

¿Cuáles son los factores contextuales que influyen en la implementación del Enfoque Basado en Tareas?: Un estudio de caso en un contexto de educación superior en México^{1, 2}

Edgar Emmanuell Garcia-Ponce³, Universidad de Guanajuato, Guanajuato, Mexico

Resumen

Por décadas, ha existido en contextos occidentales la creencia de que los enfoques comunicativos pueden desarrollar una competencia integral de segundas lenguas. Tal es el caso del Enfoque Basado en Tareas (EBT) que hace uso de tareas comunicativas para lograr objetivos a través del uso de la lengua meta. Sin embargo, en contextos de lengua extranjera, se ha cuestionado la factibilidad del enfoque comunicativo, pues persiste la escasez de estudios que examinen la implementación del enfoque y la inclusión de voces de profesores. De acuerdo con esta idea, el presente estudio tiene el objetivo de entender las interpretaciones y perspectivas de un grupo de 14 profesores sobre el EBT en un contexto de educación superior en México. Con ayuda de un grupo focal, los resultados muestran que los profesores poseían conocimientos sólidos del enfoque que reflejan muchos de los puntos que se proponen en la literatura. Haciendo una exploración sobre la implementación del EBT y particularmente de las tareas comunicativas, los resultados sugieren que los profesores percibían una serie compleja de factores contextuales que influyen en sus decisiones sobre su implementación en sus salones de clase. Notablemente, factores como el uso del libro de texto y el tiempo de clase parece influir en realizar adaptaciones pedagógicas relacionadas con el enfoque comunicativo. Estos resultados son de importancia, ya que muestran cómo factores contextuales pueden influir en la implementación del enfoque. Asimismo, estos factores pueden ser considerados en la educación continua de profesores de lenguas para asegurar la efectividad del enfoque en salones de clase.

Abstract

For decades, there has been a widespread belief in western contexts that communicative approaches promote the acquisition of second languages. For example, the Task-Based Language Teaching (TBLT) approach uses communicative tasks to encourage creative communication. However, in foreign language contexts, the feasibility of the approach has been questioned, because there is a paucity of studies which examine the implementation of the approach and include language teachers' voices. Following this, the present study attempts to understand the interpretations and perspectives of a group of foreign language teachers in a higher education context in Mexico. Results from focus group show that the teachers had sustained understandings of the approach and its teaching and learning benefits. Through an exploration of how they implement the approach in their teaching contexts, the results suggest that the teachers perceived a complex system of contextual factors which seem to influence their teaching decisions. Interestingly, factors such as the use of a textbook or class time constraints appeared to influence the teachers to make several adaptations concerning the use of tasks in their classrooms. The importance of these results is that they show how contextual factors may shape the implementation of the approach. Also, these factors could be considered to ensure the effective implementation of the communicative approach in in-service teacher training.

Introducción

Desde hace décadas, en la enseñanza de lenguas, se han tratado de implementar enfoques y metodologías que promuevan la comunicación y una perspectiva enfocada en el estudiante. Esta perspectiva se fundamenta en que los enfoques comunicativos fomentan mayores oportunidades para producir la lengua meta, obtener *input* comprensible e información correctiva y participar en negociaciones del significado (García Mayo y Pica, 2000). Entonces, estos enfoques favorecen el aprendizaje de lenguas, pues los estudiantes se vuelven más conscientes de sus necesidades y recursos lingüísticos para poder participar y poder responder en la comunicación usando la lengua meta. Un ejemplo de estos enfoques es el Enfoque Basado en Tareas (EBT), en el cual tareas orales o escritas son utilizadas para atender las necesidades lingüísticas de los estudiantes y fomentar la comunicación con la finalidad de adquirir la lengua (Ellis, 2003).

¹ What are the contextual factors that influence the implementation of Task-Based Language Teaching?: A case study in a Mexican higher education context

² This is a refereed article. Received: 23 September, 2022. Accepted: 14 February, 2023. Published: 29 May, 2024.

³ ee.garcia@ugto.mx, 0000-0002-5414-3862

En la literatura, se han documentado los beneficios del EBT para la adquisición de lenguas extranjeras. Sin embargo, hay evidencia científica que muestra que su implementación es comúnmente influenciada por una serie de factores institucionales (véase, por ejemplo, Carless, 2007; Van den Branden, 2016). La importancia de esta evidencia yace en el hecho de que estos factores influyen a tal grado que los profesores adaptan la implementación del enfoque o deciden no utilizarlo en sus salones de clase (Carless, 2004; Cohen, 2002). A pesar de su existencia, mucha de esta evidencia empírica proviene de contextos educativos occidentales y mayormente de salones de segunda lengua (Candlin, 2001; Lin y Wu, 2012; Musazay, 2018). Por consecuencia, dado que la implementación del EBT es influenciada significativamente por factores contextuales, podemos sugerir que conocimiento sobre cómo profesores y estudiantes de lenguas en México responden a estas prácticas de enseñanza innovadoras carece de rigor científico. Un problema es que poco se sabe acerca de su implementación en salones de lengua extranjera en este contexto y cuáles podrían ser los factores (institucionales, cognitivos, prácticos y culturales) que influyen en su realización. Ésta es razón suficiente para dirigir investigaciones hacia la pregunta sobre cómo profesores de lengua interpretan los principios pedagógicos y cómo estos principios son operacionalizados en contextos educativos de nuestro país.

Considerando lo anterior, es importante explorar el EBT a través de las perspectivas y experiencias de los actores que tratan de implementarlo en el salón de clases, es decir, los profesores de lenguas extranjeras. Es así como a través de sus perspectivas y experiencias, podremos examinar empíricamente la viabilidad del enfoque en nuestros contextos educativos y conocer de qué manera los profesores pueden ser asistidos para implementar el EBT con base en principios pedagógicos y sus propias creencias. Asimismo, podremos entender los posibles factores que juegan un papel primordial durante la implementación del enfoque.

Por lo tanto, el presente estudio explora las perspectivas y experiencias de un grupo de profesores de lenguas extranjeras en una universidad mexicana. Estos profesores han tratado de implementar el EBT y por lo tanto era importante conocer su práctica docente con respecto a este enfoque innovador. El propósito del estudio es proveer evidencia empírica de cómo los profesores lo interpretan y cómo lo implementan en sus contextos educativos en México.

