

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE PROFESORES DE INGLÉS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. EL CASO DEL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE LENGUAS EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

CRISTIAN OMAR TORRES RAMÍREZ

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

MARÍA GUADALUPE PÉREZ MARTÍNEZ

CONACYT - UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES

TEMÁTICA GENERAL: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

RESUMEN

La implementación de un segundo idioma como requisito de egreso en instituciones educativas, ha generado problemas de rezago que inciden en los índices de eficiencia terminal. Las investigaciones relacionadas a las prácticas de enseñanza de profesores de inglés, en educación superior y con fundamento en el MCER y en el TBLT, son escasas. Debido al papel que juega el idioma en los programas de estudio, es fundamental tener acercamientos documentados al respecto. La investigación busca describir las prácticas de enseñanza de inglés y la semejanza que guardan con las actividades, los insumos y los procesos de aprendizaje que promueve el TBLT. Se empleó un diseño metodológico de estudio de caso con enfoque cualitativo en el que participaron dos profesores, del nivel tres del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma de Aguascalientes, seleccionados aleatoriamente. Se utilizó la observación no participante y la entrevista semiestructurada para recopilar datos de nueve sesiones de cada profesor en un periodo de dos semanas. Adicionalmente, se videograbaron las sesiones de uno de los profesores y se registraron observaciones y comentarios en un diario de campo. Los resultados muestran que las prácticas de enseñanza de los profesores son similares a las actividades y procesos de aprendizaje que promueve el TBLT. Se observó similitud en la elaboración de insumos de uno de los profesores y se identificó que, en general, las prácticas de enseñanza pueden ser adaptadas para implementar el enfoque de TBLT en el aula.

Palabras clave: prácticas de enseñanza, TBLT, MCER, inglés, educación superior

INTRODUCCIÓN

El idioma inglés es una lengua con influencia en una sociedad cada vez más globalizada. En educación superior, esto ha llevado a la incorporación de su enseñanza en diversas instituciones educativas y al establecimiento de niveles de logro como requisito de egreso. Esto ha generado problemas de rezago y de eficiencia terminal, dado que la competencia lingüística en el idioma de los alumnos es baja comparada con las expectativas de egreso (Alrashidi & Phan, 2015; Castilla, Moreno, Cámara, & Chamorro, 2012).

La Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) realizó un diagnóstico de la situación de la institución en el 2011 e identificó un problema de rezago. El 50% de los alumnos de décimo semestre no cumplían con el requisito de inglés como lengua extranjera para su egreso, lo cual impactó en la eficiencia terminal. Los resultados de la aplicación del examen *Test of English for International Communication* (TOEIC) mostraron que el nivel de competencia lingüística de los alumnos de nuevo ingreso era bajo.

A partir de estos hallazgos, la UAA creó el Programa Institucional de Lenguas Extranjeras (PILE), por medio del cual se implementaron cambios en los cursos: el diseño de un examen de colocación institucional, la reestructuración de los programas de estudio y el cambio del libro de texto. Esta reforma surtió efecto y para el semestre de enero-junio 2016, el porcentaje de alumnos que se encontraban en rezago por el requisito de inglés se redujo del 50% al 22%.

El PILE fundamentó los cambios en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para los idiomas, el cual sugiere el uso del enfoque de *Enseñanza de Idiomas Basado en Tareas* (Task Based Language Teaching, TBLT por sus siglas en inglés que se usará en el resto del documento). No obstante, se desconocen las prácticas de enseñanza del profesor dentro del aula, así como la congruencia que las actividades elaboradas, los insumos utilizados y los procesos de aprendizaje tienen con el MCER y con el TBLT.

Los estudios con respecto a las prácticas docentes en la enseñanza del inglés en educación superior son escasos (Davies, 2011) y, dada la importancia del idioma en los programas de estudio, los problemas que emergen a partir del rezago pueden limitar las oportunidades laborales futuras de los alumnos. Por tal motivo, es fundamental analizar las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés y tener acercamientos documentados que sirvan como medidas para incidir en la disminución de problemas relacionados a la eficacia terminal.

