en la Universidad de Utrecht y didáctica del Francés, construyó una manera de proporcionar el *feedback* que también se usa en varios cursos de la maestría. En este sistema se estructuran tres grupos, que denominamos el grupo A, el grupo B y el grupo C. Cada grupo tiene su tarea durante el proceso: el grupo A presenta su trabajo; el grupo B toma apuntes con el *feedback* para el grupo A, y, finalmente, el grupo C presenta *tips* y *tops*.

Este es un ejemplo de un grupo que se había analizado:

- Primero, el grupo A piensa en cuestiones en las que necesita ayuda.
- *Quiero que me des el feedback en la pronunciación y el tono. Interpreto el personaje de Bernarda.*
- Los grupos B y C observan la presentación e intentan formular las respuestas.
- Después de contemplar la representación, los grupos B y C les hacen preguntas a los miembros del grupo A sobre dicha representación; por ejemplo: *¿dónde van a filmar?* o *¿cómo van a continuar con el trabajo?*
- El grupo A contesta a estas preguntas.
- *Filmamos en una sala y en el patio de la escuela. Vamos a practicar con los diálogos y filmar después de la clase. Una alumna del grupo A va a editar el vídeo.*
- Después, los grupos B y C intentan contestar las cuestiones del grupo A con las que este grupo necesitaba ayuda.

- *La alumna que interpreta a Bernarda tiene que ser más estricta tanto en el tono como en su cara. Tiene que tener una cara enfadada y necesita mostrar que ella tiene la autoridad.*
- Finalmente, el grupo C da los *tips* y los *tops*. Los *tips* son el *feedback* y los *tops* son aquellos elementos en los que creen que el grupo A hizo bien su trabajo.
- *Me gusta que hayáis pensado en cómo vengaros de Bernarda. Que al final se le quite su autoridad cuando las hijas se escapan de la casa. Un tip sería practicar el diálogo un poco más para que pronuncien bien las palabras. A veces es difícil entender lo que decís.*
- Se repite el proceso y se cambian los roles hasta que todos los grupos hayan presentado su trabajo.

Según Rentrop (2011), la manera en la que se proporciona el *feedback* es esencial. Para que el alumno sepa cómo proporcionarlo, es importante darle un ejemplo que pueda usar como herramienta. En el anexo seis hay un ejemplo que los alumnos usaron para este proyecto.

### 3. Metodología

#### 3.1 Contexto

Los participantes estaban a un nivel de A2 y algunos a principios del nivel B1. Para el proyecto, el enfoque era mejorar la competencia oral y el evaluador les valoraba solo para esta competencia. Aunque los estudiantes tenían que leer el primer acto de la obra y ver fragmentos de la película para realizar el proyecto, produjeron y entregaron un film donde solo se concentraron en la producción oral. Las otras comprensiones quedaron fuera de la evaluación.

El proyecto fue creado a partir de que la investigadora siguiera un curso de didáctica de la Universidad de Utrecht donde el objetivo era crear una serie de clases en las que sus alumnos experimentaran con varias competencias en un proyecto. Los estudiantes de este curso tuvieron que pensar en cómo implementar por lo menos dos comprensiones lingüísticas y/o competencias y crear una serie de clases con el requisito de terminar con un examen. Para la serie de clases, se decidió usar la lectura y la competencia oral de manera que los alumnos tuvieran que producir una interpretación de la obra *La casa de Bernarda Alba*. El objetivo no era la comprensión lectora, sino que pudieran usar la lectura como base para representar una escena de la obra y comunicarla oralmente al público. Se había realizado este proyecto primero en otra escuela, el Amadeus Lyceum en Vleuten, donde los resultados fueron positivos. La profesora animó a la investigadora a experimentar con el proyecto de nuevo pero en otra clase para ver si era posible reproducir los resultados. Se decidió reproducir el proyecto en la escuela de O.R.S. Lek en Linge. Además, el proyecto en esta ocasión consistía en que los alumnos realizaran la producción con la obra de Federico García Lorca *La casa de Bernarda Alba*. Esta obra está considerada como bastante difícil

de leer, pero con la ayuda de fragmentos de la versión filmada, los alumnos podían entenderla mejor. El proyecto requería que los alumnos crearan su propia interpretación de la obra, que rodaran su representación y mostrarla para obtener una nota. Los alumnos tuvieron que experimentar con el idioma y crear sus propios diálogos en español para comunicar su interpretación.

### **3.2 Los participantes**

El proyecto se realizó en la escuela de secundaria de O.R.S. Lek en Linge en Culemborg, los Países Bajos. Para el proyecto, solo pudo participar una clase del vwo 5 de dieciocho estudiantes y todos eran los alumnos de la investigadora. Los alumnos tenían dieciséis o diecisiete años y estaban en su segundo año de español. Todos ellos eligieron el español como parte de su currículum. El español no es una asignatura obligatoria en esta escuela. Los alumnos tienen un nivel de A2 y algunos alcanzan el B1 según las descripciones del Marco Común Europeo de Referencia.

### **3.3 Duración del proyecto**

El proyecto tuvo lugar durante cinco semanas desde el dos de noviembre del 2017 hasta la fecha de entrega del proyecto el siete de diciembre del 2017. Las clases duraban setenta minutos y utilizamos seis de ellas para tratar el proyecto. De estas clases, los alumnos pudieron grabar sus escenas durante una entera y usar treinta minutos de la penúltima clase. Los alumnos pudieron grabar su versión durante la clase porque muchos de ellos viven en diferentes pueblos lejos de la escuela.

### **3.4 Los materiales y el proceso del proyecto**

El proyecto consiste, primero, en una introducción en la que el profesor da un papel con las instrucciones del proyecto.<sup>3</sup> Las instrucciones están escritas en español. Los alumnos tienen que realizar el proyecto en grupos de tres a cuatro personas. Se dedican seis clases a la elaboración del proyecto. Para esta elaboración los alumnos leyeron juntos con la profesora el primer acto de *La casa de Bernarda Alba*, publicada por Cideb. En la primera clase antes de leer la obra, la profesora usó treinta minutos para mostrar a los alumnos una presentación<sup>4</sup> con información sobre el autor, Federico García Lorca, la obra y los temas que hay en ella, la época en la que tiene lugar en la España de los años 30 y sobre el rol de la mujer, tanto en la sociedad en general como en el hogar en particular. Antes de leer el primer acto, a los estudiantes se les ofreció una lista de las palabras más difíciles de ese fragmento con las traducciones al holandés para que pudieran entender el texto fácilmente. La profesora usó el tiempo que quedaba, que era aproximadamente 35 minutos, para

---

<sup>3</sup> Véase anexo 1.

<sup>4</sup> Véase anexo 3.

leerles en voz alta el primer acto. Después de leer un trozo, la profesora realizó aclaraciones sobre lo que pasaba en el texto. Estas aclaraciones duraban entre uno y dos minutos por cada trozo del texto que requirió de explicaciones. Se repitió este proceso hasta terminar el primer acto.

En la segunda clase, los alumnos vieron fragmentos del segundo y del tercer acto usando una película dirigido por Mario Camus (1987). Cada fragmento duraba entre tres y once minutos. El primero duraba nueve minutos, el segundo cinco minutos, el tercero tres minutos, el cuarto cuatro minutos y el último once minutos. Mientras los alumnos veían los fragmentos de la película, tenían un papel en holandés con una descripción breve sobre los que estaban viendo.<sup>5</sup> De este modo, si los alumnos no entendían bien la película, podían releer lo que pasaba en cada fragmento. Después de cada fragmento, los alumnos y la profesora conversaban sobre todo en holandés y a veces en español sobre los temas y los símbolos que habían visto en la escena, el comportamiento de los personajes y qué sentían los alumnos al ver esos actos de la obra. La duración de esta actividad era como máximo de tres minutos por escena. Uno de los temas que aparecen en esta obra y que se comentaba era que las hijas de Bernarda Alba no tienen la libertad de hacer ni decir lo que quieran. No solo las personas no son libres, tampoco lo son los animales domésticos de la casa. Como ejemplos tenemos el pájaro en su jaula y el caballo en su corral.

Después de ver los fragmentos y hablar de ellos (cincuenta minutos), en la misma clase, los alumnos tuvieron veinte minutos para trabajar en el proyecto. Primero, los alumnos tenían dos minutos para formar sus grupos. Cada grupo podía tener como máximo cuatro miembros. Después de formar los grupos, los estudiantes pudieron escribir y hablar de ideas que quisieran usar para su interpretación. La información la escribieron en sus propios cuadernos. Esta actividad duraba veinte minutos.

Los requisitos para el proyecto consistían en los siguientes:

- Obligación de filmar su interpretación en español.
- Que antes de entregar el producto final dieran y recibieran *feedback* a otro grupo.
- Que el producto final fuera completamente en español.
- Que produjeran una escena alternativa o final alternativo con, por lo menos, dos temas de los presentados en la obra original de *La casa de Bernarda Alba*.

En la tercera clase, los alumnos tuvieron treinta minutos para trabajar con el proyecto y escribieron sus textos en clase. Mientras los estudiantes escribían sus textos, la profesora los ayudaba a pensar en los elementos prácticos que deben tener en cuenta cuando filmen su interpretación. La profesora se sentó con los grupos y les realizó las siguientes preguntas:

- ¿Quién va a interpretar qué personaje?
- ¿Cuál es su idea para la escena de la interpretación?
- ¿Van a incluir una escena o van a crear una escena alternativa?
- ¿Cómo creen que son los personajes y qué tono usarían y cómo lo dirían?

---

<sup>5</sup> Véase anexo 5.

Los alumnos contestaron estas preguntas y escribieron las respuestas en sus cuadernillos.

Durante los primeros treinta minutos de la cuarta clase, los alumnos proporcionaron *feedback* a otro grupo. Para esto tenían un papel<sup>6</sup> con la descripción de cómo proporcionar *feedback* según la teoría de Rentrop (2011). Véase la sección del marco teórico para observar el proceso. Además, de proporcionarse *feedback* entre ellos, los alumnos también pudieron entregar sus diálogos para recibir *feedback* por parte de la profesora con las correcciones de sus errores gramaticales. Como la entrega de los diálogos no era obligatoria, dos grupos entregaron sus textos por correo electrónico mientras los otros dos no lo hicieron.

Para concluir, cuando los alumnos terminaron de escribir sus escenas, fue el momento de rodar su representación. Los estudiantes tuvieron que grabar sus escenas, ya fuera con una cámara que pudieron tomar prestada de la biblioteca o usando sus propias cámaras. Asimismo, los participantes tuvieron tiempo para rodar durante la clase debido a que algunos de ellos vivían lejos, por lo que les resultaba difícil quedar con otros alumnos para filmar. Los estudiantes realizaron su representación y entregaron su película el siete de diciembre de 2017 para la evaluación que se describirá en el siguiente apartado.

### **3.5 La prueba y la evaluación**

Como se ha mencionado antes, este proyecto ya se había realizado el año previo a que se llevara a cabo en esta clase. Para esa primera vez se creó una rúbrica junto con otra profesora de español. Para la clase que participó en esta tesina, se usó la misma rúbrica pero adaptada según lo que el MCER recomienda para evaluar a los alumnos en este tipo de proyectos. Antes se ha mencionado que el objetivo de este proyecto era que los alumnos pudieran comunicar su interpretación de la obra *La casa de Bernarda Alba*. Por esta razón se evaluaron la categoría del valor comunicativo y la interacción entre alumnos de un modo más relevante que, por ejemplo, la gramática. Sin embargo, se evaluaron todas las categorías del valor comunicativo y de la interacción (veinticinco puntos), el vocabulario (veinte puntos), la pronunciación y la fluidez (veinte puntos), la coherencia (veinte puntos) y la gramática (quinze puntos).

