

EL SUEÑO DE UNA NOCHE DE VERANO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA-FPE

A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM- VOCATIONAL TRAINING FOR EMPLOYMENT (FPE)

Guillermina Jiménez López

Universidad de Málaga, España

Proceso editorial

Recibido: 30/01/2019

Aceptado: 29/06/2019

Publicado: 05/05/2020

Contacto

Guillermina Jiménez López

gjimenez@uma.es

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Jiménez López, G. (2020). El sueño de una noche de verano en el aula de Lengua Extranjera-FPE. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 27: 23-38.

EL SUEÑO DE UNA NOCHE DE VERANO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA-FPE

A MIDSUMMER NIGHT'S DREAM IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM- VOCATIONAL TRAINING FOR EMPLOYMENT (FPE)

Resumen

La Formación Profesional para el Empleo (FPE) consiste en las acciones formativas llevadas a cabo por la Junta de Andalucía para capacitar a personas desempleadas para desempeñar una labor determinada en el mercado laboral. La educación reglada ha asumido la importancia de la lectura en la formación de niños y adolescentes promoviendo el rincón de la lectura en Educación Infantil y Primaria, así como el uso de la biblioteca en Secundaria, como parte natural de la educación. Sin embargo, la FPE no contempla la lectura literaria como un aspecto fundamental para la formación de profesionales. Asimismo, tampoco es habitual la utilización de adaptaciones literarias al cine como recurso para el fomento de la lectura. A pesar de que esta metodología permite diseñar acciones formativas dinámicas, motivadoras y que responden a las expectativas de los estudiantes. En el presente trabajo se expone un procedimiento implementado en el aula de inglés con objeto de promover la lectura a través del cine en el alumnado del curso de FPE.

Palabras clave: Formación profesional; cine; educación literaria; adaptaciones literarias

Abstract

Vocational Training for Employment (FPE) consists of the training actions carried out by the Andalusian Government to train unemployed people to perform a specific job in the labor market. Formal education has assumed the importance of reading in the education of children and adolescents by promoting the corner of reading in Early Childhood and Primary Education, as well as the use of the library in Secondary education, as a natural part of education. However, the FPE does not consider literary reading as a fundamental aspect for the training of professionals. Likewise, it is not usual to use literary adaptations to the cinema as a resource for the promotion of reading. In spite of the fact that this methodology allows the design of dynamic, motivating formative actions that respond to the expectations of the students. In this paper a procedure implemented in the English classroom is exposed in order to promote the reading in the students of FPE through the cinema.

Keywords: Vocational training; cinema; literary education; literary adaptations

ORIGEN Y CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

Los programas de Formación Profesional para el Empleo se establecieron para cubrir las necesidades de capacitación profesional que el mercado laboral demandaba. El Servicio Andaluz de Empleo, creado por la Ley 4/2002, de 16 de diciembre y adscrito a la Consejería de Empleo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, se hizo cargo de la gestión de las citadas acciones formativas. Esta actividad se describe en el Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, publicado en el boletín 195. Los cursos desarrollaron aquellas acciones formativas destinadas a facilitar la inserción laboral de personas en desempleo. Esta formación es de carácter gratuito para los participantes, por lo que debe tener una financiación pública, la cual se especifica en el artículo 7 del presente decreto (2009, p.15) como a continuación se enumera:

- a. Fondos propios de la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- b. Ayudas procedentes del Fondo Social Europeo y otros instrumentos de financiación de la Unión Europea.
- c. Transferencias finalistas de la Administración General del Estado u otras Administraciones Públicas.
- d. Las aportaciones que eventualmente realicen las empresas y entidades interesadas procede de la Unión Europea y las comunidades autónomas.

Estas acciones formativas son de diferente naturaleza y especialidad, en el caso que nos ocupa se refieren con el nombre de «Inglés atención al público» e «Inglés gestión comercial», considerando el primero de nivel básico o A1-A2 y el segundo intermedio bajo o B1, usuario independiente en el nivel umbral. Estos niveles están en consonancia con aquellos descritos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2001) (MCERL) –en inglés, *Common European Framework of Reference (CEFR)*– que establece una base común para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas en Europa.

