

El uso combinado de tareas colaborativas y cine bélico en la enseñanza del Inglés Militar¹

Andreea Rosca²; Beatriz Oria Gómez³

Fecha de recepción: 04-10-2017 / Fecha de aceptación: 13-02-2019

Resumen. Todo curso de idiomas exitoso debería comenzar con una identificación de las metas de los alumnos y un análisis de sus necesidades comunicativas presentes o futuras para ayudarles a alcanzar esas metas. En cuanto a la enseñanza de la lengua inglesa en el Centro Universitario de la Defensa, hemos identificado que el libro de texto propone un inglés general y por ello, hemos diseñado una programación personalizada que toma en cuenta las necesidades comunicativas de los cadetes y que a la vez, les permite familiarizarse con el tipo de discurso empleado en el ámbito militar. De este modo, nuestra propuesta educativa hace uso predominante del inglés militar combinando el aprendizaje basado en tareas colaborativas con el cine bélico. Este estudio se propone dos objetivos principales: por una parte, conocer las percepciones y actitudes de los cadetes hacia este proyecto novedoso y, por otra, comprobar el impacto de la metodología sobre el nivel de inglés de los cadetes.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Tareas, Textos audiovisuales, Lengua inglesa, Inglés Militar.

[en] Teaching Military English through collaborative tasks and war films

Abstract. Every successful language course should start with an identification of the students' goals and an analysis of their present or future communicative needs to help them reach those goals. Regarding the teaching of the English language at the Centro Universitario de la Defensa, we have identified that the textbook proposes a general English and therefore, we have designed a personalized program that takes into account the cadets' communicative needs and at the same time, allows them to familiarize themselves with military discourse. In this way, our educational proposal makes predominant use of Military English by combining collaborative tasks and war films. This study has two main objectives: on the one hand, to find out cadets' perceptions and attitudes towards this innovative project and on the other hand, to check the impact of this methodology on cadets' English level.

Keywords: Task-based learning, audiovisual texts, English language classroom, Military English.

¹ Esta investigación ha sido financiada por el Centro Universitario de la Defensa, proyecto UZCUD2015-HUM-01 y la Universidad de Zaragoza, proyecto de innovación PIIDUZ_15_062.

² Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad de Valencia
andreea.rosca@uv.es

³ Departamento de Filología Inglesa y Alemana
Universidad de Zaragoza
beaoria@unizar.es

[fr] Enseigner l'anglais militaire à travers des tâches collaboratives et des films de guerre

Résumé. Tout cours de langue réussi doit commencer par une identification des objectifs des étudiants et une analyse de leurs besoins en communication actuels ou futurs pour les aider à atteindre ces objectifs. En ce qui concerne l'enseignement de la langue anglaise au Centro Universitario de la Defensa, nous avons constaté que le manuel proposait un anglais général. C'est pour ça qu'on a créé un programme personnalisé qui tient compte des besoins en communication des cadets et qui leur permet de se familiariser, en même temps, avec le discours militaire. De cette manière, notre proposition éducative utilise principalement l'anglais militaire en combinant des tâches collaboratives et des films de guerre. L'étude a deux objectifs principaux: d'une part, connaître les perceptions et les attitudes des cadets à l'égard de ce projet novateur et, d'autre part, vérifier l'impact de cette méthodologie sur leur niveau d'anglais.

Mots-clés: Approche basée sur les tâches, textes audiovisuels, langue anglaise, anglais militaire.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. La relación entre ASL y ABT. 2.2. Las herramientas visuales en la enseñanza del Inglés como Segunda Lengua. 3. Metodología. 3.1. Recogida de datos y análisis. 3.2. Participantes. 3.3. Diseño educativo. 4. Resultados y discusión. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía. 7. Apéndice.

Cómo citar: Rosca, A.; Oria Gómez, B. (2019). El uso combinado de tareas colaborativas y cine bélico en la enseñanza del Inglés Militar, *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 117-133.

1. Introducción

El aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua (de ahora en adelante SL) son más importantes que nunca en el siglo XXI, ya que el dominio avanzado de una SL o de una lengua extranjera (LE) se ha convertido en un factor crítico para determinar las posibilidades de vida económica y educativa de las poblaciones estudiantiles, que pueden ser más o menos tradicionales (p.ej. escolares y estudiantes universitarios versus personal gubernamental y militar). Por lo tanto, es vital que los programas de SL y LE estén bien justificados, bien diseñados y sean relevantes para los estudiantes. Todo curso de idiomas exitoso debería comenzar con una identificación de las metas de los alumnos y un análisis de sus necesidades comunicativas presentes o futuras para ayudarles a alcanzar esas metas. La metodología que mejor se acopla a estos principios educativos es la de Aprendizaje Basado en Tareas (ABT), que, según Long (2015), utiliza las tareas como una unidad ideal para especificar las necesidades de los alumnos y, por tanto, para diseñar cursos específicos.

En este estudio, la población estudiantil es un grupo de cadetes del Centro Universitario de la Defensa (Zaragoza) que cursan la asignatura de Lengua Inglesa III. Hemos identificado que el libro de texto utilizado para dicha asignatura propone un inglés general y por ello, hemos diseñado una programación personalizada que toma en cuenta las necesidades comunicativas de los cadetes y que a la vez, les permite familiarizarse con el tipo de discurso empleado en el ámbito militar. Cabe destacar que los cadetes eligen la carrera militar por vocación, asumiendo de forma voluntaria un estilo de vida que requiere valores como compañerismo, solidaridad y compromiso. Por eso, el profesor de lengua inglesa debe impartir clases afines a sus intereses y especialidades, emulando al mismo tiempo el ámbito de trabajo en grupo dentro de sus respectivas secciones, compañías, batallones, y regimientos. De este modo, nuestra propuesta educativa hace uso predominante del inglés militar combinando el aprendizaje basado en

tareas colaborativas con las herramientas visuales como películas bélicas y documentales militares. El aprendizaje basado en tareas colaborativas persigue un doble objetivo: por un lado, dar protagonismo a los alumnos, animándolos a tomar las riendas de su propio proceso de aprendizaje y, por otro lado, concienciar a los cadetes de que una interdependencia positiva dentro del grupo de trabajo es imprescindible para la consecución de la tarea y un mayor rendimiento académico. Por otra parte, las películas bélicas y los documentales militares ayudan a recrear las vivencias y experiencias del ejército conducentes a una inmersión y un aprendizaje lingüístico natural.

