

EL ENFOQUE BASADO EN TAREAS EN LOS CURSOS DE INGLÉS DEL POSGRADO

ENFOQUE BASADO EN TAREAS EN POSGRADOS DE INGLÉS

Islaura Tejeda Arencibia¹

Vilma Violeta Borrero Ochoa²

DIRECCION PARA CORRESPONDENCIA: islaurata@ult.edu.cu

Fecha de recepción: 3-12 - 2019

Fecha de aceptación: 7-1 - 2019

RESUMEN

La preparación en idioma inglés con propósitos académicos constituye una necesidad y una exigencia en la universidad cubana actual en el posgrado, por lo que se implementan diversos cursos que responden a los objetivos de formación, a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias del sistema de evaluación. En el presente trabajo, a partir de las potencialidades y debilidades que se revelan en los estudiantes de posgrado y en el diseño e implementación de cursos, se sugiere la implementación del Enfoque Basado en Tareas (EBT) que enfatiza la importancia de la tarea comunicativa en inglés para el desarrollo de las habilidades en la comunicación académica de los estudiantes de los cursos de posgrado, que les permita el acceso a información científico-técnica actualizada en las diferentes especialidades y participar en el intercambio académico en inglés a través de eventos y publicaciones científicas.

PALABRAS CLAVE

Inglés, curso, Enfoque Basado en Tareas (EBT)

TASK-BASED LEARNING IN ENGLISH POSGRADUATE COURSES

ABSTRACT

Preparation in English for academic purposes through postgraduate courses is a necessity and a requirement in today's Cuban university; that's why various courses are implemented which respond to educational objectives, postgraduate students' needs and the demands of the evaluation system. Based on the strengths and weaknesses revealed in graduate students as well as the design and implementation of English courses, the author suggests the implementation of the Task-Based Learning (TBL) to emphasize

¹ Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

² Doctora en Ciencias Pedagógicas, Profesor Titular del Departamento Lenguas Extranjeras de la Universidad de Las Tunas, Cuba.

the importance of the communicative task in English for the development of the academic communication skills that students need to access updated scientific-technical information in the different specialties and to participate in academic exchange in English through events and scientific publications.

KEY WORDS

English; course; Task Based Learning (TBL)

INTRODUCCIÓN

La universidad cubana actual está encargada de formar un profesional íntegro por su forma de pensar, sentir y actuar; que domine los conocimientos inherentes a su especialidad pero que posea habilidades para el auto-perfeccionamiento y el auto-conocimiento constante a partir de la actividad que realiza con otros o individualmente. Para cumplir con este encargo, además de la formación en el pregrado, favorece diferentes formas de desarrollo profesional desde el posgrado en el que la preparación en una lengua extranjera, especialmente el inglés, merece especial atención en la actualidad. Este idioma al estar reconocido como lengua franca e idioma internacional impacta significativamente en el volumen de información actualizada que se escribe y socializa lo que hace necesario que los profesionales, para considerarse bien preparados, deben saber leer y comunicarse en esta lengua extranjera.

Es una tarea, entonces, de la formación posgraduada garantizar la formación continua de los profesionales en el dominio de la lengua inglesa que les permita expresarse de forma oral y escrita de manera independiente para satisfacer propósitos académico-profesionales. Por ello, para elevar la competencia comunicativa en esta lengua se implementan diversos cursos de posgrado que permitan realizar cambios de categoría docente, participar en la colaboración en países de habla inglesa, completar programas de doctorado, entre otros. Las formas de evaluación que se utilizan se intentan estandarizar, paulatinamente, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencias (CEFR, 2017) para la evaluación de las lenguas extranjeras, de manera que los niveles de competencia comunicativa en idioma inglés de los profesionales cubanos puedan ser comparables con los niveles que alcanzan a nivel internacional.

En los anexos de la Instrucción No. 01/2018, Normas y procedimientos para la gestión del posgrado en el Ministerio de Educación Superior (MES) en Cuba, se hace referencia a la necesidad de aplicar diversas formas y métodos de las áreas de conocimiento que permitan lograr mayores niveles de calidad en la superación profesional. En el caso particular de los cursos de posgrado en la lengua extranjera, se reconocen avances en la didáctica con respecto a etapas anteriores donde se enfatizaba mayormente las funciones comunicativas de situaciones cotidianas así como la gramática, el vocabulario y la pronunciación correspondientes, desde un paradigma esencial de Presentación – Práctica – Producción. En la actualidad, se implementan cursos de diferentes niveles que

se imparten según los presupuestos del Enfoque Comunicativo (EC) para atender las necesidades de los estudiantes.