La evaluación consistía en la aplicación de una serie de parámetros objetivos, lo que en adelante denominaremos como “rúbrica”. Para poder evaluar los vídeos era importante determinar los requisitos de la prueba. Los tres elementos que se deben tener en cuenta son la validez, la confiabilidad y la transparencia. La validez significa que el profesor tiene que poder contestar la siguiente pregunta: ¿el examen prueba realmente aquello que pretendo examinar? (Kwakernaak, 2009). La prueba examina la competencia oral y la rúbrica solo evalúa a los alumnos en los aspectos de la competencia oral. Algunos vídeos tenían textos escritos que presentaban los personajes y el título. Además, algunos vídeos tenían un final con los créditos. En el caso de que estos textos tuvieran errores, no se

---

<sup>6</sup> Véase anexo 6.

restaban puntos a los alumnos evaluados porque se estaba examinando la competencia oral y no la comprensión escrita.

El segundo elemento es la confiabilidad, que significa que el evaluador llega al mismo resultado con la misma presentación en diferentes momentos. Para que la prueba sea confiable es necesario tener una rúbrica que indique las pautas para evaluar la prueba. (Kwakernaak, 2009). La rúbrica consistía en una serie de categorías que indican las descripciones y los puntos que los alumnos pueden obtener, determinando el nivel que alcanza el alumno de entre los siguientes: insuficiente, suficiente, bien y excelente. Kwakernaak (2009) añade también que, aunque siempre depende de cada idioma, tiene que definirse cuál es el valor de cada categoría y su influencia en la puntuación final. El evaluador tiene que considerar las siguientes cuestiones:

- ¿Cuánto vale un error léxico en comparación con un error gramatical?
- ¿Cuántos puntos recibirá el alumno cuando pronuncie algo de modo incorrecto?

Kwakernaak (2009) aclara que las respuestas a estas cuestiones dependen de los objetivos del examen. Este proyecto tenía como objetivo que el público pudiera entender la interpretación de los estudiantes. Asimismo, el objetivo también era que el valor comunicativo y la interacción entre los participantes fuera más importante que todos los otros errores que cometieran los alumnos. Por esta razón, se concluyó que las categorías del valor comunicativo y la interacción tuvieran más peso que la sección de la gramática. Los puntos obtenidos son traducidos a una nota. Aplicando la rúbrica, el profesor tendrá que llegar a la misma nota cada vez que evalúa la prueba.<sup>7</sup> Los puntos se pueden traducir a porcentajes. El alumno puede obtener como máximo veinticinco puntos para la categoría del valor comunicativo y la interacción, lo que equivale al 25 % de la nota final. La traducción es la misma para las otras categorías: el vocabulario (veinte puntos) equivale al 20 %, la pronunciación y la fluidez también son el 20 %, tanto como la coherencia y, por último, la gramática equivale al 15 % de la nota final.

La prueba, tanto como la evaluación, también tiene que ser fiable. Según la teoría de Kwakernaak (2009), la manera más fiable de hacer pruebas es cuando solo haya una respuesta posible a la pregunta. De esta manera, los requisitos son claros y no hay discusión sobre lo que es correcto o no. Pero, como no todas las pruebas son construidas con sola una respuesta correcta, hay que definir también la validez de la prueba. En las pruebas de idiomas existen varias maneras de decir lo mismo y hay múltiples maneras de completar un ejercicio y/o proyecto. (Kwakernaak, 2009). Los profesores tienen dos opciones para evaluar cualquier proyecto y/o prueba. La primera es evaluar de manera global y la segunda es evaluar de manera analítica. El problema que puede ocurrir es que los profesores de idiomas suelen evaluar más de manera global (Kwakernaak, 2009). En otras palabras, que no evalúan de manera analítica. Muchos profesores optan por la primera forma de evaluación (la global) porque evaluar la competencia oral es más difícil que evaluar la gran variedad de elementos que conlleva producir una enunciación y exige más espontaneidad por parte del alumno. El estudiante puede empezar a decir, por

---

<sup>7</sup> Véase a dos párrafos anteriores para consultar los puntos.



ejemplo, un tiempo verbal incorrecto y seguir la enunciación corrigiendo su error. Cuando se evalúe globalmente, podría ocurrir que el profesor ponga una calificación basada en su impresión personal de la presentación. Evaluar globalmente es menos concreto y por esta razón es más subjetivo.

Al contrario que la primera opción, la evaluación analítica ofrece al profesor la oportunidad de dividir la prueba en diversas categorías. El evaluador puede distinguir diferentes aspectos como la gramática, el vocabulario, la fluidez y la pronunciación, la interacción y la comunicación. Se pueden dar más o menos puntos por cada categoría y/o dar puntos a los requisitos que el alumno tiene que cumplir para aprobar. Además, la rúbrica para este proyecto es analítica por lo que cada categoría tiene diversas subcategorías.<sup>8</sup> El alumno tenía que demostrar que es capaz de realizar una descripción para obtener los puntos. Adicionalmente, para evaluar de manera analítica la representación se recomienda grabarla para que el profesor pueda volver a ver y escuchar el vídeo. La investigadora analizaba los vídeos por lo menos cuatro veces repitiendo a las escenas para volver a escuchar a los alumnos y de este modo evaluarlos de forma individual. Hacer la evaluación usando una rúbrica le puede servir al profesor como una herramienta y puede establecer la nota del alumno de una manera más fiable. Otra razón para escoger la evaluación analítica es que el alumno puede recibir *feedback* sobre su presentación y así mejorar para la próxima vez (Hattie y Timperley, 2007).

Además, al construir la prueba, se deben tener en cuenta los requisitos de calidad. Una buena prueba exige que el evaluador pueda concluir si el alumno tiene un nivel suficiente de las diversas comprensiones del idioma estudiado (Staatsen, 2009). Como Kwakernaak, Staatsen (2009) también menciona que los requisitos que una prueba debe tener son la validez, la confiabilidad, pero también la transparencia. La transparencia indica que los alumnos sepan anteriormente cómo van a ser evaluados y que no tengan dudas sobre la prueba. Para cumplir con la transparencia, los estudiantes tienen que recibir de manera previa información sobre el enfoque de la prueba, cuánto vale cada parte de ella, cuánto tiempo tienen para completarla o para finalizar el proyecto y cuáles son las consecuencias cuando reciban un suspenso (Staatsen, 2009). Para este proyecto la profesora publicó las instrucciones con los requisitos, la presentación, la rúbrica y la fecha límite en Magister<sup>9</sup>, plataforma a la que los alumnos tenían acceso.

En resumen, tanto la evaluación como la prueba tienen que seguir los requisitos de la validez, la confiabilidad y la transparencia. Si la prueba no sigue estos requisitos, el alumno no sabe qué tiene que hacer para aprobar. Además, cuando se evalúa de manera analítica, el profesor tiene más claro cómo puntuar para poner las notas y en qué se tiene que basar. Asimismo, esta manera de evaluar reduce la subjetividad y es más concreta y objetiva. Usar una rúbrica con descripciones de lo que el alumno tiene que hacer para aprobar es una herramienta para que el alumno sepa cómo prepararse para el examen. Esto no solo ayuda al profesor, sino que también facilita que el alumno pueda recibir el *feedback* y de ese modo

---

<sup>8</sup> Véase el anexo 7.

<sup>9</sup> Magister es un sitio web que los profesores pueden usar para poner los materiales, los deberes y fechas de pruebas y etcétera al que los alumnos también tienen acceso.

sea capaz de tomar las medidas correctas para mejorar su preparación para la próxima prueba.

Finalmente, para asegurar que se evalúa de un modo objetivo, es importante grabar la representación para que sea posible volver a escuchar y ver la grabación. De esta manera, cuando se puede escuchar la representación múltiples veces, se puede analizar mejor las enunciaciones de cada alumno. En el caso de este proyecto, no era necesario que el profesor grabase la interpretación porque los alumnos ya grabaron un vídeo por sí mismos. El profesor puede volver a ver esta grabación muchas veces y analizar el vídeo alumno por alumno, concentrándose en la evaluación cuanto sea necesario.

En este apartado se han esbozado qué requisitos tiene que seguir una prueba y una evaluación. En la sección siguiente, se van a explicar más en detalle cuáles fueron los resultados y las notas.

#### **4. Resultados - las escenas producidas por los participantes de O.R.S. Lek en Linge**

De los cuatro grupos participantes, tres crearon un final alternativo y un grupo creó una escena alternativa. Todos los finales alternativos fueron distintos entre sí. Un grupo filmó que los personajes de Pepe el Romano y Adela fueron asesinados por Bernarda y, por causa de esto, las demás hijas se fugaron de la casa. Dos grupos (el grupo 2a y el grupo 2b) filmaron que Adela pudo escapar con Pepe el Romano. El grupo 2a decidió matar a Angustias y dejarla en el bosque mientras el grupo 2b dio un tratamiento más cariñoso al personaje de Angustias, quien estaba llorando por la muerte de su hermana antes de descubrir que esta sobrevivió al intento de suicidio. El último grupo creó una escena alternativa donde ni Adela ni Angustias pudieron casarse con Pepe el Romano sino que fue otra hija quien lo hizo. En todas las escenas alternativas, los grupos mostraron la injusticia y la autoridad dominante de Bernarda, pero todos decidieron que sus acciones tuvieran consecuencias y las hijas la abandonaron.

De los vídeos de las representaciones se comentará un ejemplo de lo llevado a cabo por los estudiantes. Un grupo de cuatro alumnas construyó un final alternativo. El final en la obra original termina con el suicidio de Adela y Bernarda no muestra ninguna tristeza por su hija que acaba de morir. En el final alternativo de estas alumnas, la escena empieza con el suicidio de Adela y Angustias está llorando por ella. La hermana que está llorando está arrodillada en el suelo lamentándose de que va a echar de menos a Adela. El vídeo continúa con las estudiantes que hacen los roles de Bernarda y otra hermana. La alumna que interpreta el rol de Bernarda habla con una voz estricta y casi gritando cuando la hermana le suplica que tiene que ser posible mostrar tristeza por la muerte de Adela. La alumna que interpreta el rol de Bernarda expresa su insatisfacción y le grita con una voz estricta diciendo que todas tienen que obedecerla y que hagan lo que ella mande. Esta alumna también usa palabras denigrantes para mostrar su autoridad. Aquí viene la alteración con respecto al argumento original: Adela se despierta porque su suicidio era un truco para escaparse. Mientras que en la obra original se puede interpretar que la única

manera que Adela tiene de escapar de la casa es cuando se case, el grupo decidió que Adela sí pudiera escapar con la ayuda de una de las hermanas y huye con Pepe el Romano. En este ejemplo, las alumnas tratan uno de los temas del argumento, que es la libertad. Muestran que la única manera de escapar es ser lista y que hay que engañar a Bernarda para lograrlo. La alumna que lloraba y la que suplicaba a Bernarda que pudieran expresar su tristeza usaban construcciones y palabras desconocidas para ellas pero podían construir frases para expresarse usando un tono tímido y asustado. Finalmente, está la alumna que interpretaba a Bernarda. Ella podía usar un tono muy estricto y usar expresiones para mostrar su autoridad en la casa. También su comportamiento era similar al del personaje de Bernarda e incluso “pegaba” a la hija por desobedecerla.