Lugar

Este tipo de cursos se impartió en un centro de formación que el capítulo VII del Decreto, en el artículo 29, denomina como centros propios. Refiriéndose con este nombre a centros con recursos procedentes de la Junta de Andalucía y competentes en materia de formación. Uno de estos es el Centro de Formación para el Empleo Rafael Salinas en Málaga. Este centro disponía de un aula de teoría y un laboratorio de idiomas destinado a desarrollar el contenido práctico. Ambas salas estaban equipadas con equipos multimedia, biblioteca de aula y todos los materiales didácticos y de consumo necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Todas las aulas, así como el edificio reunía «las condiciones higiénicas, acústicas, de habitabilidad y de seguridad que se señalan en la legislación vigente para la actividad como centro de formación» y que el artículo 32 en su punto 2 (2009, p.20) describe.

Participantes

El grupo al que se dirige esta práctica didáctica son desempleados, con edades comprendidas entre los 18 y 60 años, en su mayoría mujeres. Por lo general, el número de participantes es de quince personas, conformando grupos de aprendientes muy heterogéneos, no solo por sus edades sino también por sus intereses, formación previa, y experiencias vitales personales y profesionales. El Decreto 335/2009, de 22 de septiembre, Orden de 23 de octubre de 2009, establece «La selección de los participantes se realizará por el Servicio Andaluz de Empleo, conforme a los requisitos establecidos para cada acción» (2009, p.12). Dichos requisitos se recogen en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre. En todos los casos los participantes deberán estar inscritos como demandantes de empleo en el Servicio Andaluz de Empleo siendo la titulación mínima exigida para el nivel inicial del idioma de Graduado Escolar y/o equivalente, Graduado en ESO y Formación profesional de grado medio. Y de Bachillerato y Formación Profesional de grado superior para el curso de nivel medio.

Bases teóricas

Las adaptaciones literarias llevadas a la pantalla son relatos en acción que contienen imágenes coloridas y música que inciden directamente en las sensaciones que el espectador experimenta durante el visionado de películas. Estas sensaciones y emociones son la base para la formación del conocimiento de nuestros aprendientes y, por tanto, constituyen un recurso abierto que puede ser adaptado, ampliado y aplicado para promover la interacción entre los estudiantes. La historia contada por novelistas, escritores y poetas es re-narrada por el cineasta en un esfuerzo por hacer suya la obra escrita para hacer soñar, llorar o reír al espectador. Auster –referenciado en Ambrós y Breu, (2007) – considera al cine como un descendiente de la literatura.

Hemos asumido y extendido el rincón de la lectura en Infantil y Primaria, el uso de la biblioteca en Secundaria, como parte natural de la educación. No se considera como algo novedoso que necesita integrarse, pues está completamente extendido su uso. Sin embargo, el uso del rincón audiovisual, la videoteca, el préstamo de

DVDs, el cineclub, en definitiva, está poco extendida o directamente no se lleva a cabo. Tampoco es habitual utilizar adaptaciones literarias al cine como recurso para el fomento de la lectura.

La industria cinematográfica y sus avances tecnológicos han puesto a disposición de los docentes nuevos formatos de representación de una obra escrita que supone una valiosa herramienta con la que trabajar en el aula: las adaptaciones literarias a la pantalla. Los DVDs han aportado dinamismo, diversión y un contexto singular donde visualizar situaciones cotidianas y fantásticas; donde escuchar y practicar pronunciación; estudiar vocabulario y estructuras gramaticales; y donde obtener información sociocultural. Los formatos digitales contienen una serie de contenidos extras que pueden ser elegidos en el menú del disco como el idioma y los subtítulos que contribuyen al diseño de actividades y tareas variadas y motivadoras. Los subtítulos son especialmente útiles para la enseñanza de una lengua extranjera pues reproducen al pie de la letra lo que los actores dicen, transforman el lenguaje oral en escrito, transcriben ruidos ambientales (*thunder*) o de la voz (*cough*), lo que supone una mejora considerable en la adquisición de vocabulario.