Este proyecto también intenta paliar ciertas lagunas existentes dentro del campo de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Es importante señalar que el diseño, la implementación y la evaluación de los programas de ABT están fundamentados en los resultados de investigación de ASL. En ASL existe una amplia documentación sobre los efectos de una instrucción enfocada en la forma (Ellis, 2003; Spada, 2011; Williams, 2005) o en el significado en Inglés como Segunda Lengua o en Inglés como Lengua Extranjera (Harley y Swain, 1984; Lapkin, Hart y Swain, 1991), pero hay una carencia de estudios dedicados al uso de estos enfoques educativos en el Inglés para Fines Específicos. La mayoría de los estudios se han centrado en el ámbito del inglés económico-comercial (Chan, 2013; Evans, 2013; Lynch y Maclean, 2001) y, hasta la fecha, ningún estudio ha investigado el uso combinado de una instrucción basada en la forma y el significado en el Inglés Militar. Otra desventaja es que la mayoría de estas investigaciones se han centrado en el desempeño de tareas individuales, mientras que nuestro estudio examina el rendimiento del alumnado de un programa basado en tareas.

Teniendo todo esto en cuenta, este artículo se propone dos objetivos principales: por una parte, dar voz a los cadetes que son los interesados en un proyecto que combina el ABT y el cine bélico y, por otra, comprobar el impacto de esta metodología sobre el nivel de inglés de los cadetes. Así pues, hemos formulado dos hipótesis de trabajo estrechamente vinculadas a los objetivos. La primera hipótesis predice que los cadetes desarrollarán actitudes y percepciones positivas hacia esta metodología mientras que la segunda hipótesis establece otra correlación positiva entre el uso de la metodología y el rendimiento académico del alumnado.

2. Marco teórico

2.1. La relación entre ASL y ABT

Según los estudios históricos (Fotos, 2005; Musumeci, 2009), la enseñanza de una SL como el inglés ha oscilado, durante siglos, entre posiciones intervencionistas o no intervencionistas o entre un enfoque centrado en la forma o en el significado. Por un lado, lingüistas como Krashen (1981), Prabhu (1987), y Zobl (1995) abogaron por una posición no intervencionista, también denominada “opción cero”, afirmando que los procesos involucrados en el aprendizaje de la lengua materna y la SL son los mismos y por tanto, la exposición natural a la comunicación centrada en el significado es suficiente para desencadenar la adquisición de la SL. Por otro lado, los defensores del enfoque intervencionista otorgan un papel central a la instrucción gramatical explícita en el aula de LE puesto que piensan que el conocimiento explícito (declarativo) se puede convertir en conocimiento implícito (procedimental) (Ellis, 2003; Spada, 2011; Williams, 2005). Long (2015) ofrece una visión crítica de estas

dos posiciones (es decir, el enfoque centrado en el significado ‘*focus on meaning*’ y el enfoque centrado en la forma ‘*focus on forms*’) y propone un enfoque analítico donde el foco está en el significado prestando atención a la forma sólo cuando surge un problema en la situación comunicativa (‘*focus on form*’).

Los resultados presentados por los programas de inmersión en francés (cf. Harley y Swain, 1984; Lapkin, Hart y Swain, 1991) mostraron que un enfoque exclusivo en la comunicación significativa conduce efectivamente al desarrollo de habilidades de comprensión y fluidez. En cuanto a los problemas que acarrea este enfoque, un escrutinio de los fallos cometidos por los aprendientes más avanzados revela una grave falta de precisión en la adquisición de características gramaticales y morfológicas de la SL. Asimismo, la SL puede tener características de baja prominencia que el aprendiente sería incapaz de notar o detectar por sí solo, a menos que su profesor u otro hablante nativo le dirija su atención a esos casos de forma consciente y de esta forma, establecer unas conexiones entre la forma y el significado lo que, a su vez, podría acelerar la adquisición de nuevos conceptos. La hipótesis de captación ‘*noticing hypothesis*’ de Schmidt (1990) nos ofrece un claro ejemplo del papel esencial que juega la dirección de la atención en el proceso de aprendizaje de una forma lingüística. A pesar de estar expuesto diariamente al portugués, Schmidt fue incapaz de notar la existencia del sufijo del imperfecto *-ia* [‘solía ir’] hasta que su profesor no se centró en esta forma en clase, tras lo cual empezó a notarlo de inmediato en el ‘aducto’⁴ externo a la clase de lengua.

Aunque los proponentes de la instrucción centrada en la forma enfatizaron los efectos beneficiosos de este enfoque tanto en el nivel de adquisición como en la precisión de la SL, éste no está tampoco exento de problemas (véase Nassaji, 2016 para una descripción detallada de la evolución cronológica de la instrucción centrada en la forma). Una de las suposiciones implícitas de este enfoque es que los aprendientes pasan irreversiblemente del conocimiento cero a un dominio nativo de las estructuras gramaticales. Sin embargo, Meisel, Clahsen y Pienemann (1981) demuestran que el control de una nueva característica de la SL requiere una mayor demanda de procesamiento cognitivo lo que conlleva la disminución de los recursos atencionales en otra área durante la producción. Por ejemplo, el aprendiente puede utilizar correctamente la tercera persona del singular en una frase simple (*Melissa works in a bank* ‘Melissa trabaja en un banco’) y al mismo tiempo fallar la misma regla cuando ésta se ha de emplear en una cláusula subordinada (**Peter said he play every Saturday* ‘Pedro dijo que actúa todos los sábados’), es decir en un entorno sintácticamente más complejo que exige un procesamiento cognitivo mayor. Además, tal y como apunta Corder (1967), el desarrollo de la interlengua⁵ del estudiante sigue una especie de programación interna ‘*learner syllabus*’, independientemente de lo que se hubiera enseñado en la clase de lengua. Es precisamente por eso que Prahbu (1987) recomienda a los profesores abandonar los procedimientos de selección de los contenidos lingüísticos y elegir unidades holísticas de comunicación, llamadas *tareas*, para enseñar a través de la comunicación y no para la comunicación. Así pues, el ABT surge como una alternativa a las programaciones de cursos de idiomas tradicionales de marcado carácter lingüístico.