#### **4.1 Las notas de los participantes de O.R.S. Lek en Linge**

Uno de los objetivos de esta serie de clases era poder evaluar el producto final. Como se ha mencionado antes, el problema que surge al evaluar un proyecto como este es la posible subjetividad por parte del evaluador. Para evitar esta subjetividad a la hora de evaluar la interpretación, se decidió usar una rúbrica basada en las descripciones del Marco Común Europea de Referencia.<sup>10</sup> La rúbrica consta de las siguientes categorías: el valor comunicativo y la interacción, (el vocabulario), la coherencia, la fluidez y la pronunciación, la gramática y la concordancia. Como se ha explicado antes en esta tesina, se toma en consideración el valor comunicativo y la interacción más que la gramática y la concordancia porque el objetivo de este proyecto era que los alumnos pudieran comunicar su interpretación. Además, teniendo en cuenta que los alumnos están en un nivel A2/B1, no se puede esperar de ellos que usen la gramática a la perfección, pero sí que la usen a su nivel correspondiente. Por cada categoría de la rúbrica hay varias subcategorías con descripciones que explican lo que el alumno tiene que realizar para conseguir los puntos correspondientes a cada subcategoría.<sup>11</sup> Para no superar el número límite de palabras del trabajo, en este apartado solo se mostrarán las descripciones de la categoría del valor comunicativo y la interacción. Para leer todas las descripciones de la rúbrica de las otras categorías, se puede consultar el anexo siete.

##### **El valor comunicativo y la interacción**

- *No se ha entendido o se ha entendido mal en mensaje. El mensaje es dudoso y no se relaciona con La casa de Bernarda Alba. El alumno no interactúa o interactúa poco con los otros alumnos. (0-4 puntos)*
- *La escena está clara en cuanto a la presentación y la expresión corporal y hay interacción, pero la manera de hablar hace que el mensaje sea difícil de entender. (5-10 puntos)*
- *La escena está clara y el mensaje/los temas se entienden suficientemente. Hay interacción. Hay algún espacio para mejorar. (11-15 puntos)*

---

<sup>10</sup> Mire el anexo 7 para ver un ejemplo de la rúbrica.

<sup>11</sup> Véase en el anexo 7 para ver todas las descripciones por cada categoría.

- *El mensaje/los temas están bien presentados. Hay interacción. Está claro de qué trata la escena. (16-20 puntos)*
- *El mensaje/los temas están bien presentados. Hay interacción. Está claro de qué trata la escena. Los alumnos han usado un disfraz/la utilería/las decoraciones para presentar su representación. (21-25 puntos)*

Los alumnos podían conseguir cien puntos en total y se calculó la nota final de cada alumno dividiendo entre diez los puntos que hubiera conseguido. Para la categoría del valor comunicativo y la interacción, los alumnos podían conseguir veinticinco puntos. Para la categoría del vocabulario podían conseguir veinte. Otros veinte puntos para la pronunciación y la fluidez y otros veinte puntos para la coherencia. Además, se otorgarían un máximo de quince puntos para la gramática. Si un alumno consiguiera ochenta puntos su nota final, por tanto, sería un ocho.

Aunque los alumnos tuvieron que trabajar en grupos, fueron evaluados de manera individual. Los resultados muestran que todos los alumnos aprobaron el proyecto con una media de 8,1<sup>12</sup> porque la nota mínima para aprobar en los Países Bajos es un 5,5. Se ha mencionado antes que se realizó este proyecto con otra clase el año anterior. En aquella ocasión, la media de la nota fue de un 7,9 (Corpuz, 2017). Los resultados muestran que la manera de evaluar es consistente con una diferencia de 0,2 puntos. La diferencia de 0,2 puntos podría indicar que los alumnos de O.R.S. Lek en Linge tuvieron más claro lo que se exigió en el proyecto porque la investigadora realizaba este proyecto por segunda vez. Otra explicación podría ser que debido al bajo número de alumnos en la clase, la investigadora tuvo más tiempo para dedicarse a ayudar a cada grupo. Sin embargo, esto no ha sido investigado en profundidad y es buena cuestión para analizar e intentar hallar una respuesta.

#### **4.2 Resultados: la encuesta de los participantes**

Este proyecto también se interesa por las opiniones de los alumnos, lo que ellos piensan y lo que aprendieron durante todo el proceso. Las respuestas fueron obtenidas mediante la utilización de una encuesta digital de Google forms. Las contestaciones sobre las experiencias varían y hay que tener en cuenta que no a todos los alumnos les va gustar esta manera de trabajar, mientras que a otros sí por la gran diversidad del aprendizaje. Sin embargo, las respuestas constituyen un *feedback* para el profesor y son una información que sirve para reflexionar sobre la experiencia de los alumnos, útil para adaptar y mejorar el proyecto y la enseñanza.

En este apartado solo se mencionan las respuestas más interesantes.<sup>13</sup> La encuesta fue generada mediante Google forms y contenía seis preguntas en holandés<sup>14</sup>. Los alumnos rellenaron la encuesta en clase utilizando sus móviles. Las preguntas una, dos y tres y cinco

<sup>12</sup> Véase anexo 8 para todas las notas

<sup>13</sup> Para ver todas las respuestas, consulte el anexo 8.

<sup>14</sup> Consulte anexo 9.

fueron preguntas cerradas y las preguntas cuatro y seis fueron preguntas abiertas. Las preguntas realizadas fueron las siguientes:

1. ¿Has hecho alguna vez un proyecto de teatro como este en otra asignatura de idiomas?
2. Si has contestado que sí a la primera pregunta, ¿para qué asignatura de idiomas lo hiciste? Elige todas las asignaturas que correspondan.
3. ¿Te gustaría hacer proyectos como este con más frecuencia?
4. Si has contestado que sí a la pregunta anterior, explica brevemente por qué te gustaría hacerlo.
5. ¿Cuáles son las cosas que has aprendido trabajando con este proyecto? Marca todas las opciones que correspondan.
6. ¿Cuál fue tu experiencia trabajando con este proyecto? Explica tu experiencia brevemente y ofrece un ejemplo.

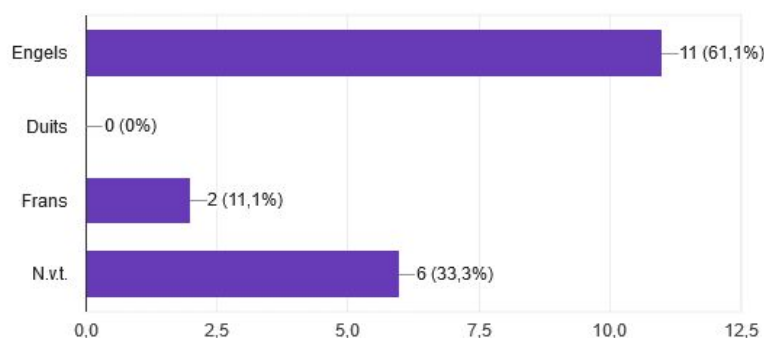
Las respuestas esbozan lo que pensaron los participantes del proyecto. Primero, en la figura número uno, de los dieciocho participantes, trece hicieron un proyecto similar a este. Cinco estudiantes no tenían experiencia en trabajar de esta manera. De ellos, la mayoría, once participantes, realizaron un proyecto de teatro en la asignatura de Inglés y dos hicieron un proyecto similar en la asignatura de Francés. Un alumno hizo proyectos similares en ambas asignaturas, el Inglés y el Francés. Nadie hizo algo similar en la asignatura de Alemán.

### **Figura 1**

2. Als je antwoord op vraag 1 ja was, geef aan bij welke taal dit is geweest.

Zo niet, klik n.v.t.

18 reacties



Otro elemento interesante que algunos alumnos reflejaron en la encuesta es que el 44 %<sup>15</sup> a quienes les gustó hacer el proyecto pensó que esta forma de trabajar fue mucho más interactiva, creativa y divertida que otras formas de trabajo. Un alumno indicó que lo que aprendes en la clase puedes ponerlo en práctica fuera de la clase. Para el 11 % de alumnos que indicaron que no les interesaba, un elemento importante para ellos a la hora de trabajar

<sup>15</sup> Los porcentajes están basadas en las respuestas escritas de pregunta cuatro. Véase anexo 10.

de esta manera fue que necesitaban más tiempo porque pensaron que no tenían el tiempo suficiente para filmar el proyecto.

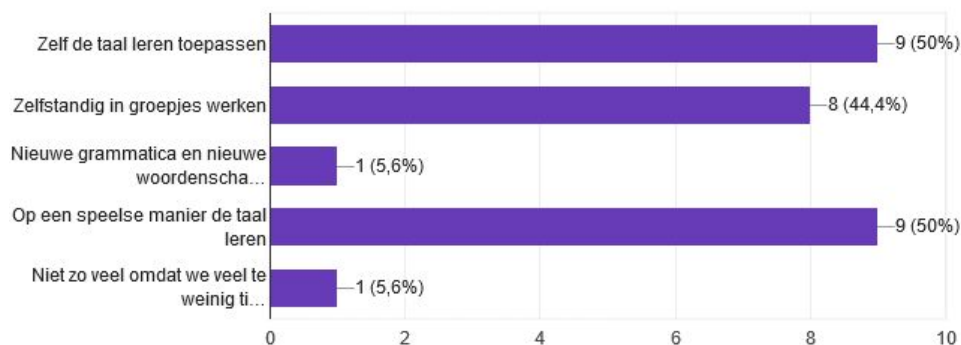
Un elemento importante que se debe tener en cuenta son las limitaciones. Una de ellas es que muchos alumnos viven lejos de la escuela y que para ellos era difícil reunirse para filmar fuera de clase. Otra limitación era que dos de los alumnos tenían el español como una asignatura extra-extra. El doble extra significa que esos alumnos solo pueden asistir a la mitad de las clases porque tienen otra clase a la misma hora. Los grupos que contaban con uno de estos compañeros no podían trabajar juntos tanto tiempo como los demás grupos de la clase. Además, debido a que se tenía que planificar este proyecto en un currículum ya existente, no había tiempo suficiente para realizar el proyecto en clase y era necesario filmar la interpretación fuera de ella.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes qué aprendieron mientras trabajaron en el proyecto. Los alumnos pudieron elegir todo lo que concerniera a su experiencia, (Figura dos). Nueve participantes respondieron que aprendieron a aplicar la lengua meta por su propia cuenta. Otros ocho alumnos aprendieron a trabajar en grupos colaborativamente y nueve alumnos contestaron que aprendieron el idioma meta de una forma divertida. Solo un alumno indicó que aprendió nuevo vocabulario y gramática.