Las lenguas extranjeras en México y el EBT

La forma de vida en el mundo globalizado propicia el flujo de personas, tecnología, economía, valores, conocimiento e ideas dejando de manifiesto la necesidad de llevar a cabo actividades sociales, académicas y laborales. Este fenómeno social ha impactado significativamente los contextos de la educación superior; actualmente es necesario llevar a cabo y fortalecer prácticas como movilidad académica, vinculación internacional, investigación y, particularmente, la inserción al mercado laboral, para cumplir los estándares internacionales (Knight 2010) y promover el desarrollo de competencias internacionales y multiculturales en los estudiantes (Heno y Samoilovich, 2010). Para lograr lo anterior, las lenguas extranjeras han tenido un papel clave en la internalización de la educación superior ya que se trata de un instrumento de uso mundial en la comunicación, comprensión y socialización (Romo López et al., 2005). De manera particular, las lenguas extranjeras se han considerado como el medio que les permite a los estudiantes universitarios obtener mejores oportunidades de empleo en el mercado.

En México, la economía depende cada vez con mayor frecuencia del crecimiento de su sector manufacturero y de las inversiones en infraestructura y comunicaciones. Como estrategia, el gobierno mexicano ha realizado reformas en la educación que toman en cuenta el rol de las lenguas extranjeras, así como las lenguas nacionales, para la población mexicana. La reforma más actual se ha establecido en el Modelo Educativo (Secretaría de Educación Pública, 2017a) del cual se propone la estrategia nacional para el fortalecimiento de la enseñanza del inglés (Secretaría de Educación Pública, 2017b). Anteriormente para obtener empleo en el mercado laboral mexicano, el dominio de un idioma extranjero no era un factor crucial para los graduados y profesionistas. Sin embargo, los requisitos del aprendizaje y dominio de las lenguas extranjeras han cambiado; esto como resultado de la importancia reciente que tienen, además su papel activo para que México sea contribuidor prominente en el mundo globalizado. Actualmente, contar con antecedentes académicos sólidos y un alto dominio de un idioma extranjero son factores clave para la obtención de empleo en el mercado laboral mexicano. Es decir, el mercado laboral requiere que los graduados cuenten con certificaciones de lengua extranjera que demuestren un nivel mínimo de dominio B2 o C1 (Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas - CEFR, por sus siglas en inglés). A pesar de la importancia que se le atribuye al inglés como idioma internacional, y el papel tan activo que

tiene en la economía de México, el tercer Sondeo Global realizado en el 2009 reveló la existencia de un alto número de estudiantes en América Latina y el Caribe con niveles de dominio del idioma inglés bajos. Específicamente, el Instituto Mexicano de la Competitividad (IMCO) encontró que únicamente el 5% de la población habla y/o entiende inglés. Según Davies (2020), esta situación ha sido la común en las universidades estatales mexicanas durante muchos años. Lo anterior representa una amenaza particular a la industria manufacturera de México, puesto que al contar con un nivel bajo del dominio del inglés las oportunidades de encontrar empleo para los recién egresados se ven limitadas (Millán Librado & Basurto Santos, 2020).

Debido a la razón anterior, las universidades mexicanas han puesto su atención en enfoques comunicativos de enseñanza de lenguas extranjeras con la intención de 1) alejarse de prácticas tradicionales que han limitado el desarrollo de habilidades comunicativas de los estudiantes y 2) mejorar las habilidades comunicativas y así mejorar las oportunidades de inserción en el campo laboral. Uno de estos enfoques comunicativos es el EBT, el cual promueve la comunicación de significados en vez de la trasmisión de formas gramaticales. Es decir, el enfoque se centra en la realización de tareas con el uso de la comunicación sin la instrucción explícita de reglas o estructuras gramaticales. Esta comunicación basada en tareas les permite a los estudiantes dirigir su reflexión sobre sus necesidades respecto al uso de la lengua y la comunicación real fuera del salón de clases. Por lo tanto, con el EBT, los estudiantes utilizan el idioma de una manera más significativa, tratando de alcanzar un objetivo comunicativo que se asemeje a las actividades reales que llevarán a cabo fuera del salón de clase. Particularmente, el uso de las tareas en este enfoque proporciona los siguientes beneficios (Willis, 1996):

- Recursos cognitivos, sociales y personales que fomentan el aprendizaje de los estudiantes;
- El aprendizaje de idiomas se facilita cuando la atención de los estudiantes se centra en realizar actividades de la vida real.
- Los estudiantes 'notan la brecha' en sus conocimientos y habilidades lingüísticas.
- Los estudiantes aprenden el idioma al usarlo en situaciones significativas.

Con base en lo anterior, el enfoque puede promover la enseñanza de contenidos con la finalidad de que los estudiantes desarrollen conocimientos disciplinares con el uso de la lengua extranjera (Richards y Rodgers, 2001). Se trata, pues, de la integración del aprendizaje de contenidos con los objetivos de la enseñanza de idiomas (Brinton et al., 1989).

Con base en lo anterior, podemos asegurar que el EBT y particularmente el uso de tareas promueven el uso comunicativo, creativo y auténtico de las lenguas extranjeras (Ellis, 2012). Las tareas proporcionan oportunidades para "aprender haciendo" (Willis y Willis, 2007). Por lo tanto, la motivación de los estudiantes se incrementa (Musazay, 2018; Richards y Rogers, 2001). En general, las tareas no solo promueven la adquisición de lenguas, sino también tienen un impacto significativo en procesos de aprendizaje y productos lingüísticos (Foster y Skehan, 1996). Es por estas razones que el EBT ha sido integrado en los currículos de varias instituciones universitarias de nuestro país. La intención principal ha sido promover la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para fortalecer la movilidad académica, la vinculación internacional, la investigación y, esencialmente, la inserción al mercado laboral.

El rol del docente de lenguas extranjeras y los retos del EBT

A pesar de que el EBT se considera un enfoque centrado en el estudiante, los profesores juegan un rol importante en su implementación y logro de objetivos. Según Van den Branden (2016), algunas actividades que debe realizar el profesor en el EBT son:

- El profesor selecciona el contenido, input lingüístico y el objetivo de las tareas;
- El profesor decide el tiempo de las tareas y si el enfoque debe ser en el significado o la forma;
- El profesor debe seguir un rol de organizador, pareja de conversación y apoyo;
- El profesor debe evaluar el desempeño de los estudiantes y proporcionar retroalimentación; y
- El profesor debe motivar a los estudiantes a que reflexionen sobre sus recursos de interacción y aquellos que deben desarrollar para poder realizar la tarea de manera más efectiva.