⁴ El término aducto o *input* hace referencia a todas las muestras de la lengua meta a las que el aprendiz se ve expuesto durante su proceso de aprendizaje. Por el contrario, el término producción de lengua o *output*, también denominado eucto o salida de datos, se refiere al habla que produce el aprendiz en la SL.

⁵ La *interlengua* se define como el sistema lingüístico del aprendiente de SL en cada una de las etapas sucesivas de adquisición por las que pasa en su proceso de aprendizaje.

Dada la abrumadora evidencia a favor y en contra de ambos enfoques, nuestro estudio comienza con la suposición de que a los estudiantes de inglés se les debe proporcionar oportunidades para comunicarse en el contexto combinado de una instrucción basada en la forma y el significado. También estamos de acuerdo con las afirmaciones de Ellis (2003: 149) de que el conocimiento explícito facilita el aprendizaje implícito al ayudar a los aprendices a notar la existencia de una característica lingüística en la información comunicativa a la que están expuestos y darse cuenta de la brecha, es decir, tomando conciencia de la diferencia entre cómo se usa una característica en el aducto que reciben y su propio educto o salida de datos. Por esta razón, hemos apostado por una programación que incorpora tanto tareas basadas en el significado como tareas estructuradas centradas en la gramática (Fotos y Nassaji, 2011: 88).

La noción de tarea se ha convertido en un elemento clave en la investigación actual de la ASL y en la pedagogía lingüística. Nunan (2004: 1) distingue entre tareas del mundo real o tareas meta, y tareas pedagógicas, donde las primeras no implican necesariamente el uso del lenguaje (p.ej. pintar una valla) mientras que las segundas ocurren en el aula e implican el uso del lenguaje comunicativo. Aunque algunas de las tareas que hemos utilizado en este estudio pueden considerarse pedagógicas, otras simulan situaciones de la vida real hasta tal punto que pueden clasificarse como tareas del mundo real. Ellis (2003: 9-10) identifica seis características de las tareas que se han tenido en cuenta para establecer si las actividades utilizadas en este experimento pueden calificarse de tareas: (1) una tarea es un plan de trabajo que indica lo que los participantes deben hacer, (2) una tarea se enfoca principalmente en el significado, pero también puede diseñarse para alentar a los estudiantes a utilizar una determinada forma lingüística, ya sea léxica o gramatical, (3) una tarea se caracteriza por una autenticidad situacional e interaccional ya que se asemeja a la comunicación del mundo real, (4) una tarea requiere que los participantes usen cualquiera de las cuatro habilidades del lenguaje (escuchar, leer, hablar o escribir), (5) una tarea implica el uso de procesos cognitivos como el razonamiento, la evaluación, clasificación, secuenciación y selección de información y (6) una tarea tiene un resultado comunicativo definido.

En nuestro experimento, utilizamos tareas colaborativas fundamentadas en la teoría constructivista que convierte a los alumnos en los actores principales de su proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo supone la interacción y la interdependencia positiva dentro de un grupo para lograr los objetivos previstos (Johnson, Johnson y Holubec, 1993). Dada la naturaleza de la futura profesión de nuestros estudiantes, es de vital importancia hacer incidencia en valores como el compañerismo y el espíritu de grupo. Según los proponentes de la teoría sociocultural (Lantolf, 2000; Vygotsky, 1987), las tareas colaborativas también facilitan el aprendizaje de la SL ya que éste está visto como un proceso compartido entre el individuo y sus iguales o expertos (sean estos profesores o investigadores).

2.2. Las herramientas visuales en la enseñanza del Inglés como Segunda Lengua

Según Díaz-Ducca (2015), una de las quejas más comunes entre docentes y estudiantes en el contexto del Inglés como Lengua Extranjera es el uso de libros de texto desactualizados dotados de grabaciones de contenido poco realista y artificial. Por otro lado, el uso del vídeo podría aportar los ingredientes necesarios para convertir las clases de lengua en un entorno motivador:

Aprender inglés a través de películas compensa muchas de las deficiencias en el aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera puesto que las películas dan vida al lenguaje. Es una experiencia de aprendizaje refrescante para los estudiantes que necesitan tomarse un descanso del aprendizaje memorístico de largas listas de vocabulario en inglés y prácticas soporíficas de ejercicios repetitivos. Sus encuentros con situaciones realistas y la exposición a la lengua viva proporcionan una dimensión que falta en la enseñanza orientada a los libros de texto. Las películas son recursos de enseñanza invaluable porque presentan el inglés coloquial en contextos de la vida real en lugar de situaciones artificiales, y exponen a los estudiantes a una amplia gama de hablantes nativos, cada uno con su propia jerga, lenguaje reducido, acento, y dialectos (King, 2002: 510, *traducción propia*).

En una línea parecida, Bardovi-Harlig y otros (1991) sostienen que las películas proveen muestras de lenguaje pragmáticamente adecuadas en contextos sociales y culturales únicos. Los textos audiovisuales son textos multimodales ricos que contribuyen a la construcción de significado y conocimiento no sólo mediante elementos lingüísticos sino también mediante el diseño visual, auditivo, espacial y gestual (Kress, 2010).

Varios estudios empíricos informan sobre los múltiples beneficios de enseñar inglés a través de películas. Por ejemplo, Qiang y otros (2007) aseguran que las películas ayudan a los estudiantes a mejorar su pronunciación dado que los órganos articulatorios de un alumno funcionan incluso cuando éste simplemente está mirando las películas en silencio. Esto queda demostrado por su imitación silenciosa de la pronunciación y las expresiones de los oradores sin emitir ningún sonido. Adicionalmente, Díaz-Ducca (2015) demuestra que el uso de documentales en tareas orales puede contribuir a una mayor motivación y autoconfianza del alumnado así como a una disminución considerable de los niveles de ansiedad al hablar en público. Otros investigadores indagaron los efectos de los programas de televisión o los clips subtítulos en la adquisición de vocabulario. Por ejemplo, el estudio de Yuksel y Tanriverdi (2009) nos informa de que la visualización de clips de películas ayuda a los estudiantes a desarrollar su conocimiento de vocabulario independientemente de la ausencia o presencia de subtítulos. Un estudio similar al nuestro descubrió que la implementación del ABT, a través de actividades orientadas al cine, puede mejorar la fluidez y la inteligibilidad del habla de los alumnos en la SL, su comprensión auditiva y sus habilidades para desarrollar vocabulario (Chacón, 2012).