El cine es un medio cercano que ha dado visibilidad a obras literarias, las ha revalorizado y ha fomentado el interés por su lectura. Cada vez con más frecuencia el público, tras ver una adaptación cinematográfica, tiende a interesarse por conocer la obra literaria en la que está basada. Ejemplos de ello son la serie *Harry Potter* (2001-2010) de la escritora británica J.K. Rowling, *Las Crónicas de Narnia* (2005-10) de C.S. Lewis, *La Saga Crepúsculo* (2008-2012) de Stephanie Meyer, entre otros.

El cine, en definitiva, es un recurso didáctico aplicable a diferentes y diversas disciplinas; un instrumento idóneo para la adquisición y comprensión de un idioma y para el fomento de la lectura.

OBJETIVOS DE LA EXPERIENCIA

La normativa elaborada por la Consejería de Empleo para el desarrollo de los cursos de inglés establece un solo objetivo general a conseguir por el alumnado: «Resolver de forma correcta y fluida las situaciones de atención al cliente en lengua inglesa, desarrollando los procesos de comprensión oral y escrita, y expresión oral generados por esa actividad» (2009, p.7). Esta circunstancia deja un margen de independencia a los profesores para ampliar y diseñar actuaciones docentes que fomenten la adquisición de una lengua extranjera. Así pues, se planificaron objetivos de clase más específicos que complementasen este objetivo tan general.

Objetivos de clase

Si bien este objetivo general establece una base mínima para la decodificación de textos profesionales, no incluye la lectura de textos literarios, puesto que focaliza la destreza de comprensión escrita en textos profesionales. Por este motivo se incorporó la lectura graduada de textos literarios, ya que consideramos que el mero conocimiento de un código no desarrolla una competencia lectora sino solo el dominio de la mecánica de la lectura. Por lo que se plantearon los objetivos específicos que se detallan a continuación:

- Formar lectores independientes y críticos capaces de identificar y comprender no solo textos profesionales, sino también literarios.
- Despertar su creatividad y, en definitiva, fomentar un hábito lector que se desarrolle a lo largo de toda su vida.
- Expresarse con una corrección mínima de comprensión.
- Identificar la información global y la específica de textos escritos auténticos, sencillos, de extensión limitada (descriptivos y narrativos), siendo capaz de predecir el significado de algunos elementos a través del contexto y de sus conocimientos socioculturales.
- Leer individualmente, utilizando el diccionario con eficacia, textos con apoyo visual (cine, revistas, historietas) y libros graduados en el nivel de dificultad adecuado, demostrando la comprensión a través de una tarea específica.
- Redactar textos cortos y sencillos sobre temas cotidianos utilizando el léxico y estructuras gramaticales apropiadas, dando lugar a textos que, aunque presenten algunas incorrecciones morfosintácticas, sean comprensibles para el lector.
- Relacionar las experiencias propias con las de personas de los países en que se hable la lengua estudiada, a partir de los materiales trabajados en clase (revistas, documentos audiovisuales, folletos, cómics, canciones...).

CONTENIDOS TRABAJADOS

Los contenidos de la acción formativa se dividen en prácticos, teóricos y los relacionados con la profesionalidad. En cuanto a los contenidos prácticos tan solo se recogen aquellos relacionados con la lectura que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Contenidos formativos del módulo. Fuente: Consejería de Empleo, Junta de Andalucía (1997)

A) Prácticas	
Dados diferentes faxes recepcionados en inglés:	Leerlos Identificar remitente y destinatario Traducir/identificar su mensaje Canalizarlos internamente de la forma adecuada
Dados distintos documentos en inglés (folletos, catálogos, etc.)	Leerlos Identificar sus características básicas Traducirlos y resumir su mensaje

Los contenidos teóricos se exponen al completo (Tabla 2), puesto que constituyen la base fundamental para el desarrollo de la competencia lectora.