**Figura 2**

5. Welke dingen heb je geleerd over dit project? Klik allen die van toepassing zijn.

18 reacties



Es probable que no se dieran cuenta en ese momento de que para escribir el diálogo necesitaron usar el imperativo y el indefinido, tiempos verbales que les eran desconocidos. Asimismo puede que tampoco se dieran cuenta de que para emplear el vocabulario necesario tuvieron que buscar muchas palabras en un diccionario para comunicar su interpretación y que además tuvieron que trabajar juntos, cumpliendo así con uno de los objetivos de este proyecto, que era interactuar con los compañeros. Rivers (1987), explican que la interacción de los alumnos puede aumentar su repertorio léxico mientras que leen y

escuchan materiales auténticos, pero además los diálogos, las discusiones y las actividades que realicen con sus compañeros son beneficiosas para los estudiantes. Por estas actividades e intercambios los alumnos ya adquieren experiencias de creación de mensajes de lo que hayan escuchado porque la comprensión es un proceso de generación de un discurso que transmite su intención al espectador. Para el proyecto, los alumnos tenían que rodar un film de *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. En esta grabación los estudiantes tenían que transmitir su interpretación utilizando el drama representado. Rivers (1987) aclara que cuando añadimos el teatro y las actividades teatrales en la clase, agregamos una dimensión valiosa a las reglas gramaticales y al léxico. Al añadir el teatro en la clase, el alumno tiene que pensar en qué significa su personaje. Esto provoca que, por ejemplo, cuando alguien tome el rol de Bernarda Alba, tendrá que considerar el léxico y el tono que Bernarda utilizaría para comunicarse. El tono sería estricto, paternalista y antipático. Por su parte, el tono de Adela sería a veces optimista cuando hable de Pepe el Romano y otras veces celoso y desesperado. Daskalovka y Dimova (2012) describen que cuando se analizan las opciones lingüísticas, las estructuras sintácticas, la organización retórica, el tono, etcétera, los alumnos se entrenan no solo en pensar en cuál sería el significado del texto sino también cómo se logra ese significado (Daskalovska, Dimova, 2012). En resumen, se busca que el estudiante tenga que pensar en cómo puede transmitir su interpretación o su intención para que el público le entienda. Al escribir las escenas de la representación, el alumno tiene que pensar también en los elementos pragmáticos y tiene que hacerse algunas preguntas como las siguientes: ¿cómo expresaría Adela su frustración de estar encerrada en casa? ¿Qué tono usaría y cómo mostraría sus celos hacía Angustias?. Algunas de estas diferencias podrían ser la situación de la mujer de aquella época y la de la mujer presente o que la religión jugaba un rol dominante en España, que en nuestra sociedad la holandesa, está más ausente.

## 5. Discusión

Para esta tesina, la pregunta principal que se requiere contestar es cómo se pueden integrar diferentes competencias en un proyecto para que los alumnos aprendan a experimentar con la lengua meta y que expresen en ella sus interpretaciones. La respuesta a esta pregunta es que los estudiantes trabajen colaborativamente en un proyecto del mismo modo que en la escuela de secundaria de O.R.S. Lek en Linge realizaron con la obra *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca.

Proyectos como este son interesantes porque su realización produce aportaciones interesantes a la enseñanza de idiomas. El alumno lee textos auténticos de excelentes autores, mejora su léxico y su gramática, aprende aspectos culturales que podrían ser diferentes de la cultura del propio alumno y, además, representar una pieza teatral ofrece una nueva dimensión del trabajo con la literatura en las clases de idiomas. Todos los estudiantes pueden tener una interpretación distinta de la obra original. Trabajar con un proyecto creativo les da a los alumnos nuevas oportunidades para aprender el idioma. Tienen que pensar en cómo van a comunicar su interpretación, quién va interpretar qué personaje y qué estilo de idioma van a usar para expresar sus ideas.

Adicionalmente, la literatura teatral ofrece la posibilidad de desarrollar otras actividades creativas que se pueden implementar en la clase. Para esta tesina se desarrolló un proyecto con la obra *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca. El libro está al nivel del B2, es decir, un nivel más avanzado que el de los estudiantes. Sin embargo, el objetivo no era la comprensión lectora sino que los alumnos pudieran crear una interpretación basada en esta obra y comunicarla al público enfocándose en la competencia oral. Además, en el nivel A2, los alumnos aprenden los temas relativos a la familia y el hogar, ambos temas que aparecen en la obra. La profesora les leyó el primer acto en voz alta mientras los alumnos intentaron leerlo al mismo tiempo. Además, se les explicó lo que sucede en ese acto y, junto con los fragmentos de la película, los alumnos también pudieron ver lo que pasa en la obra. Después de cada fragmento, todos los participantes pudieron hablar sobre lo que vieron y sobre los temas desarrollados en la obra y aclarar las dudas.

Otra pregunta de esta tesis es: ¿van a experimentar los estudiantes más con el lenguaje? Para que los alumnos experimenten con el idioma es importante que el profesor les deje cometer errores sin que sean constantemente interrumpidos. Este concepto de dejar a los alumnos ser “propietarios” de su proceso de aprendizaje, es algo que el profesor duda si hacerlo o no, porque puede convertirse en algo caótico. No obstante, también los estudiantes se muestran vacilantes porque se trata de una experiencia nueva. Sin embargo, el “*cooperative learning*” significa compartir, estimular y aceptar” (Rivers, 1987).

A pesar de que sea una experiencia nueva, es importante que los alumnos la experimenten porque, de esta manera, van a aprender mejor. Geerts y Kralingen (2014) describen que, según la teoría de Vygotsky, para que el alumno aprenda, se tendría que poner a este alumno en la zona de desarrollo proximal. El profesor sí puede ayudar al estudiante con el “*scaffolding*” pero si el objetivo es que los alumnos experimenten con el idioma, el profesor tiene que “soltar las riendas” y darle autonomía al alumno para que este averigüe por sí mismo cómo comunicar su intención. El estudiante, en vez de consultar con el profesor, tiene que consultar con su grupo.

Sin embargo, aunque la idea de integrar la literatura y/o el teatro en la clase pueda ser lógica, no se puede asumir que todos los profesores de idiomas sean también profesores de teatro. No obstante, eso no significa que los profesores no puedan implementar actividades teatrales en su currículum escolar. Una obra de teatro puede ser un repositorio de ideas y temas de discusión que funcione como una herramienta para mejorar la competencia oral a través del discurso escrito. Los alumnos no solo se benefician de las estructuras gramaticales y de la gran cantidad de vocabulario nuevo, sino también del enriquecimiento de los aspectos culturales que aparecen en una obra (Collie y Slater, 1987). Con el drama de *La casa de Bernarda Alba*, es lógico que Lorca exagerase la duración del luto, pero, también muestra muy bien el rol de la mujer en el hogar en una época en la que las mujeres no tenían muchas libertades ni los mismos derechos que tenía el hombre. Los estudiantes tienen que pensar en cómo van a mostrar el rol de la mujer, las expresiones que usarían los personajes y el comportamiento de una mujer de aquella época. Además de conocer la cultura, el proyecto consistía en que cada grupo diera su propia interpretación de la obra de Lorca. Parkinson *et al.* afirman que: “[t]he fact that literary texts are, by their very essence, open to multiple interpretations means that only rarely will two readers understanding of or



*reaction to a given text*". A causa de las diferentes interpretaciones, los alumnos presentarían diferentes escenas construidas por ellos mismos. Los alumnos podían representar un final alternativo al original, una continuación, o incluir una escena que ellos pensaban que faltaba o que podría enfatizar determinados temas y/o personajes de la obra original.

Asimismo, enseñar un idioma a través de la literatura y del teatro tiene más beneficios que solo conocer el rol de la mujer y adquirir más información sobre la cultura en ese idioma, (Martínez, 2007). Mediante este método de enseñanza, el alumno también mejorará su conocimiento gramatical cuando construya las estructuras concretas usando textos auténticos en lugar de en ejercicios descontextualizados (Even, 2008). Los ejercicios descontextualizados no les muestran la variedad que tiene un idioma. Al ver la gran diversidad en textos auténticos, el estudiante podrá experimentar con el idioma cuando tenga que construir su propio texto para el proyecto. La gran variedad les muestra que no existen estructuras fijas, sino que es posible jugar con las diversas estructuras de las frases. Además, los estudiantes aprenden vocabulario nuevo y sinónimos de palabras que ya habían aprendido. Antes de empezarlo, los alumnos todavía no habían estudiado el imperativo. En la obra de Lorca, al igual que en muchos textos, el imperativo es un tiempo verbal imprescindible cuando se emiten órdenes como hace el personaje Bernarda Alba. Los alumnos tenían que construir frases usando el imperativo y aprendieron la estructura a través del texto adaptado. Para continuar, el estudiante tiene que pensar no solo en qué decir sino también en cómo decirlo, cómo elaborar la enunciación. El alumno tiene que considerar todas las posibilidades que puede usar: el tono, el léxico, la gramática (como, por ejemplo, el imperativo), pero también en los gestos no verbales que los holandeses suelen usar menos que los españoles. Porque los alumnos tienen que pensar en cómo comunicar su interpretación y crear los diálogos por ellos mismos, de manera que se convierten en propietarios de su proceso de aprendizaje.

Para resumir la importancia de integrar la literatura junto con las actividades colaborativas en el aprendizaje de idiomas, podemos afirmar lo siguiente: para dar sentido al texto, los lectores tienen que hacer preguntas, hacer predicciones, formar hipótesis, usar su imaginación, tener unos conocimientos de fondo y una cierta experiencia personal hasta que lleguen a una interpretación satisfactoria, porque las palabras en el papel permanecen como mera tinta en el papel hasta que un lector se compromete activamente con ellas de un modo intelectual y aplicando su sensibilidad individual, hasta donde su conocimiento de la vida y su dominio de la lengua le permita (Even, 2008).

## **6. Conclusión**

Para este proyecto se consideraron muchos elementos para lograr la integración de múltiples comprensiones para que los alumnos trabajaran de manera colectiva y colaborativa. En consecuencia, los estudiantes se volvieron propietarios de su aprendizaje. El objetivo era averiguar si este proyecto podría ser apropiado para otra clase en una escuela diferente. La respuesta es afirmativa porque todos los alumnos pudieron crear su

propia interpretación y presentarla en un vídeo. Los estudiantes escribieron diálogos para una escena alternativa basada en la obra de *La casa de Bernarda Alba*. Pudieron comunicar su interpretación en la lengua meta de forma oral y mostrar temas presentes en el argumento como el amor, la familia, los celos y la frustración de no ser libre. Estos temas fueron perfectamente expuestos en los vídeos de los participantes, que no solo trabajaron en sus propios grupos de modo colaborativo, sino que también trabajaron con otros grupos cuando se proporcionaron *feedback* unos a otros. La teoría de Rentrop et al. (2011) afirma que cuando los alumnos intercambian *feedback* entre ellos, aprenden unos de otros y eso hace que corrijan sus errores y/o que reciban nuevas ideas para llevar a cabo en su interpretación. El *feedback* que un alumno pudiera recibir podría ser, por ejemplo, revisar el tono del personaje de Bernarda, que tiene que sonar estricto mientras que el tono de Martirio debería ser más tímido.

Además, como profesora de español, la investigadora también busca materiales creativos para utilizar en clase. En esta tesina se muestra una manera de que los estudiantes construyan su propio proyecto usando la literatura, que ofrece textos auténticos que no solo enseñan estructuras gramaticales y nuevo léxico, sino que también muestran aspectos culturales y sociales(. Usando la obra de García Lorca, se muestra el rol doméstico de las mujeres, la familia y la vida de aquella época. Los participantes aprenden que la mujer tenía un rol más tradicional y que tenía menos libertades que la mujer de este siglo. Muchas participantes eran chicas y tanto para ellas como para los chicos, puede ser revelador que ahora las alumnas de esta clase tienen más libertades que las mujeres que aparecen en la obra. También les hace pensar en cómo es la situación de las mujeres de hoy en Europa y darse cuenta de que la situación actual no siempre fue así. Todo esto también se aprende gracias a la literatura.