La realidad en el territorio tunero nos muestra que la mayoría de los profesionales graduados que matriculan en los cursos de idioma lo hacen porque deben aprobar un ejercicio de cambio de categoría o el mínimo de candidato para tener derecho a la defensa de una tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias de determinada especialidad, y no para desarrollar habilidades en el idioma extranjero para toda la vida, que les sean de utilidad para su actividad profesional (como es atender la estrategia curricular de inglés, participar en eventos internacionales, publicar...) y para consultar la información y avances científico-técnicos más actualizados que se publican mayormente en esta lengua.

Al evaluar los resultados de los cursos se identifica que los estudiantes que terminan presentan limitaciones para completar tareas comunicativas en inglés relacionadas con la actividad profesional que realizan o realizarán, dígase: presentaciones orales, intercambios académicos, comprensión de textos académicos, redacción de artículos y resúmenes, entre otras; aquellos que no terminan los cursos alegan que las tareas no son suficientemente significativas para su actividad profesional y que la estructuración de las clases se realiza de acuerdo con determinada estructura gramatical y/o vocabulario que deben aprender.

Como una posible solución a estas problemáticas, en el presente trabajo se sugiere la aplicación de un Enfoque Basado en Tareas (EBT) en los cursos con propósitos académicos y profesionales, que puede contribuir al desarrollo de habilidades para satisfacer propósitos académico-profesionales en los cursos de posgrado en la lengua extranjera. El EBT es un método que puede utilizar el profesor cuando el énfasis de su clase es el completamiento de una tarea comunicativa y no la mera práctica de formas lingüísticas.

DESARROLLO

Principales métodos y procedimientos en la clase de inglés

En la clase desarrolladora de lenguas extranjeras en la actualidad se aspira que prevalezcan, de manera general, los métodos productivos y participativos a través de los cuales se desarrollen estrategias de aprendizaje y la motivación hacia el aprendizaje. Se asume, entonces, “un enfoque interactivo y problematizador que promueva el desarrollo del pensamiento crítico – creativo y reflexivo de los estudiantes” (Font, et al, 2010), lo que debe ser aplicable en el pregrado y el posgrado.

Algunos de los sustentos, que desde la didáctica general apoyan el criterio anterior, incluye la aplicación de los métodos orales y el método del trabajo independiente donde los estudiantes realizan tareas comunicativas bajo la dirección del profesor. Se asume, entonces, lo planteado por Lavarrere & Valdivia (1988, p.111) donde se reconoce que el trabajo independiente de los

alumnos en la adquisición de los conocimientos se distingue por su carácter productivo, que puede alcanzar un nivel creativo, y que es “la expresión del grado de autoactividad que han logrado los alumnos y también un medio para continuar desarrollando su autoactividad e independencia” (entendida la autoactividad como la capacidad para, por sí mismo de tomar decisiones y resolver las tareas planteadas).

En la inmensa mayoría de los programas de cursos de pregrado y posgrado en la lengua extranjera se asume que su concepción está basada en el Enfoque Comunicativo (EC) cuyo objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa, y que la competencia comunicativa incluye la competencia cognitiva, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia estratégica y competencia sociocultural.

Se considera que en las diferentes actividades docentes se debe propiciar el intercambio de significados; la integración de las diferentes formas de la actividad verbal -comprensión auditiva y de lectura, expresión oral y escrita-; la exposición a diferentes y variadas actividades educativas que sean relevantes, significativas y auténticas para estimularlos y retarlos a utilizar el inglés en contextos reales; el trabajo en grupo y en parejas y otras actividades comunicativas e interactivas en las que se utilicen los principios de la enseñanza cooperativa para promover un aprendizaje activo, la reflexión y la responsabilidad por el aprendizaje propio y de los compañeros; el desarrollo de estrategias de aprendizaje en la medida que se les invite a reflexionar acerca de sus fortalezas y debilidades en el aprendizaje.