Tabla 2. Contenidos formativos del módulo. Fuente: Consejería de Empleo, Junta de Andalucía (1997)

B) Contenidos teóricos	
Sintaxis	Artículos
	Nombre
	Adjetivos
	Pronombres
	Verbos: tiempos y modos
	Verbos regulares e irregulares: tiempos y formas contrastados
	Adverbios, Preposiciones y Conjunciones
	Verbos seguidos de infinitivo / gerundio
	Voz pasiva y estilo indirecto
	Oraciones

Fonética	Énfasis en la comprensión oral
	Pronunciación clara y correcta
Léxico	Expresiones y léxico de atención al público
	Expresiones de cortesía y agradecimiento
	Informar, proponer
	Frases de bienvenida y despedida
	Frases de duda y disculpa
	Expresiones idiomáticas en general
	Giros comerciales

Proceso, estrategias didácticas y materiales elaborados o utilizados

El esfuerzo tanto personal como profesional y el tiempo que requiere el diseño de acciones docentes son algunos de los motivos que disuaden a los profesores a la hora de implementar el cine en el aula. A pesar de estos inconvenientes debemos partir de dos premisas fundamentales: si el cine se ha utilizado para el entretenimiento de niños, jóvenes y adultos, por qué no para su educación, y debemos considerar que los beneficios que este recurso audiovisual aporta superan a las dificultades que los profesionales tienen que afrontar. A este respecto, Ambrós y Breu (2007, p.40), consideran que el cine nos ayuda a:

- Desarrollar la imaginación y el lenguaje.
- Promover el gusto por la pregunta y la crítica, el descubrir y la interpretación.
- Ampliar las capacidades expositivas y de razonamiento.
- Trabajar aspectos ligados al mundo propio del alumnado, como lo es la imagen audiovisual.
- Poner en funcionamiento la memoria, el entretenimiento y la sensibilidad para captar el significado más profundo de la realidad que se ha visto en el filme.
- Adoptar posturas, formarse opiniones, comprender, interiorizar una historia y elaborar las propias conclusiones.

El fomento del hábito lector se afrontó centrando el proceso en el alumnado como constructor del propio aprendizaje, como individuo creativo, participativo y colabo-

rativo que obtiene beneficios del aprendizaje entre iguales. Además, se tuvieron en cuenta los modelos propuestos por la Consejería de Educación en el Plan Lector de Centro sobre el proceso lector: El primer modelo basado en el lenguaje que se centra en las formas lingüísticas y su relación con la lectura; un segundo modelo psicolingüístico que se basa en los aspectos cognitivos de la lectura y cómo los lectores adquieren, organizan y usan sus habilidades lectoras; y, por último, un tercer modelo que presta atención a los aspectos sociolingüísticos que afectan a la lectura y los usos de la lectura en distintos contextos sociales (casa, escuela, negocios, entornos académicos, etc.). Este último punto adquiere especial relevancia dentro del contexto profesional de este tipo de cursos.

Procedimiento didáctico

El éxito en la comprensión de un texto comienza con la capacidad que el lector tiene de relacionarlo con sus conocimientos previos, como Goodman (1982, p.88) asegura:

Toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura. Diferentes personas leyendo el mismo texto variarán en lo que comprendan de él, según sean sus contribuciones personales al significado. Pueden interpretar solamente sobre la base de lo que conocen.

Siguiendo esta línea de actuación, se planificaron actividades que dirigieran a los estudiantes hacia la plena comprensión de la obra, dado el nivel de los estudiantes en lengua inglesa se seleccionó la lectura graduada de nivel 2. Esta unidad didáctica se desarrolló en 15 sesiones de 60 a 90 minutos cada una. Las adaptaciones cinematográficas de *El sueño de una noche de verano* elegidas son dos: por un lado, la versión llevada a la pantalla por Christine Edzard (2001) y por otro, la de Michael Hoffman (1999). Se seleccionó la versión de Hoffman porque ofrece un espectáculo visual ambientado a principios del siglo XX –al que Crowl (2008, p.88) calificó de «*visual masterpiece*» – especialmente atrayente para el alumnado. La adaptación de Edzard tiene una ambientación mucho más simple, está representada por niños de Primaria, lo que en gran medida recuerda a los hijos de los participantes en el curso.