3. Metodología

3.1. Recogida de datos y análisis

Para nuestro estudio se adoptó un enfoque cuantitativo. Utilizamos un diseño experimental con dos objetivos en mente: (1) conocer las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia la implementación de un proyecto que combina el uso de tareas colaborativas con el cine bélico y (2) ver si esta metodología puede tener un impacto significativo en el nivel de inglés de los estudiantes. Para alcanzar el primer objetivo, administramos un cuestionario que se completó en clase al final del experimento de

5 semanas. Dicho cuestionario está compuesto por 14 preguntas abiertas y cerradas de satisfacción personal, de evaluación del profesor y del método de enseñanza. En cuanto al segundo objetivo, el nivel de inglés del alumnado se midió mediante tres pruebas administradas al principio y al final del experimento. La primera prueba evaluó la extensión del vocabulario tanto receptivo como productivo del alumnado y está compuesta por 25 preguntas de respuesta múltiple. La segunda prueba, consistente en una batería de 25 preguntas de respuesta múltiple y para rellenar huecos, sirvió para evaluar el dominio gramatical del alumnado, siempre en el ámbito militar. La tercera prueba evaluó la expresión oral en el contexto militar mediante un examen oral de 10-15 minutos sobre un tema militar destacado en las películas bélicas y documentales militares. Con respecto al procesamiento de datos, realizamos un análisis textual de las respuestas del alumnado en el cuestionario para clasificar todas sus respuestas y obtener una vista panorámica de sus percepciones y actitudes hacia el proyecto. Por último, se compararon las medias de las notas del alumnado para comprobar las diferencias en el nivel de inglés de los participantes antes y después del experimento. A diferencia del cuestionario, las pruebas de nivel se administraron también al grupo de control para investigar si esta metodología puede aportar mayores beneficios frente al uso del libro de texto en el rendimiento académico de los estudiantes.

3.2. Participantes

El estudio se realizó en el Grado en Ingeniería de Organización Industrial del Centro Universitario de la Defensa, en el curso académico 2015-2016. Los participantes del grupo experimental fueron 13 estudiantes de tercer curso matriculados en la asignatura de Lengua Inglesa III. Todos los participantes eran hombres con edades comprendidas entre 20 y 25 años. El grupo de control estaba formado por 16 hombres y 1 mujer con edades parecidas a las del grupo experimental. En el grupo de control seguimos el libro de texto de inglés general utilizado para los demás grupos de Lengua Inglesa III. Aunque ambos grupos tenían un nivel intermedio superior, los resultados obtenidos en las pruebas iniciales indicaron que el grupo de control tenía un nivel superior al del grupo experimental. Para los cadetes del centro el dominio del inglés es fundamental dado que al finalizar la carrera tienen que participar en misiones en el extranjero, en calidad de oficiales del Ejército de Tierra.

3.3. Diseño educativo

La asignatura de Lengua Inglesa III se imparte 4 horas a la semana, divididas en dos sesiones diferentes. Como ya mencionamos anteriormente, nuestro experimento combinó el uso de tareas colaborativas con actividades orientadas al cine bélico. A continuación se detalla el calendario de actividades llevado a cabo durante las cinco semanas experimentales:

Durante la primera semana los alumnos realizaron actividades sobre liderazgo basadas en la película *MacArthur el General Rebelde* (ej. introducción a la biografía del General y sus misiones en Filipinas, debate sobre la guerra y sobre los rasgos del General como líder militar, creación en grupos de un discurso de despedida para un general que se jubila). Asimismo, se realizaron actividades de escucha en pareja sobre primeros auxilios basadas en las películas *En el amor y en la guerra* y *Oficial y Caballero*.

La segunda semana se dedicó a la realización de tareas sobre el transporte aéreo inspiradas en la película y el libro homónimo *Black Hawk derribado*. La primera tarea – más centrada en el significado y en el diálogo – consiste en la utilización de un mapa mudo de la zona de asalto en la Batalla de Mogadiscio (Somalia, 1993) para localizar, con la ayuda de pequeños fragmentos de texto extraídos del libro *Black Hawk derribado*, dónde descendieron los cuatro pelotones Rangers. Los cadetes también tuvieron que identificar los problemas a los que tuvieron que enfrentarse los pelotones en la misión y, al final, escribir un informe explicando por qué la misión había fallado y cómo se podrían evitar dichos problemas en futuras operaciones, es decir, utilizando el sistema de lecciones aprendidas practicado por el ejército.

En la tercera semana se realizaron actividades sobre el crimen y la disciplina militar basadas en la película *Algunos hombres buenos*. Al principio, a los alumnos se les muestra la escena del crimen de la película que tienen que describir de forma detallada en parejas, para poder entender el contexto. A continuación, los alumnos leen la carta que la víctima redactó antes de su muerte e intentan relacionar el contenido de la carta con lo ocurrido. Después de ver la escena en la que el abogado defensor interroga a los acusados, los cadetes realizan una tarea de tipo *jigsaw*. A los alumnos se les entregan unos juegos de rol con los hechos del caso y tienen que decidir sobre el orden de la información y construir el caso a partir de la información proporcionada y sobre todo, encontrar a los culpables.

Durante la cuarta semana se llevaron a cabo actividades sobre el tiempo basadas en la película y libro *Bravo Two Zero* y el documental *The real Bravo Two Zero*. *Bravo Two Zero* es el nombre en clave de una patrulla del SAS británico que se desplazó a Irak durante la primera Guerra del Golfo en 1991. Al principio de la clase los cadetes trabajan en parejas para leer el informe militar del tiempo en Irak en febrero de 1991 con el propósito de informarse sobre las condiciones meteorológicas de la misión, anticipar los posibles problemas y hablar del tipo de equipamiento que la patrulla debería haber llevado. Los alumnos ven la escena correspondiente al tiempo hostil en la misión y comprueban si han acertado en sus predicciones. Después, se realiza una tarea de tipo *jigsaw* en la que se proporciona a los alumnos unos fragmentos de texto que tienen que reformular con sus propias palabras y ordenar de forma cronológica con la ayuda de sus compañeros.