Con base en lo anterior, podemos ver que los profesores de lengua extranjera juegan un papel importante en el EBT y, a pesar de que se considera un enfoque centrado en el estudiante, los profesores deben

mantenerse activos antes y durante la implementación de tareas. Así pues, para asegurar la efectividad del enfoque, los profesores deben poseer conocimientos sólidos sobre los principios pedagógicos del EBT y experiencias que les hayan permitido entender cómo implementarlo en sus contextos educativos. Asimismo, es necesario que se realicen exploraciones *in situ* para entender cómo los profesores operacionalizan el enfoque y de qué manera lo podrían implementar efectivamente. Este tipo de investigación es necesaria en nuestro contexto, pues evidencia empírica de otros contextos educativos sugieren que hay un número de factores prácticos, institucionales y socioculturales que influyen de manera negativa en cómo los profesores lo implementan. A continuación, se presentan algunos de estos factores.

Uno de los factores que influye en la implementación efectiva del EBT es la falta de entendimiento del enfoque y sus principios pedagógicos por parte del profesor (Hatip, 2005; Jeon y Hahn, 2006). También, si los profesores perciben que tienen un nivel bajo de competencia lingüística, puede influir en las decisiones que toman para implementar el enfoque (Jeon y Hahn, 2006). Por factores como los mencionados, los profesores pueden construir creencias sobre la inviabilidad del enfoque para sus salones de clase o continuar realizando prácticas tradicionales de enseñanza (Carless, 2004; Tang, 2004). Un factor de carácter institucional que limita a que los profesores lo apliquen es la examinación que comúnmente se realiza en áreas de lenguas extranjeras (Carless, 2003; Van den Branden, 2016). Se ha evidenciado que, aparte de ejercer influencia en el comportamiento de profesores y estudiantes, las examinaciones son una limitante significativa para la innovación (Van den Branden, 2016), pues frecuentemente hay una discrepancia entre el objetivo de las examinaciones, las creencias de los profesores sobre ellas y las tareas que se promueven en el EBT (Carless, 2007). En los salones de lengua extranjera, el libro de texto también constituye un factor que limita la realización de prácticas pedagógicas relacionadas con el enfoque (Carless, 2003). Lo anterior se debe a que los profesores frecuentemente se sientan presionados a cubrirlos y por lo tanto se desmotiven a realizar prácticas del enfoque. Otro factor que ha surgido es el tiempo limitado que perciben los profesores para diseñar secuencias basadas en tareas o desarrollar tareas en el salón de clase (Jeon y Hahn, 2006). Como resultado de estas percepciones, los profesores pueden favorecer prácticas pedagógicas tradicionales y por consecuencia evitar la innovación, es decir, la implementación de este enfoque comunicativo.

Tomando en cuenta lo anterior, es posible deducir que la implementación del EBT en contextos educativos es una tarea compleja (Van den Branden, 2016); el enfoque requiere el apego a ciertos principios pedagógicos que pueden interactuar con una serie de factores de carácter práctico y contextual. La importancia de lo anterior es que los profesores pueden decidir modificar las tareas para satisfacer sus creencias de que constituye 'buena educación de lenguas', las percepciones de las necesidades de sus estudiantes y las exigencias de sus contextos de enseñanza (Van den Branden, 2016, p.173). Por otro lado, en respuesta a los factores que perciben en el salón de clases, los profesores pueden optar por evadir el EBT como parte de su práctica docente. En definitiva, lo que vemos es que la aprobación, modificación u omisión del EBT por parte de los profesores es resultado de la relación intrincada entre su sistema de creencias y su práctica docente, ambas de naturaleza personalizada, sensitivas al contexto y orientadas a la práctica (Borg, 2006). Sin duda, la implementación del EBT será más efectiva cuando los profesores 1) encuentren valor y recompensa al implementarlo, 2) lo puedan integrar como parte de sus redes de creencias pedagógicas y práctica docente y 3) estén completamente convencidos de que el enfoque comunicativo será de beneficio para el desarrollo del interlenguaje de sus estudiantes y su propio rol como docentes (Van den Branden, 2016). Lo anterior deja entrever la necesidad de evidenciar empíricamente los pasos intermediarios y especificaciones que los profesores deben seguir para implementar el enfoque en sus contextos locales de educación de lenguas extranjeras. Por lo tanto, para fomentar la implementación del EBT en contextos de educación superior en México, es importante conocer las redes de creencias y prácticas que realizan los profesores al implementar el enfoque comunicativo. Sin embargo, Zheng y Borg (2013) sugieren que persiste la escasez de estudios empíricos sobre cómo los profesores perciben y operacionalizan el EBT. Esta evidencia es necesaria porque si los profesores enfrentan retos al realizar el EBT, las investigaciones pueden ser redireccionadas a asistirlos a desarrollar conocimientos, apoyados por sus experiencias, sobre cómo atender esos retos y entonces implementar el enfoque comunicativo de manera más efectiva.

En respuesta, el presente estudio de caso examina, de manera cualitativa, las perspectivas y experiencias de un grupo de profesores de lenguas extranjeras en una universidad mexicana. La intención de este objetivo es evidenciar empíricamente cómo los profesores interpretan la innovación del EBT al tratar de acomodar principios del enfoque con sus propios conocimientos, creencias y limitantes prácticas que

perciben en sus contextos educativos. La originalidad del estudio yace en que su evidencia sugiere cómo los profesores adaptan prácticas relacionadas con el EBT en respuesta a una serie de factores contextuales que consideran que limitan la implementación del enfoque basado en sus principios pedagógicos. Lo anterior sugiere que los profesores pueden tratar de reconciliar sus creencias pedagógicas con sus percepciones de factores contextuales para poder llevar a cabo el EBT haciendo adaptaciones pedagógicas. El cuestionamiento es qué tanto estas adaptaciones promueven la adquisición de lenguas según lo establece la literatura sobre el estudio.

El Estudio

A fin de examinar las perspectivas y experiencias de los profesores de lenguas extranjeras con respecto a la implementación del EBT, el estudio tiene las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las interpretaciones y perspectivas de los profesores de lenguas extranjeras sobre el EBT?
2. ¿De qué manera tratan de implementarlo en sus contextos educativos con base en sus percepciones?

Con el objetivo de dar respuesta a estas preguntas de investigación, el paradigma cualitativo fue adecuado para entender la implementación del enfoque con base en sus interpretaciones, experiencias y percepciones. En relación con lo anterior, Dörnyei (2007) argumenta que el paradigma cualitativo permite exploraciones sobre opiniones subjetivas, experiencias y sentimientos de individuos. Además, su principal objetivo es explorar las perspectivas de los participantes sobre una situación dada. Entonces, una perspectiva cualitativa permitió entender la implementación del EBT y los factores que juegan un rol de acuerdo con las perspectivas y significados que les proporcionan los participantes (Denzin y Lincoln, 2000).