Por ello, la investigación presente tiene como objetivo describir las prácticas de enseñanza en el aula de dos profesores de inglés del Programa Institucional de Lenguas Extranjeras en la Universidad Autónoma de Aguascalientes y la semejanza que guardan con las que representa el enfoque de TBLT. De acuerdo con lo anterior, la investigación pretende responder las siguientes preguntas:

1. ¿Qué similitudes y diferencias tienen las actividades que desarrollan los profesores del PILE con las que promueve el TBLT?
2. ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los insumos que utilizan los profesores del PILE con respecto a los que promueve el TLBT?
3. ¿Qué similitudes y diferencias hay entre los procesos de aprendizaje que desarrollan los profesores del PILE con los que promueve el TBLT?

DESARROLLO

Referentes teóricos

Task Based Language Learning (TBLT). Aunque el MCER no prescribe una forma específica para la enseñanza, se fundamenta en un modelo comunicativo orientado hacia las necesidades de los alumnos en los diferentes contextos de sus vidas. Sugiere el uso del enfoque de TBLT, en el cual el profesor proporciona oportunidades de aprendizaje por medio de actividades que propician su uso en situaciones cotidianas, prácticas y funcionales (Nunan, 2004). Los alumnos completan una serie de actividades denominadas como tareas (*tasks*) que estimulan el deseo natural de mejorar la competencia lingüística, ya que son conscientes del uso del idioma en el mundo real (p.ej. una visita al doctor, recibir llamadas de servicio al cliente).

Tarea. El enfoque de TBLT denomina como tarea a una actividad cotidiana para crear, expresar y entender mensajes, con un objetivo y un resultado comunicativo, tal como leer un periódico o escribir un correo electrónico, que cuando se modifica para ser replicada en un contexto de enseñanza dentro del aula se considera como una tarea pedagógica (Candlin & Murphy, 1987; Ellis, 2003; Long, 2014; Nunan, 2004; Willis, 1996).

Rasgos de las actividades en TBLT. Este estudio toma los Principios Metodológicos (PM) de Mike Long (2014) como eje principal para el diseño metodológico. El autor establece diez PM para la aplicación del TBLT en la adquisición de un segundo idioma. Estos PM deben estar presentes en el diseño de los programas y la implementación en el aula por medio de las prácticas de enseñanza de los profesores.

PM1: Trabajar con base en tareas, no lecturas. Long (2014) señala que las tareas deben ser consideradas como la unidad de análisis al diseñar los programas de estudio y la planeación de las sesiones de clase. El PM estipula que se deben usar varias herramientas (p.ej. videos, audios) para completar una tarea sin permitir que las lecturas se conviertan en el único recurso de la lección.

PM2: Promover el aprendizaje en la práctica. Este principio postula que las tareas deben ser interesantes y pertinentes a las necesidades comunicativas, pues estas características contribuyen a mantener la atención y funcionan mejor que los ejercicios y actividades de repetición. La experiencia personal obtenida, por medio de la práctica en actividades reales, incrementa la probabilidad de que el alumno transfiera los conocimientos adquiridos a un contexto fuera del aula (Long, 2014).

PM3: Diseñar insumos elaborados. Long (2014) distingue tres tipos de insumos; simplificados, elaborados y auténticos. Los insumos simplificados muestran aspectos básicos, descontextualizados y sin un enfoque comunicativo (p.ej. una lista de verbos) lo que hace menos probable su adquisición. Por otro lado, los insumos auténticos exponen al alumno a lenguaje que está fuera de su alcance y que no le permita comprender o realizar la tarea (p.ej. un video de un reportaje, un artículo en un periódico). El PM propone que el profesor elabore insumos, ya que estos permiten crear situaciones cotidianas y exponen al alumno a una cantidad moderada de lenguaje que no se ha enseñado.

PM4: Proporcionar insumos abundantes. El contexto de los insumos que se utilizan en el aula debe ser variado, cuidadosamente diseñado y relevante para los alumnos, lo cual propicia una mejor oportunidad de adquisición. Insumos genéricos diseñados para contextos generales, comúnmente encontrados en libros de texto comerciales para la enseñanza de un idioma, no cumplen con estos requisitos (Long, 2014). Para alumnos jóvenes que viven en una ciudad y estudian una carrera administrativa, es más relevante aprender lenguaje relacionado con planear un viaje de negocios a otra ciudad, que planear una excursión a una reserva natural.