Actividades previas a la lectura de la obra El Sueño de una Noche de Verano de William Shakespeare

Estas actividades previas tienen el propósito de contextualizar la película y la lectura graduada. Se comenzó preguntando al grupo clase si alguna vez había visto alguna versión en el cine o en el teatro de la obra. Y obtuvimos una respuesta positiva

ya que un estudiante la había visto, sin embargo, no tuvimos el mismo éxito cuando indagamos sobre la lectura de la misma, bien en una versión reducida o bien en la versión completa en español o en inglés. Pedimos al estudiante que vio la versión cinematográfica que nos cuente brevemente la trama de la película para poner en antecedentes a quienes no han oído hablar de *El sueño de una noche de verano*. En esta primera toma de contacto se proyectan imágenes de la adaptación al cine de la obra. Los participantes inicialmente consideran que es una obra difícil de leer y entender, sin embargo, cuando comprueban que lo que leeremos será una versión adaptada al nivel 2 de dificultad de inglés esa ansiedad se reduce. Preguntamos si esta historia es parecida a alguna otra que hayan visto o leído, si les parece interesante y actual el tema que trata, si conocen algún caso real similar. Una vez contextualizada la obra, seguimos con actividades que amplíen los conocimientos que los alumnos puedan tener.

¿Cómo era Shakespeare?

¿Cómo te imaginas al autor? ¿Quién puede hacer una descripción física? Esta actividad se desarrolló desde tres perspectivas: el aspecto físico, la personalidad y la vida del autor. Los estudiantes contestaron preguntas de tipo *Yes/no questions* para hacer un retrato de Shakespeare. Primero buscaron en el libro y en internet una foto del autor, con ella como referencia se utilizaron elementos dibujados en cartulina que se pegaron en la pizarra, tales como barba, pelo, ojos, boca, etc. El orden para el dibujo lo imponen las preguntas que la profesora hizo como, por ejemplo: «*Does he have long hair?*», a lo que respondieron «*Yes, he does/No, he doesn't*». Una vez completada la imagen se empleó la expresión «*I think...*» («*I think he was happy*», «*I think he was intelligent*»...) para describir la personalidad y el estado de ánimo que la fotografía reflejaba. Por último, se confeccionó una ficha sobre este dramaturgo, para ello el alumnado buscó información en internet relativa a su vida y elaboró una breve biografía con la información recabada.

Observamos la portada

Con esta tarea pusimos el foco en la comparación de la portada del libro y los carteles de las dos versiones de *Midsummer night's dream*. Para ello, se proyectaron las imágenes de los dos carteles, y se utilizó la forma impersonal «*there is/ there are*» tanto en afirmativa, como interrogativa y negativa. Una vez finalizada la comparativa se pidió que dibujaran un cartel alusivo a la obra con los elementos que desde su punto de vista son más representativos. Este dibujo será la portada para las actividades relativas tanto a la lectura graduada como a la película.

¿Sabemos algo del argumento?

Apoyándose en la información que anteriormente uno de sus compañeros facilitó al grupo sobre el argumento de la película, el alumnado incluye en la ficha anteriormente descrita un apartado con una breve sinopsis de la trama de la obra. Con frases sencillas y utilizando el vocabulario ya adquirido en unidades anteriores.

¡Vaya lío de personajes!