Estas exigencias se corresponden con los principios básicos del EC expuestos por Richards & Rogers (2001), en los que se enuncia que los estudiantes aprenden la lengua extranjera comunicándose; los tipos de actividades que se usen deben favorecer la comunicación auténtica y significativa; la fluidez debe ser considerada como una dimensión importante a atender; la integración de las habilidades lingüísticas ocurre en la comunicación, y el aprendizaje de la lengua extranjera es un proceso de construcción creativo que entraña el ensayo y el error.

Richards (2008) amplía al reconocer que la clase de lenguas extranjeras desde un EC incluye actividades que promueven la fluidez y reflejan el uso real de la lengua para cumplir con diferentes propósitos comunicativos; requieren el uso de diferentes estrategias comunicativas y el resultado del lenguaje que se produce no siempre es predecible y se adapta al contexto o situación comunicativa. Para este autor, se realizan también actividades orientadas a la precisión lingüística orientadas hacia el aprendizaje de formas correctas de la lengua que pueden ser controlados y no requieren de prácticas comunicativas en el contexto de su uso. Ambas perspectivas tienen implicaciones para las diferentes prácticas (mecánica, significativa y comunicativa) inherentes al EC.

La aplicación del EC ha estado asociada a diversas secuencias de aprendizaje que tienen implicaciones para los procedimientos utilizados en las clases de inglés:

- Actividades pre-comunicativas (donde se enfatiza en la precisión lingüística con respecto al uso de estructuras, funciones y el vocabulario) y actividades comunicativas donde se enfatiza en lograr la fluidez en la expresión de significados y en las que resultan más relevantes el intercambio de información y la negociación de significados (Littlewood 1986). Esta secuencia ha sido asociada mayormente con el paradigma de Presentación-- Práctica-- Producción (Byrne, 1989) o alternativas o variantes del mismo que se aplican todavía en la actualidad.
- Motivación-- presentación-- práctica controlada-- práctica creativa-- evaluación-- consolidación (Terroux & Woods, 1991)
- Verbalización – Automatización -- Autonomía (Ur, 1996)
- Concientización (los estudiantes descubren lo que pueden hacer) – Apropiación (los estudiantes demuestran control progresivo de la habilidad) – Autonomía (la capacidad que logran los estudiantes para autorregular su desempeño como resultado de los niveles de apropiación logrados) (Thornbury, 2005).

Al revisar nuestra práctica educativa así como las orientaciones metodológicas de nuestros programas de pregrado y posgrado y los resultados de entrevistas a profesores de los cursos, se demuestra que la secuencia de aprendizaje mayormente aceptada en las clases de inglés en nuestro contexto, asociada a la aplicación del EC incluye: 1-- Actividad comunicativa inicial --2-- Presentación del material lingüístico --3-- Práctica controlada y semicontrolada --4-- Práctica libre --5-- Práctica comunicativa. Esta práctica se ha mantenido, junto a ocasionales experiencias de otros procedimientos, según la habilidad que se desea desarrollar, que requieren de mayor diversidad de acuerdo con los propósitos por lo que se aprende la lengua extranjera y las características de los estudiantes a los que preparamos para la solución creativa e independiente de las tareas comunicativas.

En nuestro contexto, se aspira que primen las clases prácticas integradoras donde se prepara al estudiante para que pueda interactuar y producir textos orales y escritos de forma cada vez más espontánea e independiente, que les permita el acceso a información científico-técnica actualizada en las diferentes especialidades, promueva el intercambio académico e investigativo en inglés y a la vez prepare a los estudiantes para presentarse y aprobar los exámenes de idioma extranjero que se les exijan. Se necesita que en estas clases se desarrollen habilidades para recibir y transmitir mensajes, sin hacer demasiado énfasis en las formas lingüísticas, pero si en el desarrollo de la fluidez en el uso de la lengua extranjera y donde se propicia el desarrollo de habilidades para estructurar el discurso oral o escrito para que el estudiante pueda, según Hedge (2000, p. 56), interactuar en situaciones reales, comprender o procesar

el lenguaje y responder apropiadamente con cierta facilidad y en tiempo real, a una velocidad razonable.