PM5: Fomentar el aprendizaje inductivo. En cada idioma se encuentran estructuras gramaticales que requieren de un nivel más avanzado al que los alumnos poseen para poder ser comprendidas, como es el caso de las frases verbales (p.ej. *take off*, *make out*). Es difícil para alumnos principiantes entender estas estructuras gramaticales puesto que se requieren explicaciones de nivel avanzado, sin embargo, son indispensables para permitir el flujo de la comunicación. El PM sugiere el fomento del aprendizaje inductivo, es decir, enseñar a través de ejemplos incluidos en contextos (p.ej. lecturas, audios, videos), sin explicar su estructura gramatical. Esto facilita que alumnos de niveles bajos puedan aprender frases de lenguaje formuláico, sin aprender su estructura en un inicio.

PM6: Focalizar en la forma lingüística. En el TBLT, esto se presenta cuando el alumno se enfrenta a un problema relacionado con el idioma que le impide la comunicación, (p.ej. carencia de vocabulario, errores en estructuras gramaticales). Se sugiere enfocar la enseñanza en explicar brevemente la estructura gramatical o vocabulario que impide la comunicación sin que esta intervención se extienda más de un par de minutos, de tal manera que se mantenga la concentración de la enseñanza en la necesidad comunicativa.

PM7: Proporcionar retroalimentación negativa. La retroalimentación negativa es un proceso correctivo e inmediato de un error. Hay dos tipos de retroalimentación negativa: explícita e implícita. En el primero se interrumpe al alumno después de que cometió el error y el profesor modela el uso correcto del lenguaje para que el alumno repita. El segundo se emplea concientizando al alumno de que acaba de cometer un error y que debe corregirlo, sin darle la respuesta. Es necesaria principalmente para evitar la formación de malos hábitos y ayuda al alumno a percatarse del error y autocorregirse, para evitar su incidencia (Long, 2014).

PM8: Respetar el programa de aprendizaje y los procesos de desarrollo del alumno. En el TBLT, la enseñanza del idioma se subordina al proceso de desarrollo y aprendizaje; es secuencial y limitada a la competencia lingüística actual e inmediata de los alumnos (Long, 2014). Es decir, las lecciones siguen un orden específico y lógico, sin pasar por alto ningún tema o enseñar en orden incorrecto. El profesor debe continuar con cada lección después de asegurarse que la anterior fue claramente comprendida por los alumnos. Este PM parte del respeto al nivel actual del alumno y su progreso en el aprendizaje.

PM9: Fomentar el aprendizaje cooperativo y colaborativo. El trabajo cooperativo y colaborativo difiere en la medida de libertad y responsabilidad que se les da a los alumnos. El profesor tiene mayor control en tareas cooperativas y los alumnos tienen más libertad en tareas colaborativas (Panitz, 1999). Cuando los alumnos colaboran o cooperan en su aprendizaje antes de practicar en grupo, su desempeño y desarrollo mejora, particularmente en alumnos que son tímidos (Long, 2014). Ambos tipos de aprendizajes son necesarios y propician la adquisición.

PM10: Instrucción individualizada. Ocurre cuando se modifican o adaptan los enfoques y métodos de enseñanza a los procesos individuales de aprendizaje y de desarrollo de los alumnos. La diversificación en metodologías empleada en un grupo y subgrupos de alumnos es uno de los indicadores de este principio. Sin embargo, su manifestación es difícil de identificar por medio de la observación, ya que requiere acercarse al análisis de los programas de estudio, conocer el contexto de los alumnos, sus aprendizajes previos y la fase de planeación del profesor (Long, 2014).

Dominios. Long (2014) divide estos 10 PM en cuatro dominios; actividades, insumos, procesos de aprendizaje y alumnos. El dominio de actividades involucra la demanda cognitiva de actividades que el profesor desarrolla en su enseñanza (PM1) y la práctica del idioma (PM2). El dominio de insumos hace referencia al nivel de elaboración de los recursos utilizados (PM3) y la pertinencia y variedad de los mismos, así como su contextualización al entorno inmediato del alumno (PM4). El dominio de los procesos de aprendizaje tiene que ver con la forma en que el profesor introduce los temas (PM5), ofrece explicaciones (PM6), corrige los errores (PM7), avanza en la secuencia de los contenidos (PM8) y organiza a los alumnos para las tareas (PM9).