Finalmente, en la quinta semana los alumnos realizaron una tarea sobre riesgo inspirada en la película *Salvar al soldado Ryan*. Los cadetes debaten sobre los diversos dilemas que el capitán debe resolver a lo largo de la película, que relata la misión de búsqueda y rescate del soldado Ryan, el cual ha perdido a sus tres hermanos en combate. Los temas de debate incluyen la toma de decisiones, como matar o dejar con vida al prisionero de guerra alemán, cómo recuperar la calma después de una discusión acalorada entre sus hombres cuando uno de ellos quiere marcharse, cómo reaccionar ante la negativa de Ryan de abandonar a sus compañeros y volver a casa.

Esperamos que la implementación de estas actividades pedagógicas contribuyera no sólo a un rendimiento académico mayor y a la adquisición de un bagaje de conocimientos importante, sino también al desarrollo de habilidades interpersonales y de trabajo en equipo, así como a una mayor responsabilidad y autoestima en los cadetes del Centro Universitario de la Defensa. Para confirmar estas intuiciones se llevó a cabo la evaluación de resultados que se describe en la siguiente sección.

4. Resultados y discusión

El cuestionario que recoge las percepciones del alumnado hacia el experimento está dividido en tres partes: 6 preguntas que miden la satisfacción personal, 2 preguntas que evalúan la labor del profesor y otras 6 que evalúan el método de enseñanza (véase el cuestionario incluido en el Apéndice).

La primera pregunta buscaba averiguar si los contenidos tratados en el experimento habían cubierto sus expectativas mientras que la segunda intentaba averiguar el nivel de satisfacción con respecto a la profundidad de los temas tratados. Las respuestas para estas dos preguntas fueron bastante contradictorias. Seis cadetes se declararon satisfechos tanto con los contenidos como con la profundidad de los temas tratados en clase. Otros tres se declararon satisfechos con los contenidos pero insatisfechos con la profundidad de los temas, mientras que otros tres afirmaron sentirse insatisfechos con los contenidos y con la profundidad de los temas. Un único cadete afirmó sentirse insatisfecho con los contenidos pero satisfecho con la profundidad de los temas. En resumidas cuentas, la mayoría de los cadetes (9) estuvieron contentos con los contenidos del experimento y la insatisfacción con la profundidad se debe probablemente a la corta duración de la experiencia (sólo cinco semanas), como mencionaron algunos en el cuestionario.

En cuanto a la eficacia y el interés de este método de enseñanza (preguntas 3 y 4), diez cadetes afirmaron que el método es eficaz o muy eficaz y que les había resultado interesante o muy interesante. Dos cadetes afirmaron sentirse poco interesados en este método y para uno el método había sido eficaz mientras que para el otro había sido ineficaz. Sólo un cadete afirmó que el método había sido interesante pero poco eficaz para él. En relación a las preguntas 5 y 6, la mayoría afirmaron no haber participado en un método de aprendizaje análogo a éste en etapas de formación anteriores (12) y ocho de ellos no piensan en la implementación de estas metodologías en otras asignaturas. Sin embargo, cinco de ellos piensan que estas metodologías se podrían implementar en la enseñanza de otras materias, como Táctica y Logística, Historia del ejército o incluso Matemáticas.

En cuanto a la segunda parte del cuestionario, concretamente la evaluación de la labor del profesor, la mayoría (10) valoraron el papel desempeñado por el profesor con un 5 o un 4 y otros dos cadetes con un 3. Asimismo, todos afirmaron haber consultado sus dudas con el profesor y con los demás compañeros del grupo.

Con respecto a la evaluación del método de enseñanza, la mayoría de los cadetes (11) afirmaron haber aprendido mucho o bastante con estas prácticas porque, previamente a la implementación de este proyecto, tenían muchas carencias en vocabulario militar o en gramática. En lo referente a las ventajas del método de enseñanza, la mayoría (10) coincidieron en que esta metodología (a) informa al alumno sobre la existencia de películas y libros de carácter militar, la orientación vocacional de las asignaturas siendo una condición *sine qua non* para todos ellos, (b) aumenta la atención y el interés ya que la guía docente está enfocada al mundo militar, (c) fomenta la participación del alumno en clase y la interacción con sus compañeros, (d) hace más amena y entretenida la clase de inglés, ayudando a la vez a (e) mejorar en todas las partes del examen, sobre todo en la comprensión auditiva y las destrezas orales. En lo concerniente a los inconvenientes de este método, muchos cadetes (10) coincidieron en que la falta de tiempo es el mayor problema que ha impedido profundizar en los temas y en el vocabulario específico, así como realizar una correcta inmersión

en el ambiente de las películas. Otros destacaron el elevado número de alumnos por clase y que el método mejora mucho la comprensión auditiva, lectora y las destrezas orales pero no las destrezas escritas. Las sugerencias de los alumnos para la mejora de esta metodología fueron diversas, señalando sobre todo la conveniencia del aumento del número de horas para abarcar bien los contenidos, con impartición de horas extra a la semana o impartición de inglés durante todo el curso. Algunos sugirieron al profesor (a) que entregue el vocabulario específico unos días antes del uso en clase para poder estudiarlo mejor y entender el contexto de las películas, (b) que se puedan visualizar fragmentos más largos o la película entera para digerir mejor la información, y (c) que se realicen más actividades escritas y orales basadas en las películas. Otros incluso han sugerido tener la posibilidad de proponer ellos mismos algunas películas. Queremos hacer especial hincapié en la sugerencia relativa a la previa entrega del listado de vocabulario, ya que, como Qiang y otros (2007) indican, esta práctica puede aumentar la motivación y participación del alumnado en las actividades posteriores a la visualización. Cuando el material audiovisual contiene un número sobrecogedor de nuevas palabras, los alumnos deben hacer un esfuerzo cognitivo mayor por intentar descifrar el significado, lo que conlleva que ya no puedan dirigir todos sus recursos atencionales al tema tratado, ni mucho menos ser capaces de reflexionar sobre ello después de la visualización. En la última pregunta, los alumnos tuvieron que clasificar las películas utilizadas en el experimento en función de su utilidad o interés. De este modo, las películas con más utilidad a nivel personal fueron *Black Hawk derribado*, *MacArthur el General Rebelde* y *En el amor y en la guerra* y para la carrera militar *Black Hawk derribado*, *MacArthur* y *Bravo Two Zero*. Las películas que les resultaron más interesantes tanto a nivel personal como para la carrera militar fueron *Black Hawk derribado*, *MacArthur* y *Bravo Two Zero*.