Es importante llevar a cabo proyectos como este porque si el Ministerio de Exámenes y Pruebas no cambia los requisitos respecto a enfatizar la importancia de las clases de idiomas, esto podría significar que el alumno pierda oportunidades de aprender el idioma usando textos auténticos porque no se consideraría necesario el uso de la literatura. Asimismo, enseñar a los estudiantes mediante la literatura es una tarea difícil para el profesor y también para el alumno cuando no saben qué hacer con los textos literarios. Además, puede ser aburrido y redundante si solo se trata de contestar preguntas sobre el texto leído. Para que los alumnos sigan estando motivados para aprender y sigan estando interesados en la asignatura, es necesario proponer actividades creativas que les obliguen a ser responsables para su proceso de aprendizaje. La participación activa de los estudiantes en la interpretación del texto a través de notas, la inferencia, la negociación, la interacción y la implicación imaginativa promueven la adquisición del lenguaje. La investigación ha demostrado que la "actividad mental" tiene un efecto de gran alcance en la memoria, de modo que cuanto más se manipule el idioma, se piense alrededor de él y se utilice la información mental adquirida, más probable es que la persona retenga esa información (Even, 2008). Este tipo de proyectos otorga una nueva dimensión a la literatura en las clases de idiomas y el alumno puede explorar su creatividad tanto con el idioma como con el teatro.

## 7. Recomendaciones

### 7.1 Recomendación: la preparación para crear su propio proyecto

Este apartado sirve para ayudar al profesor a construir su propio proyecto con la literatura como instrumento de aprendizaje. Para hacer el proceso más fácil, es importante usar el acrónimo de SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic y Time-related*) para crear cualquier formación de un nuevo proyecto.

Si seguimos el acrónimo SMART, los pasos para crear un proyecto como este serán los siguientes:

- **Specific (específico):** este es el elemento en el que el profesor tiene que plantearse preguntas como “¿qué es lo que quiero que mis alumnos aprendan/mejoren y etc.?” También se tiene que preguntar: “¿cuál/cuáles es/son el objetivo/los objetivos de este proyecto?” Cuando se tengan claras las respuestas a estas preguntas, se podría seguir con el punto siguiente;
- **Measurable (medible):** se refiere a que el proyecto tiene que ser medible en diferentes momentos en los que el profesor sepa cuál es el proceso de los estudiantes. En diversos momentos, el profesor puede hacer un “*check*” con los participantes y preguntar sobre qué es lo que van logrando los alumnos hasta ese instante. Se pueden hacer estos “*check*” cuando se les proporciona *feedback* sobre lo que van haciendo. Por ejemplo, cuando los estudiantes entregaron sus diálogos y el profesor les devolvió su *feedback*. Esto se puede hacer tanto con la opinión del profesor como con la de otros grupos. Finalmente, el profesor debe tener ya lista la rúbrica. Es necesario tener claro en qué se enfocará la evaluación. La siguiente letra será la A de *achievable*;
- **Achievable (alcanzable):** para esta categoría es importante pensar en las siguientes preguntas: “¿quiénes son los integrantes de mi clase y cuál es su nivel?” En los Países Bajos es posible tener alumnos de diferentes edades que siguen el mismo nivel. Por ejemplo, con el nivel A2 es posible que en una escuela haya alumnos que tienen trece años mientras en otra escuela es posible que haya alumnos que tienen diecisiete años que también están en el nivel A2 de español. El tema y el tipo de obra que vas a utilizar depende también de las capacidades de los alumnos. La obra *La casa de Bernarda Alba* es más adecuada para alumnos mayores que para alumnos más jóvenes. Para los alumnos menores se podrían utilizar cuentos que ya conocen como *La caperucita roja* y repetir el proyecto cuando sean mayores usando *La casa de Bernarda Alba*;
- **Realistic (realista):** la siguiente pregunta es: “¿los objetivos a lograr con los alumnos son realistas y van a poder alcanzarlos con este proyecto?” Para contestar esta pregunta hay que pensar en el grupo que tiene usted. Las clases varían y algunas son capaces de hacer un proyecto más complicado mientras otras tienen muchos alumnos que no son capaces. Si usted tiene unos alumnos que pueden hacer el proyecto, les podría dar el proyecto en sustitución de otro trabajo o prueba.

Con ellos podría experimentar el proyecto antes de implementarlo a todos los alumnos. De este modo se puede ajustar el proyecto en caso de que sea necesario. También es aconsejable buscar en internet ejemplos de proyectos como estos o si, por casualidad ya se tienen ejemplos de otras clases, es aconsejable mostrarlos a los estudiantes para que vean que es posible realizar el proyecto. Para concluir, está la última categoría;

- ***Time-related***: para la última categoría es importante pensar en el tiempo que van a tener los alumnos para completar el proyecto y establecer y comunicar la fecha límite para entregar del mismo. Dependiendo de si quiere dar tiempo para trabajar y/o filmar durante la clase, esta cuestión práctica variará según cada situación y cada proyecto.

## 7.2 Recomendación: cómo implementar este proyecto en su clase

Si desea instalar este proyecto en su clase, en los anexos uno y dos hay un manual que explica brevemente cómo realizarlo. Este manual está basado en un horario de setenta minutos. Es posible que sea necesario ajustar la cantidad de clases que se quieren dedicar al proyecto. Aquí se describe brevemente qué se recomienda hacer en cada una de las clases dedicadas a la implementación.

**Clase 1:** El profesor da una clase en la que explica información sobre el autor, los temas, la guerra civil y la situación de la mujer.<sup>16</sup> Después, se lee el primer acto.

**Clase 2:** En la segunda clase se ven fragmentos de la versión filmada de la obra. Después de cada escena, el profesor y los alumnos hablan sobre los temas que aparecen en ella y sobre lo que vieron en el fragmento. Además, los alumnos tienen un impreso donde se explican las descripciones de las escenas.

**Clase 3:** En esta clase, los alumnos hacen ejercicios de competencia oral. Practicarán sus escenas enfrente de otros alumnos. Los otros grupos aportan *feedback* sobre lo que vieron.

**Clase 4:** Si los alumnos habían entregado sus textos para recibir *feedback*, esta es la clase donde el profesor devuelve el *feedback* y hablan sobre él.

**Clase 5:** Si hay grupos que quieren practicar más y recibir más *feedback*, esta clase se puede dedicar a repetir la clase 3. Si ningún grupo tiene esa intención, los alumnos pueden usar este tiempo para filmar sus escenas.

**Clase 6:** En esta clase los alumnos entregan sus escenas.

## 8. Limitaciones

---

<sup>16</sup> Véase el anexo 3 para la presentación.

El proyecto se realizó durante mis prácticas, lo que significó que hubo un tiempo limitado para centrarse en él porque lo tuve que integrar en un currículum ya existente. Además, debido a que era una clase de mi supervisora y no técnicamente mi clase, tuve que integrar el proyecto en un programa donde no había mucho tiempo para elaborar el proyecto del modo en que realmente me hubiera gustado llevarlo a cabo.

Adicionalmente, solo fue posible realizar la implementación en una clase; por consiguiente, los resultados reflejan tan solo un pequeño grupo de estudiantes de la escuela. Para extraer conclusiones sobre si el proyecto hubiera tenido éxito en otras clases, sería necesario implementarlo en un número mayor de clases para que se tuvieran más resultados susceptibles de ser analizados. No obstante, el proyecto se realizó anteriormente en otra escuela, así que se pueden comparar los resultados con esa experiencia previa, pero no con otras clases en la misma escuela. La comparación de los resultados indica que los participantes mencionados en esta tesina lo han hecho mejor que el otro grupo. Las posibles causas pueden ser que esta era la segunda vez que la investigadora realizó el proyecto y sabía mejor los puntos en los que los alumnos necesitaban ayuda. Otra causa puede ser que esta clase tenía menos participantes y, por consecuencia, la investigadora podía ayudarlos más durante la clase. La última causa puede ser que estos alumnos estaban más motivados a hacer el proyecto porque eligieron el curso como parte de su portfolio y porque era una asignatura extra. Sería interesante que la próxima vez se investigara si la última causa tiene realmente un efecto en los resultados. Además, yo era la única evaluadora. Si otro profesor hubiera implementado el proyecto en su clase y corregido el proyecto con la rúbrica, habría respaldado la confiabilidad de la rúbrica. Estos elementos serían buenas cuestiones para ser investigadas en el futuro.

Finalmente, si alguien quisiera continuar con la investigación, sería buena idea enviar un cuestionario a profesores de español para averiguar si ellos tienen las mismas ideas acerca de implementar estos tipos de proyectos en sus clases de manera que los alumnos tuvieran que crear su propia interpretación de una obra teatral. Otras preguntas que se podrían plantearse serían si es difícil implementar este tipo de proyecto porque no saben cómo hacerlo o si hay otras razones para no implementarlo. Por otro lado, sería interesante contactar y consultar estas cuestiones con profesores de Inglés porque el nivel de los alumnos de este idioma es más avanzado y, por consecuencia, es probable que los profesores de esta lengua tengan más experiencia en sus clases con la integración del teatro de autores como Shakespeare. El cuestionario que los participantes rellenaron para este proyecto apoya la idea de que los profesores de inglés de esta escuela tienen más experiencia en el uso del teatro y el drama en sus clases, donde los alumnos tuvieron que crear su propia interpretación y filmarla.

### **Bibliografía**

Alonso Cortés, Teresa. "El Tratamiento Del Texto Literario En El Aula De ELE." *ACTAS II JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL 09*, EMBAJADA DE ESPAÑA EN BULGARIA, June 2009, 3-11.

Borrell, J. (Producer) & Camus, M. (Director). (1987). *La casa de Bernarda Alba* [Motion Picture]. Spain: Cinemateca.

Brandl, Klaus. (2008). "Principles of Communicative Language Teaching and Task-Based Instruction." *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

Corpuz, N. (2017). Spreekvaardigheid door middel van theater: *La casa de Bernarda Alba* in vwo 4.

Collie, J. and Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom: a resource book of ideas and activities* Cambridge: Cambridge University Press

Daskalovska, N., & Dimova, V. (2012). Why should Literature be Used in the Language Classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186.  
doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.271

Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33, 209 - 224.

Even, S. (2008). Moving in(To) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 41(2), 161-170.

Fasoglio, D., de Jong, K., Pennewaard, F., Trimbos, B., Tuin, D. (2015). *Moderne vreemde talen. Vakspecifieke trendanalyse 2015*. Enschede.

García Lorca, F., & Carpani, D. (2009). *La casa de Bernarda Alba*. Génova: Cideb Editrice.

Geerts, W., van Kralingen, R. (2014). *Handboek voor leraren*. Bussum. Coutinho.

Hattie, J., Timperley, H. (2013). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. March 2007, 77 (1), pp. 81–112.. *Studia Romanica Posnaniensia*, 43/3, (2016): 117-130.

Instituto Cervantes. (2018). *Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación*

van der Knaap, E.W. (2015). De transfer van literaire competentie naar de vreemde taal. In Dick Schram (Eds.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 209-227). Delft: Stichting Lezen.

Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek Van Het Vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.

Olausson, S. (2014) *Los textos literarios, un recurso didáctico en el aula de español: Un estudio sobre el uso de los textos literarios en la escuela secundaria de Västmanland*. Mälardalen University, School of Education, Culture and Communication.

Parkinson, B., & Thomas, H. R. (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: University Press.

Rentrop, J., Haenen, J.P.P. & de Graaff, R. (2011). *Communicative teaching of French in upper secondary education and the improvement of pupils' interactive speaking proficiency through peer feedback*. Paper presented at the 15th biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching, July 5-8.

Ryan-Scheutz, C., Colangelo, L.M. (2004) Full-Scale Theater Production and Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 37 (3). 374-385.

Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge<sup>®</sup>: Cambridge Univ. Press.

Sitman, R & Lerner, I. (1994). Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera. ASELE. Actas V (pp. 227-233).

Staatsen, F., Heebing, S., van Renselaar, E. (2019). *Moderne Vreemde Talen in De Onderbouw*. Bussum: Coutinho.