Debido a la variedad y complejidad de personajes que van a aparecer en la obra comenzamos con la presentación de los protagonistas; para ello elaboramos un árbol genealógico donde aparecía el parentesco y las relaciones de amistad o rivalidad que se establecen entre los diferentes intervinientes. Esta actividad se realizó utilizando la pizarra donde los estudiantes colaboraron en el diseño del árbol. Para la esquematización del mismo tuvieron que dividirlo en dos planos: el real, donde se desenvuelven los cortesanos y los artesanos, y el mundo mágico, donde vive la corte de Oberón y Titania. Una vez concretado en la pizarra, pudieron llevarlo al papel donde cada personaje tenía una imagen que lo representa, de esta manera facilitamos el reconocimiento del mismo. Para la elaboración de la imagen utilizaron fotos de actores y actrices que han representado los personajes, o bien dibujando, o bien copiando, o bien recortando la imagen. En este punto nos servimos de escenas de la adaptación de Michael Hoffman porque la escenificación de esta película es muy atractiva por el vestuario, la ambientación, y los actores elegidos, fácilmente reconocidos por los espectadores por sus intervenciones en películas y/o series de televisión. En esta fase reforzamos el uso del genitivo sajón previamente estudiado (por ejemplo, «*Hermia is Egeus' daughter*», «*Helena is Hermia's friend*»). Una vez establecidos los personajes, trabajamos las profesiones. Para ello se elaboraron una serie de tarjetas donde aparecía en el anverso la profesión y en el reverso, una descripción muy breve de la acción y/o las herramientas más representativas de esa profesión (por ejemplo «*Carpenter: He or She uses nails and hammer*», «*Landlord /Landlady: He or she owns a house, a farm and a piece of land*», «*Queen Titania: She rules the magic world*», «*King Oberon: - He rules the magic world*»).

Actividades mientras leemos la obra de William Shakespeare

En esta fase se pretendía que los participantes se enfrentaran a un texto y extrajeran algún significado del mismo, sin necesidad de comprenderlo en toda su extensión, es decir, tan solo se procura identificar aquellas expresiones y estructuras que ya conocen, aprender palabras desconocidas, la relación entre ellas (*collocation*), reconocer la pronunciación, tanto de vocablos nuevos como ya adquiridos, etc.

Primera lectura con audio

Comenzamos escuchando y leyendo el texto simultáneamente. Se subrayan las palabras desconocidas, los sonidos nuevos. Se leen en voz alta aquellas palabras desconocidas y/o que presentan alguna dificultad en su pronunciación. Se elaboran tarjetas con el vocabulario nuevo: en el anverso aparece el término, un dibujo alusivo al vocablo y la pronunciación figurada, y en el reverso, una descripción del significado; pero en ningún caso la traducción al español. Estas tarjetas no son un diccionario sino un recurso para posteriores actividades, por lo que solo aparece una imagen o dibujo, la descripción, el uso y/o un ejemplo.

Segunda lectura con audio

En esta etapa los alumnos debían reconocer los verbos que se pronuncian en el audio. Se facilitan imágenes, a modo de cómic, donde los personajes representan acciones de esos verbos. Los estudiantes anotaron los términos debajo de las imágenes.

Tercera lectura con audio

Esta escucha concreta la pronunciación, la entonación y el ritmo. Una vez finalizada la lectura en silencio, mientras se escucha, se pidió a los alumnos que leyeran en voz alta de manera individual; uno a uno.

Contestamos preguntas

Se propusieron preguntas generales sobre el texto leído dirigidas a afianzar la comprensión lectora, por ejemplo: «*What does Egeus do?, What does Hermia say to her father?»*», «¿Imaginas que viene a continuación? *What happens now?»*», etc.

Actividades después de la lectura de la obra de William Shakespeare

En esta sección se llevaron a cabo actividades orientadas a afianzar los conocimientos adquiridos, además de promover la interacción de los participantes con el texto, con otros estudiantes y con el profesor. Con estas tareas se trabajaron la comprensión y expresión escrita, y la comprensión y expresión oral.