El cuarto dominio está asociado con los alumnos y como se mencionó en el PM 10, es difícilmente observable ya que para lograr identificar su uso se deben analizar las prácticas desde otra perspectiva, particularmente las prácticas docentes que involucran recopilar documentos de planeación de las sesiones. Esta es una limitación de la investigación, puesto que dichos documentos no son objeto de estudio.

Metodología. Se empleó un diseño metodológico de estudio de caso con enfoque cualitativo. Los participantes fueron elegidos de manera aleatoria de acuerdo a sus horarios, niveles y su disposición para participar. Se seleccionaron a dos profesores de PILE que impartían el nivel tres de inglés en la UAA, debido a que había más grupos de este nivel que de cualquier otro.

Se emplearon la observación no participante y entrevistas semiestructuradas como técnicas de obtención de información. En las observaciones se empleó una guía que tomó como eje los primeros 9 Principios Metodológicos de Long (2014). El PM10 requiere de otras estrategias de obtención de información, por el tipo de datos que deben ser recopilados. Por tal motivo, se omitió en el diseño de la guía de observación y en análisis de los resultados.

En la guía de observación se recabaron datos sobre las actividades que realizaron los profesores en el aula, los contenidos y temas desarrollados, los materiales que se emplearon, el tipo de agrupaciones y las correcciones que hizo el profesor. Se observaron nueve sesiones de cada caso en un periodo de nueve días – una hora por sesión en el semestre de agosto a diciembre de 2016 – y se videograbaron las de uno de ellos. Posterior a cada sesión, se realizó un análisis de observación con respecto a los PM.

Los temas que se desarrollaron en las entrevistas semiestructuradas fueron respecto a la planeación de las clases, el idioma, las actividades empleadas, la retroalimentación y el trabajo en equipo. Adicionalmente se registraron observaciones y comentarios en un diario de campo que se utilizó en cada una de las sesiones.

RESULTADOS

Contexto de la situación educativa. El Caso A se trata de un profesor egresado en el año 2015 de la Licenciatura de Enseñanza del Inglés de la UAA, quien al momento de las observaciones contaba con un año de experiencia. El periodo de observación se realizó del 5 al 15 de septiembre. Las sesiones del profesor tenían una duración promedio de 50 minutos y fueron videograbadas.

El Caso B se trata de un profesor egresado en el año 1998 de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés de la UAA, quien al momento de las observaciones contaba con 15 años de experiencia. El periodo de observación se realizó del 12 al 23 de septiembre. Las sesiones del profesor tenían una duración promedio de 60 minutos y no fueron videograbadas a petición del mismo.

Caso A

Actividades. El profesor empleó las cuatro lecturas que se desarrollan en la unidad observada del libro de texto. Cada una de las lecturas tuvo el mismo peso que otros tipos de ejercicios, por ejemplo, en la primera lección se utilizó la lectura como uno de 23 ejercicios que se desarrollaron. Esto se asemeja a lo estipulado en el PM1, el cual señala que las lecturas utilizadas no deben enseñar un tema completo por sí mismas, sino que deben ser parte de una serie de ejercicios o actividades (tareas) que desarrollan el contenido temático.

Adicionalmente, el profesor utilizó ejercicios del libro de texto que propiciaban la práctica de los contenidos abordados (p.ej. hablar de sus vacaciones pasadas utilizando el pasado simple). Esto ocurrió en cinco de las sesiones observadas en las que se promovió el aprendizaje en la práctica, lo cual guarda similitud con lo establecido en el PM2 que establece que dicha práctica debe ser interesante y pertinente a las necesidades comunicativas del alumno.

Insumos. Los insumos que utilizó el profesor provenían del libro de texto y se limitaron a ejercicios de lectura, de expresión verbal, de gramática y de vocabulario. Los contextos en los que estos se desarrollaron fueron generales (p.ej. vacaciones en la playa) y no específicos (p.ej. congreso de trabajo en la playa). El profesor señaló que no elaboró insumos para el nivel tres debido a que era la primera vez que lo impartía. Tampoco se utilizaron insumos del tipo audiovisual y el profesor no elaboró recursos o materiales didácticos. Los contextos en los que se desarrolló la enseñanza fueron los sugeridos por el libro de texto (p.ej. vacaciones, fotografías históricas famosas y anécdotas) y no se adaptaron a situaciones específicas que los alumnos podrían enfrentar (p.ej. fotografías icónicas de eventos históricos mexicanos).