Contexto y participantes

La institución de educación superior se encuentra ubicada en la zona sureste de México y ofrece programas educativos desde preparatoria, licenciatura, maestrías y doctorado. De acuerdo con el sitio de internet de la institución, la universidad goza con prestigio nacional e internacional. Por esta razón, uno de los objetivos de esta universidad es fortalecer la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras para promover la movilidad y particularmente la internacionalización de profesores, estudiantes y egresados. Lo anterior se ha visto reflejado en los esfuerzos que se realizan para que profesores de lenguas extranjeras adopten enfoques comunicativos para desarrollar competencias lingüísticas de estudiantes y personal administrativo.

La institución cuenta con un área de enseñanza de lenguas, como el inglés, francés, alemán, japonés y el español como lengua extranjera. Cabe mencionar que esta institución no cuenta con políticas pedagógicas sobre la implementación de los enfoques comunicativos, en este caso, el EBT, por parte de los actores (estudiantes, profesores y administradores) que desempeñan un papel para operacionalizarlos en el salón de clases. Por tal razón, este estudio es de relevancia para este contexto, pues contribuye en proveer evidencia empírica sobre cómo profesores de lengua extranjera tratan de materializar el EBT en salones de clase. Sin embargo, como veremos más adelante, los hallazgos de este estudio y sus implicaciones pedagógicas serán de interés para otros contextos educativos en nuestro país.

Sobre los participantes, 14 formaron parte del estudio. Las lenguas que se enseñaban en el momento en que el estudio tuvo lugar fueron: inglés (11 profesores), francés (dos profesoras) y español (un profesor). De los 14 profesores, cinco fueron de género masculino y nueve fueron de género femenino. Todos eran mexicanos con experiencia enseñando lenguas extranjeras en educación superior de entre cuatro y 28 años. Según información compartida para fines del estudio, los participantes estaban familiarizados con el EBT, pues habían recibido entrenamiento durante su formación como profesores y como parte de su formación continua trabajando para la universidad. De hecho, los participantes formaron parte de este estudio después de haber participado en un taller para continuar formándose sobre el EBT, y sus principios pedagógicos e implementación. Entonces, con base en el hecho de que no había información sistemática sobre cómo implementan el enfoque comunicativo, el presente estudio cubre esta necesidad con la finalidad de entender cómo el enfoque puede ser implementado de manera más efectiva en este contexto y otras instituciones de educación superior. Para confirmar su participación, el estudio y objetivos fueron presentados a los 14 profesores y todos expresaron su deseo de formar parte del estudio. Su consentimiento para hacer uso de los datos que proveyeran para el estudio fue formalizado a través de un formato de consentimiento. En el formato, se les explicó cómo se usarían sus datos y como se les protegería para no ser identificados. En

este estudio, se usa el seudónimo 'Profesor + Número' o 'Profesora + Número' para referirse a ellos en los resultados.

Instrumento y análisis de datos

De acuerdo con Denzin y Lincoln (2000), existen diversas herramientas que el investigador puede utilizar para describir las experiencias y perspectivas de los participantes. En este estudio, se decidió realizar un grupo focal, el cual se define como un grupo de individuos que fueron elegidos para proveer información acerca de un tema de investigación (Morgan, 1997). Este instrumento de recolección de datos permite interactuar con los participantes e indagar sobre sus perspectivas, actitudes y valores (Gibbs, 1997). Con relación a esto, Gibbs sugiere que los grupos focales permiten a los participantes involucrarse en discusiones durante las cuales actitudes, emociones y creencias, tanto individuales como grupales, son compartidas.

El grupo focal que se realizó como parte de este estudio duró aproximadamente 45 minutos y se utilizó el español para permitir a los participantes enfocarse en las experiencias y perspectivas sobre el enfoque y no en la precisión de su producción oral. Durante el grupo focal, se utilizó una guía de preguntas que estaban estructuradas para explorar: 1) las perspectivas de los participantes sobre el EBT, 2) las ventajas que perciben usándolo, 3) cómo implementan el enfoque y específicamente las tareas y 4) los retos que han enfrentado cuando lo implementan. Dado el hecho de que el investigador realizó el grupo focal, fue posible anticipar que su presencia como un individuo desconocido para los participantes y la presencia de la grabadora misma pudieron haber ejercido cierta influencia en el comportamiento lingüístico de los participantes. Para fines del análisis, la interacción durante el grupo focal fue grabada con una grabadora electrónica y transcrita en su totalidad.

Con el propósito de realizar el análisis de los datos, se hizo una categorización temática. Para identificación de los temas, se utilizó el software MaxQDA que permitió la revisión de la transcripción que resultó del grupo focal y la identificación de los temas emergentes de los datos a través de los segmentos transcritos que mostraban unidades de significado. Los temas de mayor prominencia y su análisis son presentados en la siguiente sección.

Resultados

Con la intención de dar respuesta a las dos preguntas de investigación: ¿Cuáles son las interpretaciones y perspectivas de los profesores de lenguas extranjeras sobre el EBT? y ¿De qué manera tratan de implementarlo en sus contextos educativos con base en sus percepciones?, esta sección presenta los resultados de la interpretación y perspectivas de los profesores con respecto a los principios pedagógicos del EBT y su implementación dentro de sus salones de clases. Asimismo, a través de sus propias percepciones y experiencias al implementarlo, también se muestra evidencia sobre cómo los profesores perciben ciertos factores relacionados con sus salones de clase y cómo ellos creen que limitan su implementación.

Conocimiento, interpretación y perspectivas de los profesores sobre el EBT

Desde el inicio del grupo focal, era notorio ver cómo percibían su práctica docente en general. Cuando se les pidió que describieran las actividades que comúnmente realizaban dentro de su salón de clases, era posible observar una notable orientación hacia la práctica de todas las habilidades de la lengua (por ejemplo, el Profesor 9 mencionó "Todas las habilidades son importantes porque todas se necesitan para poder comunicarse."). Esto sugiere que los profesores trataban de dar un balance en cuanto a la práctica de las habilidades de la lengua para promover la adquisición de las lenguas extranjeras. Sin embargo, cuando se les preguntó cómo realizaban actividades para implementar el EBT, sus respuestas indican que las actividades que comúnmente desarrollan en sus clases se enfocan mayormente en la habilidad comunicativa oral. Por ejemplo, los siguientes profesores sugirieron lo siguiente:

[El EBT] incluye actividades que dan oportunidades para que el alumno pueda expresar de forma natural y espontánea el segundo idioma. (Extracto 1. Profesor 6)

[El EBT son] actividades que se enfocan en el uso de la lengua meta con un propósito real de comunicación. Se debe procurar que el estudiante hable lo más posible y sin interrupción. (Extracto 2. Profesor 2)

Como se aprecia en los Extractos 1 y 2, los profesores percibían su enseñanza como actividades que integran la práctica de las cuatro habilidades de la lengua. No obstante, como lo sugieren sus respuestas, la implementación del EBT en sus salones de clase se enfoca mayormente en la habilidad oral. Esta sugerencia

es interesante dado el hecho de que metodologías recientes del EBT recomiendan la integración de las habilidades receptivas para poder realizar habilidades productivas y viceversa (Nunan, 2004).