Recordamos lo que hicimos

El propósito de esta actividad radica en que el alumnado recuerde las sesiones anteriores, para ello se elaboraron una serie de frases sencillas que resumen lo visto anteriormente. Para facilitar el recuerdo se hicieron preguntas relativas a lo estudiado (¿p.e. «*Who is Titania?»*). Los estudiantes fueron anotando las respuestas en la pizarra. En cada oración resultante se incluyó un adjetivo que calificara a un nombre,

por ejemplo: «*Titania is the queen*». Esta frase puede transformarse en «*Beautiful Titania is the queen*», o bien en «*Titania is a beautiful queen*». Con objeto de reforzar el uso de adjetivos se sugirió la utilización de más de un calificativo, por ejemplo: «*Who is Puck*» «*Puck is an elf*» incluyendo el adjetivo quedaría «*Puck is a naughty elf*» o también, «*Naughty Puck is an elegant elf*».

Una historia al azar

Se proyectó una tabla con cuatro columnas: número, personaje, escenario y acción/situación. El alumnado tiró unos dados para escoger, el número de la fila, en primer lugar, a continuación, un personaje, de nuevo para el escenario y por último, la acción. Esto significa que los números conectaran personajes con escenas y acciones o situaciones que no son iguales a las de la obra, por lo que el azar determinará la historia a contar. Con esta actividad se trabajó asimismo la expresión oral, construyendo una historia alternativa en colaboración de los componentes de cada grupo mediante el vocabulario estudiado. A continuación, plasmamos un ejemplo de la tabla (Tabla 3):

Tabla 3. Una historia al azar. Fuente: Elaboración propia

	CHARACTER	SETTING	ACTION/SITUATION
1	Hermia	At Egeus's house	Lysander talks to her
2	Helena	In the street	Walk with the bicycle
3	Titania	In the woods	Discuss with Oberon

Adivina la palabra

Esta actividad fue principalmente oral. Utilizamos las tarjetas de vocabulario que los alumnos confeccionaron para jugar a adivinar la palabra. Un alumno describió el término y los otros tuvieron que adivinar. En el caso de que nadie acertara, se permitía incluir la palabra en una frase. El que adivinaba la palabra tenía que exponer una nueva descripción.

Escribimos una carta

El alumnado –asumiendo el rol de Hermia– redactó una carta a su padre en la que le comunicaba que ante la intención de recluirla en un convento por su negativa a casarse con alguien a quien no ama, había decidido abandonar el domicilio familiar

y vivir de manera independiente. Los discentes tuvieron libertad para ampliar los detalles que cada uno estimó oportuno incluir en la misiva.

Vemos la película

Una vez leídos los diferentes capítulos de la lectura graduada, se visionó la película parando en escenas relevantes que ayudasen a reconocer lo leído. Este visionado se apoyó con preguntas: ¿Qué va a suceder ahora?, ¿qué personajes intervienen en la escena?, ¿cómo termina?...

Dramatizamos

Primera dramatización: El teatro

Se dividió la clase en tres grupos de cuatro estudiantes y uno de tres. En primer lugar, elaboraron un diálogo en el que se recreó la escena que más había gustado a cada uno de los grupos. En este diálogo utilizaron los contenidos léxicos, gramaticales y fonéticos estudiados en la unidad didáctica. Se corrigieron errores y, por último, se representó.

Segunda dramatización: La entrevista de trabajo

Se planteó la siguiente situación: Hermia y Helena se han independizado por lo que han comenzado una búsqueda activa de empleo, y han conseguido una entrevista de trabajo. En esta ocasión la clase se dividió en cinco grupos de tres alumnos, con objeto de que dos estudiantes representaran el papel de entrevistadores y uno, el de entrevistado. Se elaboró un diálogo en el que se recopiló el vocabulario y estructuras más significativas de una entrevista laboral. Tras modificar los errores, se escenificaron las conversaciones.