## **Anexo 1: el proyecto *La casa de Bernarda Alba*<sup>17</sup>**

### **Proyecto “La casa de Bernarda Alba”**

#### **Introducción**

En este periodo vas a conocer la obra más famosa de Federico García Lorca. El autor español es hasta hoy en día conocido por todo el mundo y sus obras también son muy famosas, en particular “La casa de Bernarda Alba”.

#### **El proyecto**

El proyecto consiste en que tú vas a presentar tu propia interpretación de la obra. Esto se va a hacer en grupos de 3-4 personas. Leemos el primer acto, y el grupo va a crear un continuo de actos 2 o 3 usando los fragmentos de la película como inspiración. La presentación dura entre 3 a 5 minutos en los que todos los participantes hablan igualmente.

En periodo 2 vamos a dedicar 6 clases en las que vamos a trabajar con la obra.

Semana 1 clase 1: información sobre el autor, los temas, la guerra civil, la situación de la mujer y leer acto 1

---

<sup>17</sup> Esta información se da en papel a los alumnos y también está dispuesto en Magister por si los alumnos pierden el papel.



Semana 2 clase 2: ver fragmentos de la película y explicación sobre escribir la primera versión. Empezar a escribir el texto.

Semana 2 clase 3: Hacer ejercicios para practicar la comprensión oral. Los grupos recibirán feedback de otros grupos en cuanto a la expresión oral.

Semana 3 clase 4: La profesora devuelve el feedback si se entiende el mensaje.

Semana 3 clase 5: Hacer ejercicios para practicar la comprensión oral. Los grupos recibirán feedback de otros grupos en cuanto a la expresión oral.

Semana 4 clase 6: entregar las presentaciones

### **Semana 1 clase 1**

En esta clase vas a escuchar información sobre el autor, los temas, las obras de García Lorca, la situación de la mujer y algo sobre los años antes de la Guerra Civil Española. La profesora lo va a explicar en español. Toma apuntes para tu interpretación. Además vamos a leer el primer acto.

### **Semana 2 clase 2**

Vamos a ver fragmentos de la película y vas a recibir explicación sobre escribir la primera versión. Empezar a escribir el primer texto. Lo tienen que entregar el domingo si quieres recibir feedback de la profesora.

### **Semana 2 clase 3**

En esta clase hacemos ejercicios para practicar la expresión oral. Vas a imaginar un escenario que vas a presentarlo a otro grupo. El objetivo es que el otro grupo entienda tu mensaje. El grupo que escucha a tu presentación te da feedback sobre tu pronunciación y uso de palabras.

### **Semana 3 clase 4**

La profesora devuelve el feedback a los alumnos.

### **Semana 3 clase 5**

En esta clase hacemos ejercicios para practicar la expresión oral. Vas a imaginar un escenario que vas a presentarlo a otro grupo. El objetivo es que el otro grupo entienda tu mensaje. El grupo que escucha a tu presentación te da feedback sobre tu pronunciación y uso de palabras.

### **Semana 4 clase 6**

Entregas la presentación por Magister. Si haces un video en youtube tienes que enviarme el enlace antes de la clase.

## **Escribir la primera versión**

**Paso 1:** elige un fragmento que quieres presentar. ¿Va a ser una continuación alternativa o vas a usar el fragmento poniendo un toque moderno al fragmento?

**Paso 2:** Piensa en los personajes que quieres usar. Recuerda que todas son mujeres que tienen texto. ¿Vas a incluir a un hombre, por qué sí, por qué no?

**Paso 3:** ¿Cuál es el escenario (setting)? Todavía se presenta en el pasado o se presenta en esta época.

**Paso 4:** ¿Qué va a pasar en tu fragmento? Tienes que incluir una introducción que uno de vosotros va a dictar en el principio de la presentación.

**Paso 5:** Escribe tu primera versión. Incluye los nombres de los personajes, ¿quién va a ser qué personaje? Divide los roles.

**Paso 6:** Ensaya con el grupo. ¿Tienes suficiente texto? La presentación tiene que ser entre 3-5 minutos.

## **Anexo 2: Handleiding La casa de Bernarda Alba**

### **Handleiding La casa de Bernarda Alba**

Voor dit project gaan de leerlingen voor het eerst een theaterstuk lezen in het Spaans: La casa de Bernarda Alba. De bedoeling van dit project is dat de leerlingen een eigen creatieve interpretatie/draai gaan geven aan dit theaterstuk dat ze op video moeten opnemen. Het project loopt als volgt.

Het project zal uit 6 a 7 lessen bestaan verspreid over 4 a 5 weken afhankelijk of er speciale dagen tussen komen waardoor er lessen uitvallen. Iedere les mag je zelf beslissen of je er een deel of een heel les van wil maken en hoe uitgebreid je de stof wil behandelen. Omdat La casa de Bernarda Alba best een lastig theaterstuk is, is het de bedoeling dat de leerlingen alleen akte 1 lezen en videofragmenten van aktes 2 en 3 kijken. De scènes zijn hiervoor al uitgekozen.

#### **Les 1**

In les 1 gaan de leerlingen kennis maken met het theaterstuk waarin ze informatie leren over de auteur Federico García Lorca, thema's die behandeld worden in het theaterstuk, de tijdperiode waarin Lorca het stuk schreef en de rol van de vrouw in die tijd. Afhankelijk of er genoeg tijd overblijft en hoe die je de stof ingaat kan hier al akte 1 gelezen worden. Zo niet, dan kan er een extra les ingepland worden om deze te lezen.

## **Les 2 (deelles tot hele les)**

In deze les kan er besloten worden, afhankelijk van hoelang je lessen duren, of je er een deel of een hele les voor wil gebruiken. In deze les gaan de leerlingen videofragmenten van aktes 2 en 3 kijken. De film is beschikbaar op youtube. De leerlingen gaan met de docent in gesprek wat ze in de fragmenten hebben gezien en beantwoorden de vragen die op papier meekrijgen. Het is de bedoeling dat het theaterstuk duidelijker voor ze wordt, dat de thema's besproken worden en wat de rol van de kerk, maatschappij en familie als invloed hadden hoe de vrouw zich moest gedragen in die periode. De leerlingen doen inspiratie op voor hun interpretatie. De leerlingen gaan in deze les ook groepjes van maximaal 4 personen maken om hun presentatie te maken. Hier kan de docent beslissen of hij de leerlingen al samen laat werken om te gaan brainstormen voor hun project. De leerlingen leveren voor de volgende week hun eerste versie van de tekst in bij de docent om feedback te ontvangen.

## **Les 3**

De leerlingen moeten natuurlijk ook hun teksten kunnen oefenen en dat kan in deze les gedaan worden. Alleen gaan ze dan niet alleen in individuele groepjes werken maar gaan ze samen met een ander groepje werken die hen tips en tops kan geven op intonatie, uitspraak, gebaren en mimiek. Dit doen we volgens de theorie van Rentrop.

**Groepje A presenteert zijn interpretatie.** Iedere leerling stelt een vraag aan het ander groepje waar ze graag een antwoord op willen krijgen waar het andere groepje op moet letten. Dit kan uitspraak, intonatie, grammatica, mimiek en gebaren, duidelijkheid van presentatie zijn.

### **Groepje B en C geven tips en tops.**

Iedere leerling wordt gaat een leerling tips en tops geven over zijn/haar uitvoering. Het is de bedoeling dat de leerling goede feedback kan geven op uitspraak, mimiek etc.

De leerlingen kunnen in deze les hun tekst bij de docent inleveren voor feedback.

## **Les 4**

De docent geeft feedback terug op de teksten die de leerlingen hebben ingeleverd. De docent kan hier zelf bepalen of hij/zij hier de algemene fouten wil behandelen in de les.

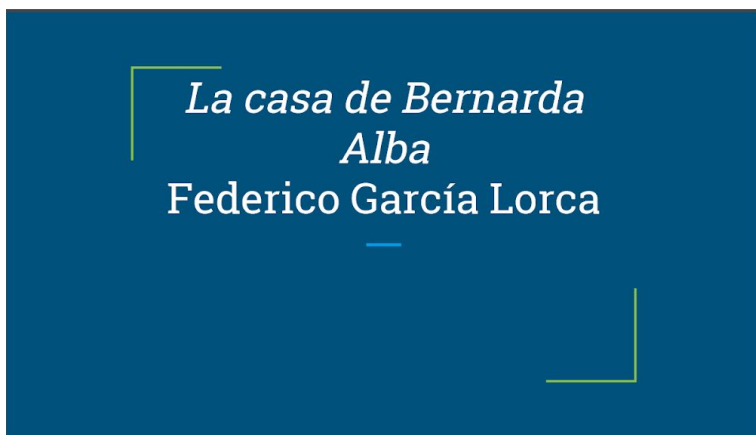
## **Les 5**

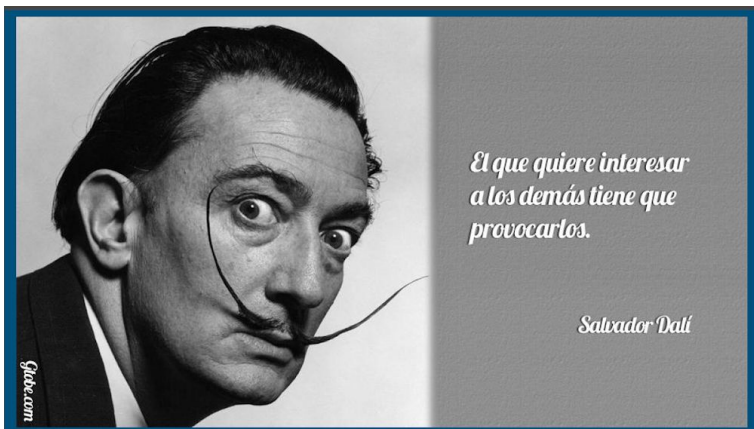
Deze les gaat als les 3 behalve dat de leerlingen geen teksten meer inleveren bij de docent. De leerlingen mogen hier weer hun presentaties oefenen en de leerlingen geven elkaar weer tips en tops volgens de theorie van Rentrop. Hebben de leerling hun feedback goed opgepakt?

## **Les 6**

De leerlingen leveren hun presentatie in op Magister. De docent besluit zelf voor wanneer dit af moet zijn, begin, eind van de les/(school)dag.

**Anexo 3: la presentación en powerpoint que se enseñó a los alumnos antes de leer el primer acto (clase 1).**





## Índice

- Contexto histórica
- El autor
- Un poeta en Nueva York
- Los temas de sus obras
- *Casida del llanto*
- *Alba*
- La situación de la mujer
- *Yerma*
- Los temas en *La casa de Bernarda Alba*
- Los personajes
- Acto 1 - parte 1
- Acto 1 - parte 2
- Acto 1 - parte 3



## La II República y el comienzo de la Guerra Civil Española

Con la II República, terminó la dictadura de Miguel Primo de Rivera y el rey se exilió (verbannen). La constitución formó leyes como la libertad de expresión. Sin embargo, también hubo conflictos con la Iglesia Católica porque La Segunda República permitía (toestaan) los divorcios y quería separar la iglesia del gobierno.

El 18 de julio de 1936, el sector más conservador del Ejército se sublevó (kwam in opstand) contra el Gobierno de la II República. La sublevación terminó con la democracia que había existido en España desde 1931.

Empieza la Guerra Civil.

## El autor

Nació el 5 de junio de 1898

Poeta, músico y escritor

Trabajó con artistas famosos como Salvador Dalí, Buñuel, Manuel de Falla (folklore y lo popular). La amistad entre los tres influenciaron el arte del uno al otro y construyeron obras surrealistas.