En contraste con lo estipulado por los PM 3 y 4, cuando se emplea el enfoque de TBLT el profesor debe desarrollar un nivel de elaboración de insumos que se encuentre entre los tipo simplificados y auténticos para favorecer la posibilidad de adquisición del idioma. A su vez, debe contextualizar los temas a situaciones específicas que sean de utilidad en la aplicación cotidiana que los alumnos le darán al lenguaje.

Procesos de aprendizaje. En las tres lecciones de la unidad observada se enseñaron temas de manera inductiva (p.ej. el pasado progresivo a través de una lectura). También se focalizó en la estructura en tres ocasiones (p.ej. explicación de los verbos auxiliares). Cabe mencionar que estas explicaciones no siempre evitaron que los alumnos siguieran cometiendo errores, para los cuales el profesor empleó distintas técnicas de corrección, incluyendo la retroalimentación negativa. Utilizó la de tipo explícita en cinco ocasiones (p.ej. “*more fast*” corregido a “*faster*”) y no utilizó la de tipo implícita. Además, el profesor siguió el orden de contenidos específico y lógico sugerido por el libro de texto y agrupó a los alumnos en seis actividades durante la unidad. En consonancia con la descripción de los PM 5 al 9, existe una similitud entre las prácticas de enseñanza del profesor en el aula y los procesos de aprendizaje sugeridos.

Caso B.

Actividades. El profesor se apoyó en el libro de texto como guía para estructurar sus temas y contenidos. Utilizó dos de las lecturas del libro de texto y cada una tuvo el mismo peso que otros tipos de ejercicios. Por ejemplo, la lectura que utilizó en la primera lección fue uno de 25 ejercicios que desarrolló en clase. Al igual que en el Caso A, esto se asemeja al PM1, empleando otros tipos de recursos para que los alumnos logaran los objetivos de aprendizaje.

También promovió el aprendizaje en la práctica en cada una de las 9 sesiones, en las que contextualizó los contenidos vistos y realizó ejercicios de producción del idioma (p.ej. hablar de lo que estaban haciendo en ciertos momentos importantes en sus vidas usando el pasado progresivo). En total, desarrolló 12 actividades en las que tuvieron oportunidad de comunicarse en inglés acerca de experiencias previas de interés y pertinencia con sus necesidades comunicativas, lo cual guarda similitud a lo establecido por el PM2.

Insumos. A diferencia del Caso A, el profesor elaboró distintos insumos para impartir su clase, entre los que se identificaron presentaciones de PowerPoint, tarjetas de acciones y de vocabulario, hojas de trabajo, tableros estilo juego de mesa e insumos audiovisuales. Además, contextualizó los temas de enseñanza al entorno inmediato de los alumnos, exponiéndolos a situaciones reales que podrían enfrentar en sus vidas cotidianas (p.ej. problemas que surgieron en algún viaje de vacaciones y anécdotas de momentos personales importantes). Los recursos que diseñó, junto con la contextualización de estos en las actividades desarrolladas en clase, guarda similitudes con lo propuesto por los PM 3 y 4 en cuanto al nivel de elaboración de los insumos y su transferencia a situaciones relevantes y pertinentes en el entorno de los alumnos.

Procesos de aprendizaje. El profesor enseñó temas inductivamente en las tres lecciones de la unidad (p.ej. el pasado progresivo preguntando a los alumnos sobre experiencias personales). Por otro lado, la enseñanza deductiva que es a través de reglas y fórmulas (p.ej. sujeto + verbo + complemento), se empleó al enfocarse en la estructura en una sola ocasión, durante el tema del pasado progresivo. Entre las técnicas de corrección, utilizó la retroalimentación negativa explícita en dos ocasiones e implícita en seis, principalmente para corregir conjugaciones equivocadas (p.ej. el uso de “go” en lugar de “went” al hablar de acciones pasadas). Además, como se mencionó, utilizó el libro de texto como guía para seguir la misma secuencia de contenidos y agrupó a los alumnos en 10 actividades durante la unidad observada. Al igual que en el Caso A, las prácticas de enseñanza del profesor en el aula se asemejan a lo estipulado por los PM 5 al 9.