Por ello, los métodos y procedimientos que se utilicen en la clase de lengua extranjera en la actualidad deben diversificarse para responder a la variedad de estudiantes que recibimos y los objetivos que persiguen en con su superación profesional; estos métodos deben estar a tono con los cambios más significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y que incluyen: la promoción de la autonomía en el aprendizaje, la cooperación, la integración curricular –el inglés relacionado con otras disciplinas-, el énfasis en el significado y no en las formas lingüísticas, la diversidad y el pensamiento crítico y creativo (Richards, 2008).

El Enfoque Comunicativo y el Enfoque Basado en Tareas

Una vía para estructurar la clase integradora de inglés para cumplir con las exigencias actuales, antes mencionadas, es desde un Enfoque Basado en Tareas (EBT). Según Nunan (2004), el EBT es una realización del EC o y para Richards (2008) es una extensión del EC que, no obstante, toma un camino diferente para lograr el objetivo supremo de la enseñanza de idiomas: alcanzar la competencia comunicativa.

En principio se reconoce que no hay ruptura entre el EC y el EBT. Uno de los criterios más aceptados entre los defensores del EC es el reconocimiento de que se aprende la lengua si se involucra a los estudiantes en tareas comunicativas significativas y que las habilidades y conocimientos se desarrollan si hay mayor exposición al idioma y si se promueven diversas oportunidades de usarlo (Harmer 2007). Nunan (2004, p.10) por su parte argumenta que el EC es “un concepto abarcador (un enfoque filosófico de amplio espectro) y el EBT es una de las vías en que se materializa (...) a los niveles metodológico y de diseño de programas”. Littlewood (2004) estima que el EBT es una evolución dentro del EC, en el cual el elemento crucial lo constituye el hecho de que las tareas comunicativas sirven no solo como principales componentes de la metodología sino también como unidades alrededor de las cuales se puede organizar la asignatura.

El EBT sostiene que la interacción comunicativa, característica del trabajo basado en tareas, proporciona suficiente contenido lingüístico a aprender (INPUT) para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma. De manera que puede entenderse como una evolución del EC alegando que el aprendizaje de una lengua depende de que el estudiante se involucre en una comunicación real en la que emplee el idioma de manera significativa a través de tareas; una vez que estas sean completadas, el docente realizará las correcciones necesarias a la forma de acuerdo con el desempeño alcanzado por el estudiante (Harmer, 2007). El EBT se diferencia, entonces, del EC al enfocar el tratamiento a las formas lingüísticas una vez que se complete la tarea y no antes, con el objetivo de que se favorezca que los estudiantes usen el idioma y

lo procesen en función de comprender su significado y no que se concentren en las formas para después expresar significados.

El EBT, en este caso, nos ofrece un método viable para cumplir con el objetivo propuesto porque posee una secuencia que orienta claramente al profesor acerca de cómo estructurar la clase práctica en el posgrado de acuerdo con los intereses de los estudiantes. Por otro lado, le ofrece al estudiante una vía para aprender, que exige mayor protagonismo y creatividad de su parte para la solución de tareas comunicativas reales apropiadas en un contexto donde se aprende el idioma como lengua extranjera. Desde su propia esencia el EBT es productivo, participativo, y creativo que promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje y donde la forma organizativa que prevalece es la grupal.

¿Qué se asume como tarea?

Desde el advenimiento del Enfoque Comunicativo (EC) y el reconocimiento de que una lengua se aprende mejor cuando se utiliza para comunicar mensajes, la tarea comunicativa ha ascendido hasta ocupar una posición prominente en el diseño de programas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Según Harmer (2007), en el EC, el cumplimiento efectivo de las tareas (en grupo o en pareja) es tan importante como el uso correcto de la lengua aunque el énfasis fundamental está en el contenido de lo que se expresa y no en una estructura lingüística en particular. Aunque se reconoce la validez de estos presupuestos para el aprendizaje de una lengua extranjera, también existen limitaciones del EC que no deben dejar de ser consideradas: la carencia de un cuerpo teórico coherente que ha generado diferentes interpretaciones del mismo (Thompson, 1996; Richards & Rodgers, 2001); con el advenimiento del enfoque, algunos seguidores dejaron de considerar la enseñanza explícita de la gramática y las tareas comunicativas que se sugieren no siempre responden a un propósito comunicativo real (Harmer, 2007).