A su vez, las respuestas de los profesores mostraban que aceptaban y llevaban a cabo prácticas basadas en principios pedagógicos de enfoques comunicativos. Específicamente, era evidente que los profesores que participaron tenían conocimientos sobre principios pedagógicos del EBT, tales como oportunidades para producir la lengua y utilizar la lengua para lograr un objetivo. Los siguientes segmentos lo muestran:

Uno de los principales objetivos es hacer que el estudiante utilice la lengua que está aprendiendo a través de la comunicación real. (Extracto 3. Profesor 4)

A través de una task los alumnos pueden completar, resolver y comunicar. La meta de la actividad es que los estudiantes usen recursos disponibles que tienen sobre la lengua. (Extracto 4. Profesor 2)

Este método está basado en tres etapas: Pre-task, task y post-task. (Extracto 5. Profesor 3)

Como se aprecia, los profesores fueron capaces de verbalizar principios como, por ejemplo, el hecho de que el estudiante pueda utilizar la lengua de manera más significativa y creativa (Profesor 4) a través del uso de recursos lingüísticos (Profesor 2) y la estructura de los ciclos de tareas (Profesor 3). Al indagar más sobre el origen de estos conocimientos que poseían, todo indicaba que sus estudios de licenciatura, algunos posgrados y su formación continua les han permitido formarse en enseñanza de lenguas a través de enfoques comunicativos, específicamente, en el EBT.

De hecho, todos los profesores sugirieron varios beneficios que ellos han percibido al implementar el EBT. Algunos beneficios que percibían son los siguientes:

- Uso de la lengua de manera independiente (cuatro profesores)
- Autonomía del estudiante (un profesor)
- Desarrollo de habilidades comunicativas (tres profesores)
- Interacción entre pares (dos profesores)
- Aprendizaje significativo (dos profesores)
- Niveles altos de motivación (un profesor)
- Desarrollo de fluidez (un profesor)

En los puntos anteriores, es notable que los profesores podían percibir diferentes beneficios relacionados con el aprendizaje de sus estudiantes y las prácticas que aseguran realizar en sus salones de clase. Algunos puntos que resaltar es que los profesores creían que el hecho de que sus estudiantes participen en tareas los hace que se sientan más motivados y pueden por lo tanto poner en práctica niveles altos de fluidez. Asimismo, según los profesores, los estudiantes son capaces de ver el propósito del desarrollo de la lengua meta cuando realizan tareas. Entonces, para los profesores, el EBT les proporciona oportunidades para que los estudiantes mantengan un rol más activo, tanto en el desarrollo de las tareas como en la responsabilidad en cuanto a su propio aprendizaje. De manera general, se puede apreciar que los profesores tenían conocimientos sólidos sobre el EBT y los principios pedagógicos que se han sugerido en la literatura, como el uso de la lengua meta para lograr un objetivo de manera individual o colaborativa. Asimismo, al haber verbalizado un número de beneficios relacionados con el aprendizaje de sus estudiantes, es claro que los profesores mantenían actitudes positivas hacia el EBT y su implementación dentro del salón de clases. Sin embargo, como veremos más adelante, sus conocimientos e interpretación del enfoque parecían interactuar con una serie de factores contextuales que percibían dentro de sus salones de clase.

Factores contextuales y el EBT

Aparte de los beneficios que se han percibido en cuanto a la implementación del EBT, los profesores verbalizaron una serie de factores que consideraban influían en la realización de tareas en el salón de clases. A continuación, se muestran estos factores:

- El uso del libro de texto (14 profesores)
- Tiempo de clase (14 profesores)
- El rol de la gramática (14 profesores)
- Número de alumnos (nueve profesores)
- Nivel de competencia de estudiantes (seis profesores)

Como se puede ver, todos los profesores percibían diferentes factores motivados por razones contextuales. Estos factores han sido reportados en estudios previos que muestran cómo los profesores interpretan el enfoque (véase Carless, 2003, 2004, 2007, 2012). La anterior evidencia sugiere dos puntos. Por un lado, a pesar de que los profesores aprueban los principios pedagógicos del EBT, la evidencia muestra que los profesores sentían que la implementación del enfoque interactúa con una serie compleja de factores contextuales. Por otro lado, y como veremos más adelante, los resultados sugieren que esta interacción percibida por los profesores los motiva a tomar decisiones pedagógicas, tales como realizar adaptaciones del enfoque o bien decidir no implementarlo en sus salones de clase. A fin de evidenciar cómo los factores contextuales supuestamente influían en la implementación del EBT, las siguientes discusiones se enfocarán en el tiempo de clase, uso del libro de texto y rol de la gramática.

La influencia de los factores contextuales en el EBT

Durante el grupo focal, los profesores verbalizaban continuamente los beneficios de la implementación del EBT en sus salones de clases y, como hemos visto, sus respuestas dejaban entrever sus actitudes positivas hacia el uso de tareas. No obstante, era también evidente que los profesores comentaban sobre un número variado de factores contextuales que percibían y que creían que influían en el uso de tareas en sus salones de clase. Por ejemplo, en los siguientes extractos podemos apreciar cómo el tiempo lo percibían como un factor importante, el cual jugaba un rol importante en la planeación y uso de tareas.

Pienso que si tengo que diseñar tareas sin el uso del libro, lo puedo hacer sin problema, pero eso requiere mucho tiempo. (Extracto 6. Profesor 12)

Crear una tarea toma mucho tiempo y la verdad no tenemos tiempo. Tenemos que dar clases, tenemos comisiones, tenemos que hacer investigaciones, ponencias. La verdad no es posible. (Extracto 7. Profesor 10)

Toma mucho tiempo de planear paso a paso, como ya lo hemos dicho. Entonces, planear todas las fases como parte de la metodología es realmente el reto. (Extracto 8. Profesor 2)

En los extractos 6-8, los tres profesores están de acuerdo en que el uso de tareas requiere tiempo considerable para planearse e implementarse dentro del salón de clase. Entonces, esto implica que el tiempo sea considerado por los profesores como un factor que influye en la implementación del EBT en sus contextos educativos. Otro factor importante que los profesores comunicaron durante el grupo focal fue el uso del libro de texto, como se muestra en el siguiente extracto.