VALORACIÓN, PROSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

La programación de la acción formativa del curso de inglés de FPE evalúa tanto del proceso formativo del alumnado como la actuación docente. Dicha evaluación tiene en cuenta todas las tareas que se realizan en el aula, complementada con pruebas objetivas escritas y orales. Este procedimiento se aplicó a todo el alumnado que participó activamente en el desarrollo de la clase y que realizó todos los trabajos que se propusieron dentro de la misma. Esta actividad diaria permitió afinar mucho más la valoración del progreso del alumnado, además de orientar en los aspectos que debía mejorar. No obstante, los resultados de las pruebas objetivas también fueron relevantes para la evaluación. Asimismo, se evaluó la actuación docente a través de un cuestionario en el que, entre otros ítems, se valoraba la metodología seguida

por el docente. Este cuestionario evaluaba ítems que recogían, de manera general, actuaciones docentes de diferentes especialidades, por lo que se les indicó que en el apartado observaciones valoraran el uso de lecturas graduadas y adaptaciones cinematográficas como recurso para su aprendizaje, puesto que esta estrategia se llevó a cabo de manera particular por la profesora de inglés. Los alumnos expresaron una opinión favorable en un 90% para la adquisición de conocimientos lingüísticos, culturales y hábitos lectores.

Una vez finalizada esta unidad de lectura, que era obligatoria, se dio la posibilidad, de forma voluntaria, de escoger otra obra para leer de manera independiente, no colectiva, ni en clase. Todos los participantes en el curso escogieron una segunda lectura graduada en el mismo nivel de dificultad 2. En cuanto a una tercera lectura, un 40% aumentaron el nivel a 3, y un 60% permanecieron en el mismo nivel.

Tras poner en práctica esta estrategia metodológica basada en el uso de adaptaciones literarias al cine, llegamos a la conclusión de que estas nos permiten diseñar acciones didácticas participativas y flexibles, aunque complejas, y que fomentan la interacción. Utilizar el cine como estrategia implica conectar las necesidades formativas y las expectativas del alumnado con los contenidos. Aplicar el cine como medio para adentrarnos en el conocimiento de una lengua significa aprender a observar lo que las palabras nos dicen, reflexionar sobre su significado, profundizar en su pronunciación, experimentar con el vocabulario y realizar producciones propias interiorizando las expresiones estudiadas. El cine es también un vehículo de cultura, pues nos enseña diferentes épocas, cómo ha evolucionado la sociedad y que algunos temas son universales y atemporales.

Para concluir, hemos de resaltar que los adultos a los que se dirigen estos cursos han desarrollado una mayor capacidad cognitiva, poseen más información sobre las necesidades formativas que el mercado laboral, en particular, y la sociedad actual, en general, requieren. El hecho de que estos cursos estén dirigidos a adultos no significa que deban adquirir habilidades lingüísticas a partir de contenidos estrictamente academicistas, y que la formalidad se lleve a tal extremo que se eliminen los juegos y las actividades lúdicas. En definitiva, esta estrategia cinematográfica fomenta un aprendizaje intuitivo, desinhibido, espontáneo y participativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambrós, A., y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Consejería de Educación. Orientaciones para un plan de lectura <http://www.junta-deandalucia.es/educacion/descargasrecursos/plc/html/pdf/lectura.pdf>

Consejo de Europa (2001): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Contenidos Formativos del Módulo Inglés Atención al Público. (s.f.) <https://sede.sepe.gob.es/es/portalttrabajo/resources/pdf/especialidades/ADGI01.pdf>

Crowl, S. (2008). *Shakespeare and Film: A Norton Guide*. New York: Norton.

Decreto 335/2009, de 16 de diciembre, por el que se regula la Ordenación de la Formación Profesional para el Empleo en Andalucía. BOJA, 5 de octubre de 2009, núm. 195, pp. 12-22. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2009/195/boletin.195.pdf>

Edzard, C. (2001). *The Children's Midsummer Night's Dream*. Sands Films.

Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13, 28.

Hoffman, M. (1999). *Midsummer Night's Dream*. Fox Searchlight Pictures.

Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Boletín Oficial del Estado, 17 de septiembre de 2003, núm. 223, p.12. Recuperado de: https://www.boe.es/buscar/pdf/2003/BOE-A-2003-17588-BOE»_consolidado.pdf

Shakespeare, W. (s.f.). *A Midsummer Night's Dream*. Black cat. Vicens Vives