García Lorca formó el grupo teatral La Barraca - fue un grupo de teatro universitario. Tenía como objetivo llevar el teatro clásico español a zonas con poca actividad de la Península Ibérica.

Homosexual - algunos creen que fue fusilado por ser homosexual. En esta época el país era muy conservador.

## El autor

Fue fusilado cuando volvió a España. Fue uno de los primeros víctimas de la Guerra Civil Española.

Aún no han encontrado su cuerpo.

La casa de Bernarda Alba fue publicado después de su muerte. Casi 10 años después se estrenó el 8 de marzo de 1945, El Día Internacional de la Mujer, en Buenos Aires, Argentina.

## Un poeta en Nueva York

En Nueva York, Lorca se encontró por primera vez con la diversidad, las grandes masas urbanas, el mundo industrial y la modernidad.

Le encantaba Nueva York: su modernidad, su mezcla racial y religiosa, su atrevimiento. Lorca describió la ciudad detalladamente y con un aire onírico, y sobre todo, hizo un retrato perfecto de la soledad de las grandes ciudades. Ese retrato sigue siendo actual hoy en día.

## Los temas en sus obras

la humanidad: la vida y la muerte, el amor, la pasión y el deseo de la libertad, la frustración.

La mayoría de sus personajes se enfrenta a un destino trágico, se rebela contra una sociedad opresiva, y tiene un fin también trágico.

*El Maleficio de la Mariposa* - el amor imposible

*El Público* - acusa a la sociedad de crucificar a los homosexuales como a Cristo

## Casida del llanto

He cerrado mi balcón  
porque no quiero oír el llanto  
pero por detrás de los grises muros  
no se oye otra cosa que el llanto.

Hay muy pocos ángeles que canten,  
hay muy pocos perros que ladren,  
mil violines caben en la palma de mi mano.  
Pero el llanto es un perro inmenso,  
el llanto es un ángel inmenso,  
el llanto es un violín inmenso,  
las lágrimas amordazan al viento  
y no se oye otra cosa que el llanto.

## Alba

Mi corazón oprimido  
Siente junto a la alborada  
El dolor de sus amores  
Y el sueño de las distancias.  
La luz de la aurora lleva  
Semilleros de nostalgias  
Y la tristeza sin ojos  
De la médula del alma.  
La gran tumba de la noche  
Su negro velo levanta  
Para ocultar con el día  
La inmensa cumbre estrellada.

¡Qué haré yo sobre estos campos  
Cogiendo nidos y ramas  
Rodeado de la aurora  
Y llena de noche el alma!  
¡Qué haré si tienes tus ojos  
Muertos a las luces claras  
Y no ha de sentir mi carne  
El calor de tus miradas!  
¿Por qué te perdí por siempre  
En aquella tarde clara?  
Hoy mi pecho está reseco  
Como una estrella apagada.

## La situación de la mujer

Antes del año 1931, la mujer no tenía los mismos derechos como los hombres.

La Segunda República permitía que la mujer pudiera votar, divorciarse y tener el estatus completo, o sea, tiene los mismos derechos.

Antes de La Segunda República, el rol de la mujer era más tradicional y tenía que cuidarse de la casa, de los niños y no podía trabajar ni divorciarse.

Comparación: en los Países Bajos, las mujeres ya podían votar en 1919.

## Yerma

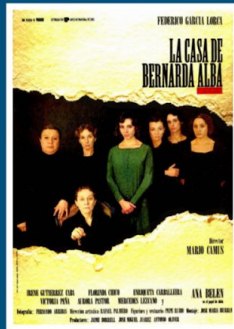
El tema trata de la esterilidad en la mujer, su frustración y su marginación social. Cuenta la tragedia de una mujer que no puede tener hijos y siente que esta es la única razón de su existencia.

## Los temas sociales en *La casa de Bernarda ALba*

La vida y la muerte, el luto, el suicidio, el deseo de la libertad, la sociedad opresiva, la situación de la mujer, la religión, las clases sociales, el poder, la tradición.

### Los personajes

Bernarda - 60 años  
Poncia - 60 años  
La criada - 50 años  
Angustias - 39 años  
Magdalena - 30 años  
Amelia - 27 años  
Martirio - 24 años  
Adela - 20 años  
María Josefa - 80 años



Pepe el Romano - personaje omnipresente

### Acto 1 - parte 1

El marido de Bernarda ha muerto y vuelven a la casa desde la iglesia. Mientras Poncia y la criada están preparando la casa para la familia y las personas que estaban en la iglesia. Poncia y la criada hablan de lo mal es Bernarda y Poncia dice que le gustaría escupirla (spugen) por tratarla mal.

Las mujeres llegan a la casa y Bernarda les habla sobre que los hombres son imbéciles.

El luto va a durar 8 años. En estos años las mujeres no pueden salir de la casa.

### Acto 1 - parte 2

Bernarda se enfada con Angustias porque estaba mirando a los hombres. Bernarda la golpea con un bastón.

Amelia y Martirio hablan sobre el rol de la mujer. Amelia tiene miedo de los hombres y dice que es mejor no tener novio porque entonces tienes que quedarte en casa. No estás libre. Martirio habla de que es demasiado fea para encontrar un marido.

En lugar de ponerse en negro, Adela se pone un vestido verde. Es la única que mantiene la ilusión.



## Acto 1 - parte 3

Hay rumores que Pepe el Romano va a pedir a Angustias a casarse. Pero eso solo es por el dinero porque Angustias es la única hija rica. Es hija del primer marido de Bernarda.

Adela se pone triste porque quiere salir de la casa. Además, está enamorada de Pepe el Romano.

María Josefa se escapa desde su cuarto y les dice a las hijas que nunca van a casarse. Grita que quiere casarse en la orilla del mar. Todas la sujetan y la devuelven a su cuarto y la encierran.

### Anexo 4: la lista de vocabulario del primer acto

Lista de palabras : La casa de Bernarda Alba acto 1

acto 1 parte 1

doblar las campanas	klokken luiden
cura(s)	priester

iglesia	kerk
¡Si te viera Bernarda!	Als Bernarda je zou zien!
...nos muriéramos del hambre!	vergaan/doodgaan van de honger
La vieja	de oude vrouw (María Josefa)
ganzúas	slot-opener
relucientes	glimmend
me arrancará	uittrekken
parientes	familieleden
la odia	haten haar
se portó bien	zich goed gedragen
lavando sus sábanas	dekens wassen
pedir limosna	geld vragen/bedelen
escupir	spugen
envidiar la vida	jaloers zijn op een ander
oficiante	priester
alabado sea Dios	god zij gezegend
el sudor	zweet
veneno	gif
maldito	verdomme/vervloekt

**Anexo 5: las descripciones de la película *La casa de Bernarda Alba* dirigida por Mario Camus.**

**Fragmentos la película *La casa de Bernarda Alba*: actos 2 y 3**

**Resumen de los fragmentos**

**min 41- 50 9 min**

Conflict tussen Martirio en Adela, Martirio volgt haar zus steeds. Pepe el Romano komt iedere nacht langs het huis van de familie Alba om met Angustias te praten. Adela doet iedere nacht haar licht aan als Pepe komt.

Adela waarschuwt Martirio dat ze haar met rust moet laten want ze heeft het gevoel dat ze niet kan ademen, het is verstikkend om telkens opgesloten te zitten en bespioneerd te worden. Adela zegt sarcastisch dat het jammer is dat niemand van Martirio's lichaam zou houden. Maar zo wil ik dat niet, mijn lichaam zal van die persoon zijn van wie ik dat wil.

Pepe el Romano bedoel je (Poncia). Adela zegt dat dat niet waar is en dat het beter was geweest als Poncia blind was geweest. Poncia zegt dat oude vrouwen van alles weten, ik weet dat jij je licht iedere keer aan doet als Pepe langs komt wanneer hij voor Angustias komt. En als jij hem leuk vindt, moet jij je inhouden.

**Min 59 - 1:04 5 min**

Martirio en Amelia zijn in Martirio's kamer, Martirio wil eigenlijk tegen haar zeggen wat ze die nacht heeft gezien maar ze houdt zich in. Angustias komt binnen en beschuldigt een van hen dat ze haar foto van Pepe heeft gestolen. De andere zussen komen tevoorschijn en Angustias beschuldigt hen allemaal. Bernarda komt tevoorschijn en eist dat een van hen toekent. Niemand doet het dus moet Poncia de kamers doorzoeken. De foto ligt tussen de lakens van Martirio. Bernarda vraagt of dit waar is. Martirio geeft toe en vraagt of ze geen grapje mag maken. Bernarda slaat haar. Adela beschuldigt Martirio dat ze Pepe van Angustias probeert te stelen. Martirio waarschuwt haar dat zij niet de enige is en zegt tegen Adela dat ze op moet passen want zij heeft hen gezien. Angustias zegt: maar het is toch niet mijn schuld dat Pepe voor mij heeft gekozen. De rest zegt dat het alleen komt omdat zij geld en land heeft. Angustias rent schreeuwend haar kamer binnen. Bernarda zegt tegen de rest dat ze weg moeten. Ze is nu alleen met Poncia en zegt dat ze een storm aan voelt komen en sluit haar deur.

**1:06 - 1:08:43 2-3 min**

Gesprek tussen la Poncia en Bernarda. Poncia zegt dat ze Bernarda niet de schuld wil geven maar ze heeft haar dochters nooit vrijgelaten en waarom ze Martirio niet met Enrique Hermanes liet trouwen. Zolang ik leef zal niemand van mijn familie met een Hermanes trouwen. Waarom laat je Pepe niet Martirio of Adela trouwen. Omdat dat niet mogelijk is. Pepe zal met Angustias trouwen.

**1:08 - 1:12 4 min**

Poncia zegt dat haar zoon Pepe iedere keer om 4 uur 's nachts pas ziet vertrekken. Angustias zegt dat dat niet waar is en dat hij al een week lang iedere keer om half 2 al vertrekt. Angustias, ik heb het recht om te weten wat er aan de hand is. Bernarda: jij hebt nergens recht op behalve dat je gehoorzaamt.

Er is veel lawaai op de straat en een vrouw wordt aangevallen door het dorp. Iedereen kijkt vanuit het raam wat er aan de hand is. Poncia legt uit dat een vrouw die niet getrouwd was haar kind heeft achtergelaten en heeft gedood. De honden vonden de baby en een aantal mensen hebben de baby voor haar deur gelegd. De menigte zal haar hiervoor straffen en haar doden. Adela huult en smeekt dat ze haar niet doden. Bernarda roept dat ze de vrouw moeten doden. Zelfs het paard raakt gefrustreerd omdat hij opgesloten zit.

**1:27 - 1:36 11 min**

Martirio houdt ook van Pepe. Adela: hij is van mij. Wij laten hem met Angustias trouwen, dan komt hij naar mij wanneer hij wil. Martirio houdt Adela tegen dat ze naar Pepe teruggaat. Martirio roept naar Bernarda. Bernarda probeert Adela te slaan met haar stok maar Adela houdt haar tegen en zegt dat ze er genoeg van haar heeft. Pepe probeert te vluchten en Bernarda schiet naar hem maar ze schiet hem niet neer. Adela raakt zo van streek dat ze zelfmoord pleegt. Bernarda wil dat Adela in het wit begraven wordt. Bernarda zegt dat Adela als een maagd overleden

**Anexo 6: El feedback por los alumnos según la teoría de Rentrop (2011).**

## **Feedback voor je video**

In deze opdracht ga je aan elkaar feedback uitwisselen. Eerst presenteert groep A hun opdracht. Groep A stelt vooraf een vraag waar ze hulp bij willen hebben. Groep B moet hier een antwoord voor bedenken en schrijft de feedback op papier. Na de presentatie kunnen groepen B en C vragen stellen over het proces en hoe groep A van plan is om verder te werken. Vervolgens geeft groep B de antwoorden op de vragen van groep A. Tot slot geeft groep C tips en tops over de presentatie. Dit proces wordt herhaald tot alle groepen aan de beurt zijn geweest.