Aquí, el uso de libro de texto es algo que me impide para utilizar tareas como quisiera [...] Los estudiantes siempre quieren trabajar en el libro. Siempre se preocupan más por el libro y cosas así. (Extracto 9. Profesor 7)

El Profesor 7 asegura que el libro de texto es un factor que lo limita para implementar tareas con base en sus principios pedagógicos. Como lo señala, son los estudiantes quienes solicitan que el trabajo en el salón de clase se enfoque en el uso de libro de texto. Por lo tanto, vemos que el tiempo para implementar y planear tareas y el uso del libro de texto fueron percibidos por los profesores como factores que los limitaban a hacer uso de tareas como ellos deseaban. A pesar de que los profesores aseguraban que estos factores influían en la implementación del EBT, algunas respuestas de los profesores sugerían que realizan ciertas adaptaciones para poder realizar tareas. Esto lo muestran los siguientes extractos.

Para balancear mi tiempo, puedo realizar una tarea, pero no toda una secuencia completa. Sí, porque eso requiere tiempo. (Extracto 10. Profesor 12)

Claro que siempre puedo adaptar cosas para mis estudiantes a parte de lo que se muestra en el libro de texto. Por supuesto que se puede para realizar tareas, pero sí requiere mucho tiempo. (Extracto 11. Profesor 9)

Realmente, readapto el material del libro. Creo que si tenemos una tarea, pero tenemos un libro, podemos readaptar el material del libro. (Extracto 12. Profesor 11)

Es interesante ver que dados los factores que percibían, los profesores aseguraban que realizaban ciertas modificaciones para poder implementar tareas en su salón de clases. Esta evidencia, por lo tanto, muestra que los profesores realizaban ciertas modificaciones pedagógicas para poder implementar tareas y a la vez atender los factores contextuales que percibían que los limitaban para poder realizar tareas. La evidencia sugiere que a la vista de factores contextuales que los profesores perciben, ciertas modificaciones pueden ocurrir a manera de respuesta a los principios pedagógicos que profesores tienen sobre el EBT y percepciones de otros factores característicos de sus contextos educativos. La importancia de esta evidencia sería saber qué tanto estas modificaciones o adaptaciones que realizan a las tareas son de beneficio para promover la adquisición de las lenguas como se ha sugerido en la literatura. Esto a su vez sugiere que

investigaciones se realicen para determinar cómo estas modificaciones o adaptaciones fomentan el desarrollo de habilidades comunicativas de acuerdo con el enfoque comunicativo.

Por otro lado, desde el inicio del grupo focal, los profesores se mostraban a favor de la integración de las cuatro habilidades de la lengua, el vocabulario y la enseñanza de la gramática. A pesar de que todos los profesores aseguraban que fomentaban la integración de la innovación en sus salones, algunos comentarios se centraban en prácticas tradicionales o ejercicios mecánicos que realmente no fomentaban el uso creativo de la lengua. Un punto importante que surgió en la discusión fue el rol de la gramática en el EBT. Varios de los profesores creían que, por ser un enfoque comunicativo, la gramática debía ser omitida en las prácticas pedagógicas. De manera implícita, era posible notar que la gramática no la enseñaban para la realización de las tareas, como se ha sugerido en la literatura, sino como actividades aisladas. Los siguientes extractos explican el porqué de esta decisión.

Creo que en algo que nos debemos de enfocar es en lo que los estudiantes están acostumbrados. Los hemos acostumbrado a tener actividades para que aprendan la forma gramatical o la forma lingüística. Ellos ya esperan esto y si no lo hacemos así, empiezan a cuestionar. (Extracto 13. Profesor 7)

Los alumnos al ser jóvenes adultos suelen sentirse más seguros con la gramática. (Extracto 14. Profesor 5)

Estos extractos muestran que los profesores enseñan la gramática siguiendo sus creencias de que los estudiantes esperan que se les enseñe la gramática. Es interesante ver que los profesores desasocian la gramática como parte del EBT, pues métodos recientes de enseñanza sugieren que la gramática sea integrada como parte del EBT (Ji, 2017). Fueron los mismos profesores quienes admitieron que debían desarrollar más conocimientos sobre cómo integrar la gramática como parte del EBT. Esto lo sugieren los siguientes extractos.

No estoy muy segura sobre la gramática. Creo que esa es mi debilidad. Tenemos que trabajar más en integrar la parte estructural. (Extracto 15. Profesor 11)

Estoy de acuerdo con Profesor 11 en eso de la gramática. Es algo que debemos trabajar. (Extracto 16. Profesor 14)

Con base en estos extractos, es posible ver que los profesores no han desarrollado conocimientos y estrategias para integrar la gramática o enseñanza de formas gramaticales en el uso de tareas. Tanto esta evidencia como la que he mostrado anteriormente muestra las necesidades de asistir a los profesores para que puedan atender los factores contextuales y así desarrollar más oportunidades de realizar ciclos de tareas con base en los principios pedagógicos que han desarrollado sobre enfoques comunicativos.

Discusión

Con base en las interpretaciones y perspectivas de los profesores que participaron en el estudio, era evidente que los profesores poseían conocimientos sobre el EBT y cómo implementarlo dentro de sus salones. Sus interpretaciones y perspectivas mostraban asimismo el conocimiento que tenían sobre los beneficios de la implementación del enfoque comunicativo en sus salones de clase, tales como el uso significativo de la lengua meta para lograr objetivos o la obtención de productos esperados en las tareas. Es evidente que los beneficios que verbalizaron reflejaban mucho del discurso que se ha construido sobre lo positivo que es el llevar el EBT a salones de clase de lengua extranjera (para una revisión de la literatura, por favor consulte Ellis, 2012; Nunan, 2004; Willis y Willis, 2007).