El auge del EBT ha conllevado a diferentes interpretaciones de qué exactamente constituye una tarea (Willis, 1996; Nunan, 2004) y a diferentes propuestas de programas basados en tareas. Littlewood considera que distinción entre tarea y ejercicio es “simplista así como un obstáculo tanto para la transparencia conceptual como para la implementación efectiva” (2007, p. 247). A diferencia de las actividades tradicionales para la práctica del idioma, en las que el estudiante es alentado a producir estructuras u otros elementos lingüísticos enseñados previamente y frecuentemente a reproducir significados ajenos, en el EBT el estudiante tiene que utilizar sus propios recursos lingüísticos para completar la tarea de aprendizaje. Sólo después el estudiante presta atención a la forma lingüística. De esta forma, el EBT difiere significativamente de la estructura estándar de la enseñanza comunicativa.

Para Ur (1996) una tarea comunicativa efectiva debe tener un objetivo claro y debe involucrar a los estudiantes en la obtención de un resultado observable, que no sea usar correctamente una estructura gramatical. Los resultados de la tarea deben ser obtenidos con la participación e interacción de los participantes

por lo que dentro de la orientación de la tarea las instrucciones deben podrían incluir “Ponerse de acuerdo en algo”, “investigar las opiniones de todos los miembros...”. Además, la tarea debe propiciar que los estudiantes estén expuestos a usos del lenguaje y que estén involucrados en la realización de ejercicios que propicien un uso activo del lenguaje donde haya que negociar significados. Según esta autora se ha probado científicamente que en la realización de tareas se habla más, hay mayor participación y más motivación porque hay un sentido claro de lo que hace falta realizar.

A estos elementos debemos añadir que para que la tarea comunicativa esté en correspondencia con las exigencias de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador de lenguas, como se privilegia en Cuba, debe cumplir, además, con las siguientes exigencias según Silvestre & Zilberstein (2002, p. 31): “Variada, de forma que se presenten diferentes niveles de exigencia que promuevan el esfuerzo intelectual creciente en el estudiante (...) que exijan un esfuerzo mental que estimule el desarrollo...”; “Suficiente, de modo que asegure la ejercitación necesaria tanto para la asimilación del conocimiento como para el desarrollo de habilidades...” y “Diferenciada, de forma tal que la tarea esté al alcance de todos; que facilite la atención de las necesidades individuales de los alumnos... de tareas portadoras de pequeñas metas... como tareas de mayor nivel de exigencia...”.

Tareas comunicativas del lenguaje académico y profesional

Según Jordan (2000), es ampliamente reconocido a nivel mundial la demanda de cursos de idioma Inglés con propósitos académicos y con propósitos específicos (EAP y ESP por sus siglas en inglés respectivamente) en la Educación Superior, que varían en el tiempo dedicado a su ejecución, desde semanas a un año o más en dependencia de los intereses y necesidades de los estudiantes y los objetivos de formación. Desde estos cursos se enseña el inglés que necesitan los profesionales de diferentes especialidades para que puedan acceder a la gran cantidad de información que se encuentra disponible en esta lengua, mantenerse actualizados y comunicarse con otros especialistas a través de eventos, conferencias y el intercambio personal o por internet para divulgar los trabajos académicos e investigativos (Nation, 2013), realizar estudios de doctorado (Guillén, 2018), entre otros propósitos académicos.

Para Nation (2013) estos cursos se centran en habilidades académicas generales y no en un área de especialización en particular; por ello, los grupos se conforman con participantes de diversas especialidades y se hace necesario realizar un análisis profundo de sus necesidades y particularidades con especial atención al vocabulario de su especialidad, los tipos de discurso a los que se deben enfrentar y el uso del idioma.