**Groep A:** presenteert hun stukje/legt uit waar hun scène over gaat/hoe ze het willen aanpakken.

**Groep B:** Beantwoordt de vragen waar groep A antwoord op wil hebben en schrijft de feedback op papier die ze aan groep A overhandigen.

**Groep C:** geeft tips en tops. Groep C kijkt naar de presentatie in het algemeen.

- Tops: Wat vind je goed aan de scène, uitspraak, tekst, indeling van scène, aanpak, verhaal etc.? Leg ook uit waarom je dit vindt!
- Tips: Welke onderdelen kan de persoon of groepje aan werken? Uitspraak, scène, verhaallijn, indeling van de scène, tekst, etc. Leg uit waarom je dit vindt en geef ook een tip hoe deze persoon/ dit groepje eraan kan werken. Wat zou jij doen bij deze situatie?

Groep B: Feedback + tips en tops van groep C

## Anexo 7: la rúbrica para la evaluación

### Communicatieve waarde en interactie

- De boodschap is slecht/niet overgekomen. De boodschap is onduidelijk en er is geen verband meer met LCDBA. De leerling maakt weinig/geen interactie met andere leerlingen. (0-4)
- De scène is duidelijk qua presentatie en lichaamsuitdrukkingen en er is interactie maar de manier van spreken maakt de boodschap lastig te begrijpen. (5-10)
- De scène is duidelijk en de boodschap/thema's komen voldoende over. Er is interactie. Er is enige ruimte voor verbetering. (11-15)
- De boodschap/thema's zijn goed tot zeer goed overgekomen. Er is interactie. Het is duidelijk waar de scène over gaat. (16-20)
- De boodschap/thema's zijn goed tot zeer goed overgekomen. Het is duidelijk waar de scène over gaat. Er is interactie. De leerlingen hebben kledij/props/ scène decoraties gebruikt om hun presentatie te presenteren. (21-25)

### Woordenschat

- De leerling gebruikt geen goede woordenschat en er komen niet Spaanse woorden in voor waar

<p>er wel een Spaanse vertaling voor bestaat. (0-4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling gebruikt een matige woordenschat. Sommige woorden zijn niet de juiste woorden. Bijv. banco in plaats van sofá voor het Nederlandse woord bank (meubel). (5-10)</li> <li>• De leerling gebruikt een goede woordenschat die te maken heeft met de thema's, de relaties tussen personages. (11-15)</li> <li>• De leerling gebruikt goede woordenschat en er is variatie voor hetzelfde woord. De leerlingen gebruikt woorden die te maken hebben met de thema's de relatie tussen de personages en de leerling gebruikt termen die ze nog niet hebben geleerd in de juist context. (16-20)</li> </ul>
<p><b>Coherentie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling spreekt weinig en gebruikt bijna geen verbindingswoorden. (0-4)</li> <li>• De spraak is samenhangend, met passend maar beperkt gebruik van organisatorische structuren en verbindingswoorden. (5-10)</li> <li>• De leerling maakt korte uitspraken, gekoppeld door eenvoudige verbindingswoorden (bijvoorbeeld y, pero, porque) (11-15)</li> <li>• De leerling maakt korte maar ook langere uitspraken en gebruikt verbindingswoorden als y, pero en porque maar ook por eso en además. (16-20)</li> </ul>
<p><b>Vloeiendheid en uitspraak</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling is slecht te verstaan en spreekt haperig. (0-4)</li> <li>• De leerling is te verstaan maar sommige klanken worden verkeerd uitgesproken. (5-10)</li> <li>• De uitspraak en vloeiendheid zijn goed. Enkele woorden worden verkeerd uitgesproken maar de leerling is goed verstaanbaar. (11-15)</li> <li>• De leerling spreekt op een goed tempo, is goed verstaanbaar, en bij extra lange zinnen is de leerling goed verstaanbaar. (16-20).</li> </ul>
<p><b>Grammatica en concordantie</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• De leerling maakt veel grammaticale fouten bij de persoonsvormen waardoor het onduidelijk is over wie de leerling spreekt. Er worden ook veel fouten gemaakt met concordantie. (0-4)</li> <li>• De leerling maakt enkele fouten met concordantie (mannelijk en vrouwelijk). Het is echter niet onduidelijk over wie de leerling spreekt omdat de werkwoorden in de juiste persoonsvormend worden vervoegd. (5-10).</li> <li>• De leerling maakt geen grammaticale (concordantie/persoonsvormen) fouten en het is duidelijk over wie de leerling nu spreekt. De leerling maakt geen congruentiefouten (mannelijk/vrouwelijk/meervoud/enkelvoud). (11-15)</li> </ul>

### Anexo 8: las notas de los participantes

	Puntos	Nota
Alumno 1	70	7
Alumno 2	70	7
Alumno 3	72	7,2
Alumno 4	70,5	7,1 <sup>18</sup>
Alumno 5	87	8,7
Alumno 6	90	9

<sup>18</sup> Puntos conseguidos con un ,5 se redondea hacia arriba

Alumno 7	84	8,4
Alumno 8	79	7,9
Alumno 9	90	9
Alumno 10	95	9,5
Alumno 11	81,5	8,2
Alumno 12	80	8
Alumno 13	82	8,2
Alumno 14	79,5	8
Alumno 15	79	7,9
Alumno 16	84	8,4
	Media: 80,84375	Media: 8,09375 = 8,1

### Anexo 9: La encuesta a los alumnos

# La casa de Bernarda Alba evaluatie

Je hebt net het La casa de Bernarda Alba project afgesloten en voor mijn scriptie ben ik benieuwd naar jullie ervaringen. Vul de en enquête zorgvuldig in. De resultaten worden gepubliceerd voor mijn scriptie aan de Universiteit Utrecht. De namen zullen niet onthuld worden.

\*Vereist

1. Was dit de eerste keer dat je een eigen scène moest schrijven en filmen gebaseerd op een theaterstuk in de vreemde taal? \*

- Ja
- Nee

2. Als je antwoord op vraag 1 ja was, geef aan bij welke taal dit is geweest. Zo niet, klik n.v.t. \*

- Engels
- Duits
- Frans
- N.v.t.



3. Zou je vaker dit soort projecten willen doen? \*

- Ja
- Nee
- Misschien

4. Als je antwoord ja was op vraag 3, leg kort uit waarom je dit soort project nog een keer zou willen doen. Mag over talen in het algemeen gaan dus niet alleen bij het vak Spaans. \*

Jouw antwoord

---

5. Welke dingen heb je geleerd over dit project? Klik allen die van toepassing zijn. \*

- Zelf de taal leren toepassen
- Zelfstandig in groepjes werken
- Nieuwe grammatica en nieuwe woordenschat (ook die niet door de docent werd gegeven)
- Op een speelse manier de taal leren
- Anders: \_\_\_\_\_

6. Hoe heb je het project en werkwijze ervaren? Leg kort uit en geef een voorbeeld. \*

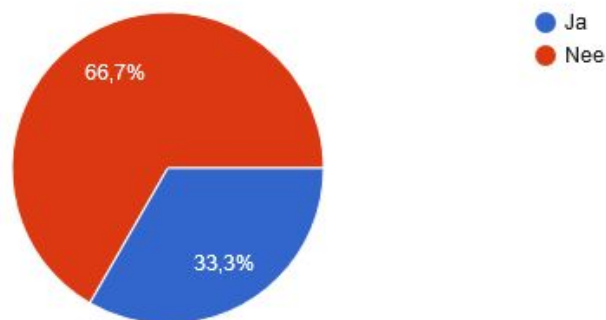
Jouw antwoord

---

## Anexo 10: los resultados de la encuesta

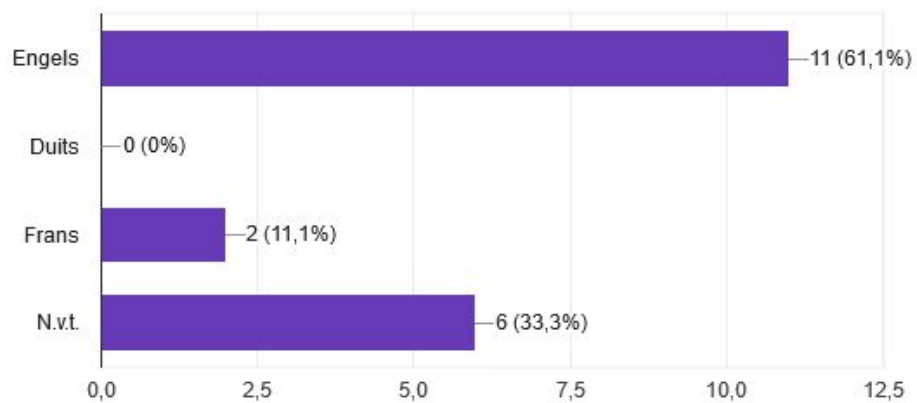
1. Was dit de eerste keer dat je een eigen scène moest schrijven en filmen gebaseerd op een theaterstuk in de vreemde taal?

18 reacties



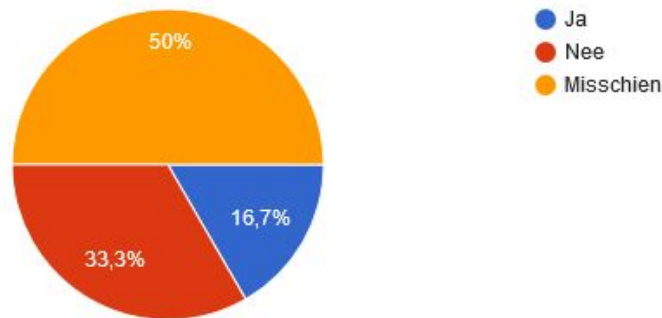
2. Als je antwoord op vraag 1 ja was, geef aan bij welke taal dit is geweest. Zo niet, klik n.v.t.

18 reacties



### 3. Zou je vaker dit soort projecten willen doen?

18 reacties



4. Als je antwoord ja was op vraag 3, leg kort uit waarom je dit soort project nog een keer zou willen doen. Mag over talen in het algemeen gaan dus niet alleen bij het vak Spaans.

18 reacties

Niet van toepassing (3)

- (3)

Bij dit soort projecten pas je de stof op een interactieve en speelse wijze toe, en dit vind ik wel tof. (2)

Wat je geleerd hebt in de praktijk gebruiken

Zolang het niet voor de klas hoeft, en de eisen niet te hoog zijn en het in de les mag.

Ik zou nog wel eens zo'n project willen doen, maar ik zou dan wel een interessanter theaterstuk uit kunnen kiezen.

Het is leuk om creatief te werken.

Niet

Het is een uitdaging om zoiets te doen in een vreemde taal en het is anders dan een normale les, veel interactiever.

Ik vind het altijd wel een leuke manier om met n taal bezig te zijn. Ik vind ook altijd leuk om er iets moois en creatiefs van te maken. Maar we moeten er dan wel veel meer tijd voor krijgen in de les, anders zorgt het alleen maar voor stress en afraffeling.

## 5. Welke dingen heb je geleerd over dit project? Klik allen die van toepassing zijn.

18 reacties