Como lo muestra las creencias de los docentes, el EBT puede tener un efecto positivo en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Sin embargo, en la literatura, se ha cuestionado la factibilidad del EBT en contextos educativos de lengua extranjera (Carless, 2004; Musazay, 2018), como es el caso del contexto de este estudio. Esto se debe a que se ha documentado un número importante de estudios que muestran que la efectividad del enfoque depende en mayor parte de factores de naturaleza práctica (Adams y Newton, 2020; Carless, 2003, 2004, 2005; Van den Branden, 2016; Zheng y Borg, 2013). Este estudio apoya los resultados de estudios previos realizados en otros contextos al evidenciar que, con base en las perspectivas de los profesores, la implementación del EBT es influenciada por factores relacionados con el uso del libro de texto, tiempo de clase, el rol de la gramática; así como el número de alumnos y nivel de competencia de estudiantes. Como lo muestra esta evidencia, estos factores son de carácter contextual y posiblemente ejercen una considerable influencia sobre las interpretaciones del enfoque por parte de los profesores, sus decisiones pedagógicas relacionadas con el enfoque y, particularmente, cómo operacionalizan el enfoque en sus salones de clase.

Por lo tanto, esto sugiere que los profesores pueden poseer conocimientos sólidos sobre enfoques comunicativos y tengan la disposición en implementarlos en sus salones de clase. Sin embargo, pueden

existir factores que perciben dentro de sus contextos educativos que los motiven a implementar o no el enfoque o realizar adaptaciones pedagógicas, como lo muestra este estudio, para acomodar una serie de percepciones sobre los factores contextuales y los principios pedagógicos que tengan del enfoque comunicativo. Algunos de los profesores de este estudio explicaron que debido a las limitaciones que vivían, implementaban ciertas adaptaciones o modificaciones para poder realizar algunas tareas comunicativas dentro de su salón de clase (véase Extractos 10-12). De hecho, es Carless (2007) quien sugiere que el EBT sea realizado desde una versión débil⁴, permitiendo así hacer adaptaciones/modificaciones para poder implementar tareas y a su vez tratar de promover la comunicación usando la lengua meta. Es necesario saber si estas adaptaciones pedagógicas permiten a los estudiantes beneficiarse de la implementación de tareas como se sugiere en el EBT y si esas modificaciones son suficientes para promover su interlenguaje.

El campo del EBT y los enfoques comunicativos, en general, han comenzado a reconocer la importancia de la educación continua y el desarrollo del profesorado (Carless, 2007). Según Adams y Newton (2020), esto se debe a que profesores en varios contextos educativos no poseen un entendimiento suficiente del EBT y es ahí donde la capacitación puede desempeñar un papel importante para promover eficientemente el enfoque. Con el presente estudio, fue posible evidenciar que los profesores conocían el enfoque de manera sustancial. Con base en esto, es de suma importancia que los profesores reciban capacitaciones sobre cómo realizarlo siguiendo sus creencias pedagógicas y cómo atender las limitaciones que perciben dentro de sus salones de clase. Lo que esto sugiere es que la capacitación de profesores no solo debe permitirles generar conocimientos y beneficios sobre el EBT, sino también oportunidades para identificar los factores contextuales que puedan influir en sus decisiones y así saber mejor cómo atenderlos para implementar en enfoque con base en principios pedagógicos. Como lo recomiendan Garcia Ponce & Mora-Pablo (2020), para promover prácticas innovadoras como las del EBT, la formación de profesores debe de ser capaz de proporcionarles oportunidades para entender cómo realizarlas y responder a sus demandas. Particularmente, la actualización de profesores debe de proporcionarles oportunidades para realizar exploraciones prácticas, experimentaciones en sus contextos y reflexiones sobre la implementación *in situ*. Los beneficios de esta formación es que les permitirá desarrollar conocimientos sobre el EBT desde el interior de sus salones de clase.

Conclusiones

El presente estudio exploró las perspectivas y experiencias de un grupo de profesores de lenguas extranjeras en una universidad mexicana con la finalidad de proveer evidencia empírica de cómo los profesores interpretan al EBT y cómo lo implementan en sus contextos educativos en México. El estudio mostró que los profesores poseían conocimientos sólidos sobre el EBT y los beneficios del enfoque para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en un contexto de educación superior en México. Sin embargo, los profesores explicaron que percibían una serie de factores contextuales que los limitaba de alguna manera para implementar el EBT con base en sus conocimientos, creencias y principios pedagógicos. Estos factores contextuales fueron el uso del libro de texto, tiempo de clase, el rol de la gramática, número de alumnos y nivel de competencia de estudiantes. Por un lado, esta evidencia muestra que los salones de clase son espacios sociales donde varios factores contextuales pueden interactuar en una compleja red. Por otro lado, la evidencia sugiere que esa compleja red de factores que perciben los profesores los motiva a realizar modificaciones pedagógicas al enfoque comunicativo para poder realizar tareas y de cierta manera atender lo que creen que es de beneficio para promover las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Los resultados de este estudio no son concluyentes; más evidencia de diferentes contextos educativos es necesaria para poder determinar la factibilidad del EBT como se ha sugerido en la literatura proveniente de contextos occidentales. Esto atendería la limitación del presente estudio de incluir un número reducido de profesores provenientes de un contexto de educación superior. También, sería importante que en futuras investigaciones se incluyan más instrumentos de recolección de datos. Por ejemplo, la observación de clases podría permitir conocer la relación entre las percepciones de los profesores y su comportamiento dentro del salón de clase con respecto al EBT. Esta evidencia sería de mucha ayuda para entender mejor cómo el EBT se realiza en contextos de educación en México y particularmente cómo asistir a los profesores durante su

⁴ Para conocer más sobre sugerencias de implementación del EBT con base en una versión débil o versión fuerte, por favor remítase a Willis (1996) y Ellis (2003).

formación y desarrollo en relación con la innovación. Con esta evidencia, estaremos en una mejor postura para determinar si el EBT es apropiado para las necesidades y realidades de nuestros contextos educativos.