Entonces, al valorar estas propuestas, las tareas comunicativas del lenguaje académico y profesional que se deben privilegiar en los cursos con propósitos académico-profesionales, según el MCER (2017), pueden incluir:

- Monólogo sostenido (incluye narración y descripción detalladas de experiencias dentro de su área de especialización, describe sentimientos y reacciones y ofrece razones).
- Monólogo sostenido (incluye ofrecer información compleja relacionada con su rol profesional u ocupación, describir procedimientos, explicar los aspectos esenciales de una idea o problema, ofrecer instrucciones, reportar información acerca de un tema preparado de antemano).
- Monólogo sostenido (incluye argumentar un caso donde se revelen los aspectos esenciales y su fundamentación, claridad del argumento y de los puntos de vista y su ejemplificación, explicación de las ventajas y desventajas de varias opciones, explicación de razones y opiniones).
- Dirigirse a un público (incluye presentaciones y discursos, conferencias académicas con o sin PowerPoint, claramente preparadas y no leídas, con preguntas espontáneas al finalizar; presentación de aspectos significativos y detalles relevantes; argumentos a favor o en contra de un punto de vista, ventajas y desventajas de varias opciones).
- Debates formales (incluye conversaciones en contextos académicos y profesionales).
- Escritura creativa (incluye varios tipos de textos desde información cotidiana, variedad de temas de interés, historias, experiencias, biografías, narraciones, descripciones).
- Reportes escritos y ensayos (escritura evaluativa y transaccional que desarrolla un argumento con aspectos esenciales y detalles secundarios que lo apoyan, e incluye evaluación de ideas y soluciones a un problema; razones a favor o en contra de una opción, ventajas y desventajas de propuestas, resumir información de fuentes, reportes cortos con la ayuda de posters, fotos y textos).
- Actividades de comprensión auditiva (que incluye escuchar conferencias, presentaciones, información, instrucciones para captar la idea esencial, comprender información específica, ideas principales, argumentos...)
- Actividades de comprensión de lectura (que incluye leer una variedad de textos relacionados con su especialidad para obtener información, para determinar ideas esenciales y específicas, para lograr comprensión detallada e identificar puntos de vista concretos con independencia, rapidez, vocabulario apropiado).
- Actividades de mediación escrita (que incluye la traducción de textos científicos, resumir y comentar).

No existen nuevas técnicas del EBT pero si una secuencia de aprendizaje, según Willis (1996), que contiene tres fases: 1) Antes de la tarea, 2) Tarea y 3) Después de la tarea (énfasis en la forma).

Antes de la tarea (Pre-task)

Se realiza la introducción al tema y a la tarea comunicativa con el propósito de desarrollar el interés hacia su realización y activar vocabulario que pueda ser útil en la ejecución de la misma. Este momento de la clase, además de propiciar el control a la actividad independiente realizada y, con ello, asegurar el nivel de partida de la clase a partir de la autopreparación de los estudiantes, expone a los estudiantes al idioma inglés a través de similares tareas realizadas que les pueden servir para su posterior desempeño durante la clase. Por tanto, el aprendizaje se contextualiza a partir de los conocimientos, habilidades y necesidades de los estudiantes.

En esta etapa se prepara a los estudiantes para la tarea comunicativa que deben enfrentar más tarde al presentárseles diferentes maneras de hacerla que los haga pensar en las formas más apropiadas; propiciará que estudiantes con diferentes niveles en el aprendizaje trabajen juntos, aprendan uno del otro y para los más tímidos e inseguros ofrece una oportunidad para ganar confianza para expresarse oralmente sobre tema conocido de su actividad profesional.

El ciclo de la tarea -Tarea-Preparación-Reporte- The Task-Cycle

La segunda fase consiste en la realización de la tarea fundamental y posee tres momentos fundamentales: los estudiantes resuelven la tarea en grupos, se preparan para exponer los resultados y finalmente presentan su informe oral o los resultados alcanzados con el completamiento de la tarea.

Después de la tarea - énfasis en la forma (Language focus)

Generalmente durante esta fase se analizan e identifican algunas características específicas del lenguaje oral y escrito que ocurrieron naturalmente durante la tarea o el profesor puede seleccionar de antemano aspectos que desea trabajar de manera intencionada. La fase final proporciona oportunidades para que los estudiantes exploren diferentes formas lingüísticas (gramática, vocabulario, pronunciación y del discurso) de manera que sistematicen y amplíen su uso a través de ejercicios mayormente reflexivos que son resueltos de manera individual aunque se puede realizar también en parejas.

Seguimiento (Follow-up)

Aunque no todas las clases basadas en el EBT incluyen el seguimiento o follow-up como parte de la estructura básica del mismo, para autores como Ellis (1996) resulta relevante en función de ampliar el desarrollo de habilidades en los estudiantes; de que logren tener tareas variadas donde se vean expuestos al idioma y puedan sistematizar el vocabulario, las estructuras gramaticales, así como elementos básicos del discurso (oral o escrito) que deben continuar profundizando.