CONCLUSIONES

Los resultados describen un panorama de la forma en que se desarrollan las prácticas de enseñanza de los profesores que participaron en el estudio. A partir de los datos presentados, se responden las preguntas de investigación.

P1. Se identificó que las lecturas empleadas en el aula formaron parte de una serie de actividades que aportaron al logro de los objetivos de aprendizaje. Los profesores no utilizaron las lecturas como eje principal de las lecciones, sino que también implementaron otros tipos de ejercicios en cada una de las tres lecciones de la unidad observada. Los contenidos de las lecciones fueron puestos en práctica en actividades que requerían una interacción lingüística, de acuerdo a las necesidades comunicativas de los alumnos, guardando una relación cercana a los PM 1 y 2. Sin embargo, se señala la importancia de diseñar los planes de estudio contemplando desde un inicio el TBLT y, en contraste, los programas de idiomas de la UAA se diseñan desde un enfoque comunicativo.

P2. Existe similitud entre el nivel de elaboración e implementación de insumos por el profesor en el Caso B y lo propuesto por los PM 3 y 4 al utilizar el TBLT como enfoque de enseñanza. La elaboración de insumos está estrechamente relacionado a la contextualización de los recursos a situaciones que los alumnos puedan enfrentar en su entorno inmediato. Sin embargo, mientras que el profesor del Caso B diseñó recursos que utilizó de esta manera, el profesor del Caso A difiere de los rasgos de las actividades promovidas por el enfoque, dado que no elaboró insumos de ningún tipo. No obstante, se observó a través del Caso B que es posible seguir estos principios metodológicos dentro del contexto educativo.

P3. Cabe destacar que el PILE no requiere que los profesores se adhieran a un enfoque o método de enseñanza en particular. Dicho esto, los procesos de aprendizaje que desarrollaron los profesores de ambos casos en el aula son similares a los propuestos por los PM en un ambiente de enseñanza en el que se emplea el TBLT. Si bien, utilizaron técnicas y estrategias propias de otros enfoques (p.ej. la corrección en pares del enfoque comunicativo), en la observación de sus prácticas de enseñanza se identificaron todos los principios metodológicos que conciernen este dominio.

RELEVANCIA

Las investigaciones sobre las prácticas de enseñanza de profesores en educación superior, sobre el enfoque de TBLT sugerido por el MCER, son escasas en comparación con otros niveles educativos y otros enfoques. Este estudio se suma a los antecedentes que contribuyen en la investigación sobre las prácticas de enseñanza en relación al enfoque y al nivel educativo mencionados. El instrumento de observación que se empleó también tiene como propósito guiar el diseño de otros instrumentos de observación de las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés, para estudios posteriores o para instituciones educativas. Finalmente, se pueden derivar futuras líneas de investigación a partir de este estudio, tales como:



- La eficacia de la implementación del TBLT como enfoque predominante en los cursos de idiomas en educación superior.
- El diseño de planes de estudio de idiomas bajo el enfoque de TBLT tras un análisis de necesidades.
- Los procesos de adaptación de las actividades del libro de texto a las tareas utilizadas en el enfoque de TBLT.

REFERENCIAS

- Alrashidi, O., & Phan, H. (2015). Education Context and English Teaching and Learning in the Kingdom of Saudi Arabia: An Overview. *English Language Teaching*, 8(5).
<https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p33>
- Candlin, C., & Murphy, D. (1987). *Language learning tasks*. Prentice-Hall International.
- Castilla, F., Moreno, A., Cámara, M., & Chamorro, E. (2012). En el camino del EEES: La competencia del inglés en los universitarios de empresa. Un análisis en la Universidad de Jaén. *Educade: Revista de Educación En Contabilidad, Finanzas Y Administración de Empresas*, (3), 23–45.
- Davies, P. (2011). Three challenges for Mexican ELT experts in public education. *Memorias Del XII Encuentro Nacional de Estudios En Lenguas (2011)*. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
Retrieved from <http://filosofia.uatx.mx/2.pdf>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. OUP Oxford.
- Europe, C. of. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.
- Long, M. (2014). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning. Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Prabhu, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Longman.