Además de conocer las percepciones de los cadetes, nos interesaba comprobar si esta metodología puede ayudarles a mejorar su nivel de inglés en tres áreas: vocabulario, gramática y destrezas orales. De hecho, la información recabada del cuestionario refleja claramente que los alumnos piensan haber mejorado en estos tres aspectos. Sin embargo, unas pruebas objetivas pueden arrojar más luz sobre dichas mejoras. A continuación, se presentan de forma visual los resultados obtenidos por el grupo experimental en las tres pruebas tanto en el pre-test como en el post-test.

En el gráfico se puede observar que el grupo experimental mejoró en las tres áreas que han sido evaluadas. En lo concerniente al área de vocabulario, el grupo experimental registró un aumento de un 7,54% frente al nivel inicial. La mejora en el área de vocabulario concuerda con los hallazgos presentados en estudios anteriores. No obstante, la novedad que nuestro estudio aporta reside no sólo en el doble enfoque metodológico (ej. en el estudio de Yuksel y Tanriverdi, no se utilizaron tareas colaborativas) sino también en el público meta (ej. en el estudio de Chacón, el experimento se llevó a cabo en un programa de formación docente, mientras que el nuestro está orientado al alumnado). Desafortunadamente, el aumento experimentado en las destrezas orales es aún menor que el del área de vocabulario (1,15%), lo que implica que los cadetes ganaron menos con respecto a la elocuencia y la facilidad en la producción del lenguaje. A pesar de que los avances en el aprendizaje no hayan sido tan destacados en cuanto a la complejidad lingüística (área de vocabulario) y la producción oral, notamos una mejora más marcada en el área de gramática, que sufrió un aumento de 16,77%. Todo ello supone que los estudiantes ganaron más en precisión que en fluidez o en complejidad lingüística. Además, nuestros resultados

corroboran la segunda hipótesis del estudio según la cual el uso combinado de tareas colaborativas, a través de actividades orientadas al cine bélico, favorece el rendimiento académico de los cadetes.

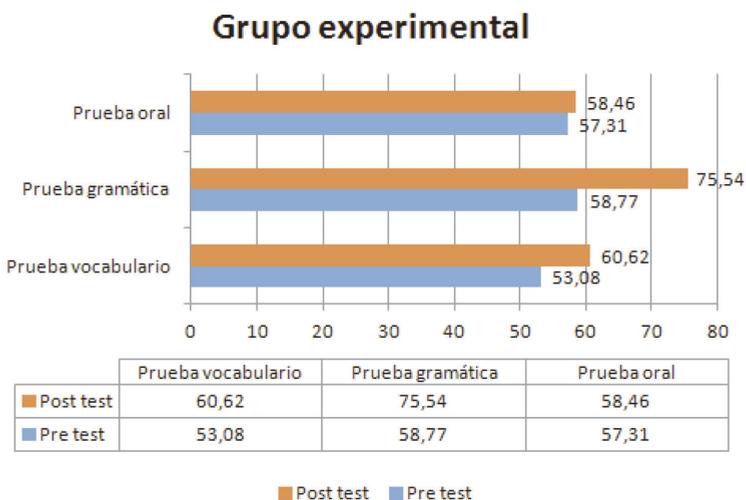


Figura 1. Las mejoras del grupo experimental en vocabulario, gramática y destrezas orales

La superioridad de la mejora en el área de gramática se puede justificar de varias formas. En primer lugar, en las tareas estructuradas centradas en la gramática, el aducto se realizó de alguna manera (ej. se subrayó, se escribió en cursiva, etc.), a diferencia de las tareas colaborativas centradas exclusivamente en el significado. Por esta razón, pensamos que el hecho de haber dirigido la atención de los cadetes a las estructuras gramaticales puede haber facilitado su adquisición, lo que confirma la validez de la hipótesis de captación de Schmidt (1990). En segundo lugar, esta mejora puede estar vinculada al tiempo de planificación que se acordó con los cadetes antes de realizar la tarea. Tal y como se ha demostrado en estudios previos (Mehnert, 1998, citada en Williams, 2005), aumentar el tiempo de planificación puede llevar a los alumnos a centrarse más en la forma y a reformular sus frases utilizando un lenguaje más preciso. Una tercera razón puede estar vinculada a la retroalimentación del profesor en la fase post-tarea. Durante la realización de las tareas el profesor supervisaba a los alumnos anotando los errores más destacados con ejemplos concretos. Al finalizar la tarea, el profesor se encargaba de revisar, junto con los alumnos, las formas que se habían empleado de manera errónea. Según Quinn (2014, citado en Ellis, 2017), la retroalimentación proporcionada por el profesor, bien inmediata o aplazada después de la tarea, conduce a mejoras significativas en el uso preciso de las estructuras de la SL. Asimismo, la mejora en la precisión del lenguaje puede estar asociada a la realización de tareas escritas. Con respecto a esto, Ellis (2003: 270) asegura que cuando los alumnos construyen un texto escrito dedican más tiempo a centrarse en la forma, que es un aspecto crucial para la adquisición de una SL. En la misma línea, Bereiter y Scardamalia (1996) afirman que las tareas en las que la lengua está tratada como un objeto mejorable aumentan la calidad de la interacción y producen unas oraciones más largas y gra-

maticalmente correctas. El último motivo está relacionado con la permanencia en un grupo y con la cohesión. El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos tengan tiempo para ver cómo funciona su grupo y encontrar maneras de trabajar juntos de forma eficiente. En nuestro caso, a los alumnos se les permitió formar sus propios grupos y trabajar en el mismo grupo a lo largo del experimento para garantizar la interdependencia positiva. De este modo, los estudiantes tuvieron más tiempo para centrarse en las tareas en vez de perder el tiempo para ajustarse a las necesidades de los recién llegados al grupo.