CONCLUSIONES

Se reconocen en la literatura especializada sobre el aprendizaje de las lenguas extranjeras las potencialidades del EBT para orientar al profesor y al estudiante

acerca de las tareas comunicativas reales que privilegian el significado y no la gramática así como la actividad independiente y la autonomía del alumno y sus beneficios para el aprendizaje de una lengua extranjera (Le Van Tuyen & Huynh Hoai An, 2019). No obstante, el EBT también ha recibido críticas mayormente por el alcance de su definición de tarea comunicativa, la falta de atención a las estructuras gramaticales y el énfasis en el rol del estudiante a expensas de la dirección del profesor (Abdollahzadeh, 2018) así como por las restricciones que pueden llegar a generar en el desarrollo lingüístico de un alumno (O'Farrill, et al, 2018).

Sin embargo, a partir de nuestra experiencia en la dirección de los cursos de posgrado de inglés con fines académico-profesionales, el EBT propicia que los estudiantes puedan apreciar y producir diferentes tipos de textos contextualizados y auténticos lo que les facilita la activación y desarrollo de las formas lingüísticas, lo que contribuye a que confíen en sí mismos y se arriesguen en el uso de la lengua extranjera; el trabajo en grupos que se genera es una oportunidad para intercambiar experiencias y significados sin la participación directa del profesor lo que facilita el desarrollo de la fluidez en la lengua extranjera; además, las diferentes tareas comunicativas propician el intercambio de significados; la integración de las diferentes formas de la actividad verbal, la exposición a diferentes y variadas actividades educativas que son relevantes, significativas y auténticas para estimularlos y retarlos a utilizar el inglés en contextos reales.

Para los estudiantes del posgrado quienes poseen mayor claridad los objetivos por los que matriculan un curso, el EBT propicia el desarrollo de sus potencialidades y los orienta a trabajar con sus debilidades; estos estudiantes comprenden mejor la tarea comunicativa y las exigencias de su realización y trabajan con independencia y responsabilidad para completarlas.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

Abdollahzadeh, M. (2018). Task-Based Language Teaching and Implementing Consciousness-Raising Tasks. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)* Volume 6, Issue 5 (pp. 26-30). Disponible en <http://dx.doi.org/10.20431/2347-3134.0605004> www.arcjournals.org

Byrne, D. (1989). *Teaching Oral English*. La Habana: Edición Revolucionaria.

MCER (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. Provisional Edition*. Council of Europe.

Font M., S. y otros (2010). *Disciplina: Práctica Integral de la Lengua Inglesa. Plan D*. La Habana: Mined.

Guillén, I. (2018). *Academic English 2018-19*. Disponible en <http://www.escueladoctorado.unizar.es/es/tr-ingles>

Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. China: Pearson Education Limited.

- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Jordan, R. R. (2000). *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. UK: Cambridge University Press.
- Labarrere, G. & Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Le Van Tuyen & Huynh Hoai An (2019). Task-based Language Teaching: Task-based Speaking Activities Used in EFL Classrooms at Tertiary Level. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, vol 7, no. 5 (pp. 1-12). Disponible en <http://dx.doi.org/10.20431/2347-3134.0705001>.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and Task-based Language Teaching in East Asian Classrooms. Trabajo presentado en International Conference of the Korean Association for Teachers of English, Corea 2007. *Language Teaching* 40. United Kingdom: Cambridge University Press, pp 243–249
- Ministerio de Educación Superior (2018). Instrucción No. 01/2018. Normas y Procedimientos para la gestión del posgrado. La Habana.
- Nation, P. (2013). *What Should Every EFL Teacher Know?* Korea: Compass Publishing.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge, Cambridge University Press.
- Silvestre, M. & Zilberstein, J. (2002). *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Terroux, G. & Woods, H. (1991). *Teaching English in a World of Peace*. Professional Handbook. McGill University.
- Thompson, G. (1996). Some Misconceptions about Communicative Language Teaching. *ELT J*, 50(1), pp. 9-15.
- Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harlow: Longman
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching Methodology*. National Center for English Language: Sidney: MacQuary University.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.