Referencias

- Adams, R., & Newton, J. (2020). TBLT in Asia: Constraints and opportunities [EBT en Asia: Limitaciones y oportunidades]. *Asian Journal of English Language Teaching*, 19, 1-17. <https://doi.org/10.26686/wgtn.12720848.v1>
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice* [La cognición del maestro y la educación de lenguas: Investigación y práctica]. Continuum.
- Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction* [La instrucción de segundas lenguas basada en contenido]. Heinle and Heinle.
- Candlin, C. N. (2001). Afterword: Taking the curriculum to task [Epílogo: Llevando el curriculum a la tarea]. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing* (pp. 229–243). Longman.
- Carless, D. R. (2003). Factors in the implementation of task-based teaching in primary schools [Los factores en la implementación de la enseñanza basada en tareas en escuelas primarias]. *System*, 31(4), 485-500. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.03.002>
- Carless, D. (2004). Issues in teachers' re-interpretation of a task-based innovation in primary schools [Problemas en la reinterpretación de maestros sobre la innovación basada en tareas en escuelas primarias]. *TESOL Quarterly*, 38(4), 639-662. <https://doi.org/10.2307/3588283>
- Carless, D. (2007). The suitability of task-based approaches for secondary schools: Perspectives from Hong Kong [La pertinencia de los enfoques basados en tareas para escuelas secundarias: Perspectivas de Hong Kong]. *System*, 35(4), 595-608. <https://doi.org/10.1016/j.system.2007.09.003>
- Carless, D. (2012). TBLT in EFL settings: Looking back and moving forward [El EBT en contextos de lengua extranjera: Mirando atrás y moviéndose hacia adelante]. In A. Shehadeh & C. A. Coombe (Eds.), *Task-based language teaching in foreign language contexts: Research and implementation* (pp. 345-358). John Benjamins.
- Cohen, R. M. (2002). Schools our teachers deserve: A proposal for teacher-centred reform [Las escuelas que los maestros merecen: Una propuesta para una reforma centrada en el maestro.]. *Phi Delta Kappan*, 83(7), 532-537. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170208300713>
- Davies, P. (2020). What do we know, not know, and need to know about ELT in Mexico? [¿Qué sabemos, no sabemos y necesitamos saber acerca de la enseñanza del inglés en México?] *Revista Lengua y Cultura*, 1(2), 7-12. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/lc/article/view/5471/7044>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Eds.) (2000). *Handbook of qualitative research* [Manual de investigación cualitativa] (2nd ed.) Sage.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics* [Métodos de investigación en la lingüística aplicada]. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching* [Aprendizaje y enseñanza de lenguas basados en tareas]. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2012). *Language teaching research and language pedagogy* [Investigación de enseñanza de lenguas y pedagogía de lenguas]. Wiley-Blackwell.
- Foster P., & Skehan P. (1996). The influence of planning and task type on second language performance [La influencia de la planeación y el tipo de tareas en el desempeño de una segunda lengua]. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(3), 299-323. <https://doi.org/10.1017/S0272263100015047>
- García Mayo, M. D. P., & Pica, T. (2000). L2 learner interaction in a foreign language setting: Are learning needs addressed? [La interacción de estudiantes de una segunda lengua en un contexto lengua extranjera: ¿Se están atendiendo las necesidades del aprendizaje?]. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 38, 1-22. <http://dx.doi.org/10.1515/iral.2000.38.1.35>
- García-Ponce, E. E., & Mora-Pablo, I. (2020). Challenges of using a blended learning approach: A flipped classroom in an English teacher education program in Mexico [Los retos de usar un enfoque de aprendizaje mixto: Un aula invertida en un programa de formación de docentes de inglés en México]. *Higher Learning Research Communications*, 10(2), 116-133. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v10i2.1209>
- Gibbs, A. (1997). Focus groups [Los grupos focales]. *Social Research Update*, 19, University of Surrey.
- Hatip, F. (2005). *Task-based language learning* [Aprendizaje de lenguas basado en tareas]. <http://www.yde.yildiz.edu.tr/uddo/belgeler/inca-FundaHatip-TBL.htm>
- Henao, K., & Samoilovich, D. (2010). *La internacionalización del currículo: ¿Alternativa de la movilidad académica internacional?*. Boletín IESALC de Educación Superior.
- Jeon, I. J., & Hahn, J., (2006). Exploring EFL teachers' perceptions of task-based language teaching: A case study of Korean secondary school classroom practice [Explorando las percepciones de maestros de inglés como lengua extranjera sobre la enseñanza de lenguas basada en tareas: Un estudio de caso prácticas de salón de clase en escuelas secundarias de Corea]. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 8(1), 123.

- Ji, Y. (2017). Task-based language teaching (TBLT) in Asian EFL classes: Challenges and strategies [Enseñanza de lenguas basada en tareas en clases de inglés como lengua extranjera en Asia: Retos y estrategias]. In *Proceedings of the 2017 World Conference on Management Science and Human Social Development (MSHSD 2017)*. Atlantis Press.
- Knight, J. (2010). *Internacionalización de la educación superior: Nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas*. Boletín IESALC informa de Educación Superior. Nº 211
- Lin, T.-B., & Wu, C.-W. (2012). Teachers' perceptions of task-based language teaching in English classrooms in Taiwanese junior high schools [Las percepciones de maestros sobre la enseñanza de lenguas basada en inglés en salones de clase de inglés en preparatorias de Taiwán]. *TESOL Journal*, 3(4), 586-609. <https://doi.org/10.1002/tesj.35>
- Millán Librado, T., & Basurto Santos, N. M. (2020). Teaching English to young learners in Mexico: Teachers' perceptions about their teaching contexts [Enseñando inglés a aprendientes jóvenes en México: Las percepciones de maestros sobre sus contextos de enseñanza]. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 22(1), 125-139.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* [Grupos focales como investigación cualitativa]. Sage.
- Musazay, A. M. (2018). Teachers' perspectives on task-based language teaching: A case study at international Islamic University Malaysia [Las perspectivas de maestros sobre la enseñanza de lenguas basada en tareas: Un estudio de casos en la Universidad Internacional Islámica de Malasia]. *IJUM Journal of Educational Studies*, 5(1), 62-75. <https://doi.org/10.31436/ijes.v5i1.159>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching* [La enseñanza basada en tareas]. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rogers T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* [Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas]. Cambridge University Press.
- Romo López, A. M., Romero Herrera, A., & Guzmán Hernández, L. L. (2005). *Visión de la ANUIES frente a las actuales necesidades de formación de profesionales*. ANUIES.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria* [DOF: 28/06/2017] Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Estrategia nacional de inglés*. Secretaría de Educación Pública.
- Tang, L.Y.E., (2004). Task-based learning in the Asian classroom [Aprendizaje basado en tareas en el aula asiática]. *Guidelines*, 26(1), 14-18.
- Van den Branden, K. (2016). The role of teachers in task-based language education [El rol de los maestros en la educación de lenguas basada en tareas]. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 164-181. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000070>
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning* [Un marco para el aprendizaje basado en tareas]. Longman.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching* [Haciendo enseñanza basada en tareas]. Oxford University Press
- Zheng, X., & Borg, S. (2013). Task-based learning and teaching in China: Secondary school teachers' beliefs and practices [El aprendizaje y enseñanza basados en tareas en China: Las creencias y prácticas de profesores de escuelas secundarias]. *Language Teaching Research*, 18(2), 205-221. <https://doi.org/10.1177/1362168813505941>