Como mencionamos en la sección 3.1, las tres pruebas de nivel se administraron también al grupo de control para poder comparar sus resultados con los del grupo experimental y determinar la superioridad de la metodología empleada sobre un método de enseñanza más tradicional que utiliza el libro de texto. Las diferencias en las tres áreas entre ambos grupos se pueden observar en la Figura 2:

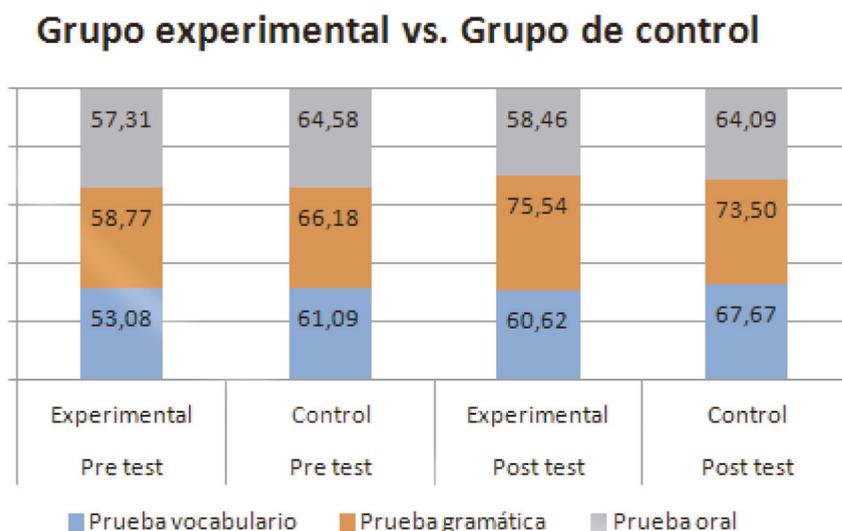


Figura 2. Diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control

Se eligió como grupo experimental al grupo con notas más bajas para que los resultados obtenidos no se vean afectados por los conocimientos previos del alumnado en inglés.

Como se puede apreciar, el grupo de control presentaba un nivel de partida superior al grupo experimental, concretamente una diferencia de 8,01% en el área de vocabulario, un 7,41% en el área de gramática y respectivamente, un 7,27% en las destrezas orales. Sin embargo, nos interesa comprobar si el grado de mejora en el rendimiento es mayor en el grupo experimental, lo que podría justificar la eficacia de nuestra metodología. Los hallazgos son bastante alentadores puesto que en el área de vocabulario la mejora del grupo experimental es ligeramente superior al grupo de control (7,54% > 6,58%, diferencia 0,98%). Respecto a las destrezas orales, el grupo de control registró una involución de 0,49% mientras que la mejora del grupo experimental es de 1,64% superior al grupo de control. La mejora más notable es en el área de gramática donde el grupo experimental supera al grupo de control con una diferencia de 9,45% (16,77% > 7,32%). Todos estos datos indican claramente que

nuestra metodología es más eficiente para el rendimiento académico del alumnado que un método tradicional basado exclusivamente en el uso del libro de texto.

5. Conclusiones

En resumen, nuestro estudio cierra la brecha entre los campos del Inglés para Fines Específicos, concretamente el Inglés Militar, y la ASL, dado que arroja luz sobre las percepciones y actitudes de los cadetes hacia la implementación de un proyecto que combina tareas colaborativas y cine bélico y demuestra que esta metodología puede influir positivamente en el rendimiento académico del alumnado. El análisis textual del cuestionario completado por el alumnado confirma la primera hipótesis de trabajo y refleja que nuestro proyecto tuvo muy buena acogida entre los cadetes que agradecieron la impartición de clases afines a sus intereses y especialidades. También, se ha corroborado la segunda hipótesis ya que los resultados obtenidos en las pruebas de vocabulario, gramática y destrezas orales indican que el grupo experimental mejoró en las tres áreas, pero especialmente en el área de gramática, posiblemente porque este área se reforzó de forma más explícita. La comparación de estos datos con los de un grupo de control revela que nuestra metodología es más eficiente para el rendimiento académico que un método basado en el uso exclusivo del libro de texto.

También, nos gustaría reflexionar sobre lo aprendido para saber cómo mejorar en el diseño de futuros experimentos. Así pues, en el futuro se debería eliminar el ‘sesgo de selección’ ya que, como pudimos observar en la Figura 2, el grupo de control era más avanzado que el grupo experimental. Por consiguiente, hubiese sido muy difícil que el grupo experimental superara al del control en todas las áreas. Igualmente, para este estudio longitudinal habría sido conveniente usar sólo una metodología basada en tareas colaborativas y cine bélico, en vez de combinarla con algunas actividades del libro de texto y, por supuesto, realizar el estudio por un periodo más largo de tiempo. También, sería deseable añadir el uso de herramientas de evaluación basadas en tareas para medir la fluidez, la precisión y la complejidad del lenguaje. Por último, sería conveniente realizar entrevistas con los cadetes al finalizar el proyecto con el fin de medir su nivel de satisfacción con el programa.

El proyecto aquí presentado destaca por su sostenibilidad puesto que las actividades diseñadas pueden aplicarse en sucesivos cursos cambiando las que no funcionaron, mejorando las existentes o ampliando el abanico de actividades. Del mismo modo, el proyecto es transferible a otras áreas de conocimiento en lo referente a las actividades encaminadas a fomentar el trabajo cooperativo. El uso del cine en el aula también es fácilmente transferible a otros centros y especialidades cambiando la temática de los textos audiovisuales seleccionados para adaptarlos a los intereses y campo de especialización de los estudiantes en cuestión.

6. Bibliografía

Bardovi-Harlig, Kathleen, Beverly Hartford, Rebecca Mahan-Taylor, Mary Morgan, y Dudley Reynolds (1991): “Developing pragmatic awareness: Closing the conversation”, *ELT Journal*, 45, 4-15.

- Bereiter, Carl, y Marlene Scardamalia (1996): "Rethinking learning", en *The Handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling*, Olson, D. y N. Torrance (Eds.), Cambridge, MA: Basil Blackwell, 485-513.
- Chacón, Carmen (2012): "Task-based language teaching through film-oriented activities in a teacher education program in Venezuela", en *Task-based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*, Shehadeh, A. y C. Coombe (Eds.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 241-266.
- Chan, Clarice (2013): "Investigating tasks in the context of business English: Sources of difficulty and motivation from the learner's perspective", *LSP Journal*, 4.2, 38-63.
- Corder, Pit (1967): "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170.
- Díaz-Ducca, Jenaro (2015): "Working with Documentaries in the EFL Classroom: Successful Strategies for Decreasing Anxiety during Oral Tests", *Revista de Lenguas Modernas*, 23, 235-252.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2017): "First Person Singular. Position paper: Moving task-based language teaching forward", *Language Teaching*, 50.4, 507-526.
- Evans, Stephen (2013): "Designing tasks for the business English classroom", *ELT Journal*, 67.3, 281-293.
- Fotos, Sandra (2005): "Traditional and grammar translation methods for second language teaching", en *Handbook of research in second language teaching and learning*, Hinkel, E. (ed.), Mahwah, NJ: Erlbaum, 653-670.
- Fotos, Sandra, y Hossein Nassaji (2011): *Teaching Grammar in Second Language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Nueva York, Routledge.
- Harley, Birgit, y Merrill Swain (1984): "The interlanguage of immersion students and its implications for second language teaching.", en *Interlanguage*, Davies, A., C. Crier y A. P. R. Howatt (Eds.), Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press, 291-311.
- Johnson, David, Roger Johnson, y Edythe Holubec (1993): *Cooperation in the Classroom*, 6ª edición. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- King, Jane (2002): "Using DVD Feature Films in the EFL Classroom", *Computer Assisted Language Learning*, 15.5, 509-523.
- Krashen, Stephen (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London, Routledge Falmer.
- Lantolf, James (2000): "Second language learning as a mediated process", *Language Teaching*, 33, 79-96.
- Lapkin, Sharon, Doug Hart, y Merrill Swain (1991): "Early and middle French immersion programs – French language outcomes", *Canadian Modern Language Review–Revue Canadienne Des Langues Vivantes*, 48, 11-40.
- Long, Mike (2015): *Second language acquisition and task-based language teaching*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Lynch, Tony, y Joan Maclean (2001): "A case of exercising: effects of immediate task repetition on learners' performance.", en *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, Bygate, M., P. Skehan, y M. Swain (Eds.), Addison Wesley Longman, 141-162.

- Meisel, Jürgen, Harald Clahsen, y Manfred Pienemann (1981): "On determining developmental stages in natural second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, 3.1, 109–135.
- Musumeci, Diane (2009): "History of language teaching", en *Handbook of language teaching*, Long, M.H., y C.J. Doughty (Eds.), Oxford, Blackwell, 42–62.
- Nassaji, Hossein (2016): "Research Timeline: Form-focused instruction and second language acquisition", *Language Teaching*, 49, 35-62.
- Nunan, David (2004): *Task-based language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Prabhu, N. S. (1987): *Second language pedagogy*. Oxford, Oxford University Press.
- Qiang, Niu, Teng Hai, y Martin Wolff (2007): "China EFL: Teaching with moves", *English Today*, 23.02, 39-46.
- Schmidt, Richard (1990): "The role of consciousness in second language learning", *Applied Linguistics*, 11.2, 12–158.
- Spada, Nina (2011): "Beyond form-focused instruction: Reflections on past, present, and future research", *Language Teaching*, 44, 225–236.
- Vygotsky, Lev S. (1987): "Thinking and speech.", en *The collected works of L.S. Vygotsky* (N. Minick, Trans.), Rieber, R. y Carton, A. (Eds.), New York, Plenum Press, vol. 1, 39-285.
- Williams, Jessica (2005): "Form-focused instruction", en *Handbook of research in second language teaching and learning*, Hinkel, E. (ed.), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 671-692.
- Yuksel, Dogan, y Belgin Tariverdi (2009): "Effects of watching captioned movie clip on vocabulary development of EFL learners", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8.2, 1303-6521.
- Zobl, Helmut (1995): "Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction", *Applied Linguistics*, 16, 35-56.

7. Apéndice

A continuación incluimos el cuestionario que se administró al grupo experimental al final del experimento.

Primera parte del cuestionario – Satisfacción personal
<p>1) Los contenidos han cubierto sus expectativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muy satisfecho • Insatisfecho • Satisfecho <p>2) Los temas se han tratado con la profundidad deseada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Satisfecho • Muy satisfecho • Insatisfecho <p>3) Opina, calificando de 1 a 4, sobre la eficacia de este método de enseñanza (el uso de películas bélicas). Selecciona una de las siguientes opciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ineficaz • Poco eficaz • Eficaz • Muy eficaz <p>4) Opina, calificando de 1 a 4, sobre el interés de este método de enseñanza. Selecciona una de las siguientes opciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sin interés • Poco interesante • Interesante • Muy interesante <p>5) ¿Habías participado en tus etapas anteriores de formación en un método de aprendizaje análogo a éste?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No <p>En caso afirmativo, descríbelo brevemente y especifica en qué nivel educativo lo realizaste.</p>
<p>6) ¿Crees que se podría incrementar el interés de este tipo de metodologías si estuvieran implicadas otras asignaturas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No <p>En caso afirmativo, nombra las asignaturas que crees que podrían estar implicadas.</p>

Segunda parte del cuestionario – Evaluación del Profesor
<p>7) Valora puntuando de 1 (muy deficiente) a 5 (excelente) el papel del profesor: _____</p> <p>8) Las dudas que te han surgido en la fase de realización del experimento las has consultado con..... Marque las entradas que correspondan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El profesor de la asignatura • Los compañeros del grupo • Otros profesores • Compañeros de otros cursos • Otro: _____

Tercera parte del cuestionario – Evaluación del método de enseñanza				
9) Valora en qué grado lo aprendido con estas prácticas te ayuda en la comprensión de los contenidos de esta asignatura. Selecciona una de las siguientes opciones.				
<ul style="list-style-type: none"> • Nada • Poco • Bastante • Mucho • Muchísimo 				
10) Señala las carencias que has detectado en tu formación previa para la realización de este proyecto/experimento.				
11) Relaciona a continuación las principales ventajas de este método de enseñanza.				

12) Relaciona a continuación los principales inconvenientes de este método de enseñanza.				

13) Sugerencias para la mejora de este método de enseñanza:				

14) Opina, calificando de 1 a 5 sobre la utilidad o el interés de los temas usados en este experimento.				
Temas	ÚTIL (1-5)		INTERESANTE (1-5)	
	A nivel personal	Para la carrera militar	A nivel personal	Para la carrera militar
<i>MacArthur el General Rebelde:</i> debate en contra/a favor de la guerra; describir los rasgos de personalidad (liderazgo) del general basándose en la película				
<i>In Love and War</i> –Hospital de campaña (Primeros auxilios): preguntas y respuestas.				
<i>Black Hawk Down</i> (Transporte aéreo y primeros auxilios): Localización de grupo de salto, actividades gramática/vocabulario				
<i>A Few Good Men</i> (Crimen)- Actividad colaborativa (puzzle y otras)				
<i>Bravo Two Zero</i> (El tiempo)				
<i>Saving Private Ryan</i> (dilemas morales)				