



EDITORIAL
NAVEGANTE



TASK BASED LEARNING Y EL DESARROLLO DEL SPEAKING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Jhonatan Franz Jaimes Rojas

Katherine Joely Jaimes Rojas

Leonidas Edita Rojas Celadita



Jhonatan Franz Jaimes Rojas

Correo: jaimes.jhonatan@udh.edu.pe

Perfil: Egresado del Doctorado en Educación. Maestro en Educación con Mención en Docencia e Investigación Universitaria. Magíster en Gestión Pública. Segunda Especialidad en Andragogía. Licenciado en Educación Especialidad Idioma Extranjero Inglés.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2884-3582>

Afiliación: Universidad de Huánuco.

Katherine Joely Jaimes Rojas

Correo: kjaimenes@unheval.edu.pe

Perfil: Licenciado en Psicología. Egresada del Doctorado en Ciencias de la Salud. Magíster en Gestión Pública

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0695-8351>

Afiliación: Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Leonidas Edita Rojas Celadita

Correo: leo-rojas@outlook.es

Perfil: Profesora en Educación Primaria.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0487-4280>

Afiliación: Escuela de Educación Superior Público Marcos Duran Martel.

TASK BASED LEARNING Y EL DESARROLLO DEL SPEAKING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Jhonatan Franz Jaimes Rojas

Katherine Joely Jaimes Rojas

Leonidas Edita Rojas Celadita



EDITORIAL
NAVEGANTE

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares externos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN: 978-628-7736-52-8

© Jhonatan Franz Jaimes Rojas

© Katherine Joely Jaimes Rojas

© Leonidas Edita Rojas Celadita

2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15731212>

©Editorial Navegante

www.editorialnavegante.com

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Diseño de carátula y composición: Editorial Navegante

Edición electrónica: Editorial Navegante

Editado en Colombia/ *Published in Colombia*

TASK BASED LEARNING Y EL DESARROLLO DEL SPEAKING EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Jhonatan Franz Jaimes Rojas

Katherine Joely Jaimes Rojas

Leonidas Edita Rojas Celadita



EDITORIAL
NAVEGANTE

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS	11
ÍNDICE DE FIGURAS.....	13
INTRODUCCIÓN.....	14

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS Y LA COMPETENCIA ORAL	17
--	----

1.1. Introducción al Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based Learning - TBL).....	17
1.1.1. Definiciones y principios clave del TBL.....	18
1.1.2. Orígenes y evolución del enfoque TBL.....	20
1.1.3. Tipología de tareas en TBL	21
1.1.4. El marco metodológico del TBL: Fases (Pre-tarea, Durante la tarea, Post-tarea).....	23
1.1.5. Ventajas y limitaciones del TBL en el contexto universitario.....	24

1.2. La Competencia Oral (Speaking Skill) en la Adquisición de una Segunda Lengua	25
1.2.1. Definición y componentes de la competencia oral	26
1.2.2. Sub-habilidades implicadas en la producción oral efectiva ..	28
1.2.3. Factores afectivos que influyen en la producción oral	30
1.3. La Conexión Teórica entre TBL y el Desarrollo de la Competencia Oral	31
1.3.1. Cómo el TBL fomenta la comunicación auténtica y significativa	32
1.3.2. El rol de la interacción y la negociación del significado en TBL para la mejora oral	32
1.3.3. TBL como promotor de la automaticidad y la reducción de la carga cognitiva en el habla	33
1.3.4. Adquisición implícita y explícita del lenguaje a través de tareas orientadas a la oralidad	34

CAPÍTULO II

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA EL FOMENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

2.1. Principios para el diseño de tareas efectivas orientadas a la expresión oral	37
2.1.1. Identificación de objetivos de aprendizaje oral y resultados esperados	39
2.1.2. Criterios para una tarea comunicativa efectiva (brecha de información, propósito comunicativo, resultado tangible)	40
2.1.3. Grados de complejidad y demanda cognitiva en el diseño de tareas orales	42

2.1.4. Autenticidad de la tarea y relevancia para el contexto universitario y futuro profesional del estudiante.....	43
2.2. El ciclo TBL en la práctica: estrategias para cada fase enfocadas en la oralidad.....	44
2.2.1. Fase de Pre-tarea (Pre-task).....	44
2.2.2. Fase Durante la Tarea (During-task / Task Cycle)	45
2.2.3. Fase de Post-tarea (Post-task / Language Focus)	47
2.3. Catálogo y adaptación de tareas para el desarrollo de diferentes aspectos de la oralidad	48
2.3.1. Tareas de resolución de problemas y toma de decisiones	48
2.3.2. Tareas de intercambio de información (Information-gap, Jigsaw).....	49
2.3.3. Tareas de opinión y debate (Opinion-gap)	49
2.3.4. Tareas de narración y descripción (Storytelling, recounting).....	51
2.3.5. Simulaciones y juegos de roles (Role-plays)	51
2.3.6. Presentaciones orales y proyectos basados en tareas.....	52
2.4. Integración de recursos y tecnologías en el diseño de tareas orales.	52
2.4.1. Uso de material auténtico (videos, podcasts, artículos) como input para tareas	53
2.4.2. Herramientas digitales para la creación, ejecución y grabación de tareas orales	54

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL EN TBL, DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN Y PROYECCIONES FUTURAS 57

3.1. Estrategias y herramientas para la evaluación de la expresión oral en un contexto TBL 57

3.1.1. Principios de la evaluación formativa y sumativa de la oralidad en TBL 58

3.1.2. Diseño y uso de rúbricas para evaluar la competencia oral .. 59

3.1.3. Técnicas de observación y registro del desempeño oral..... 59

3.1.4. Autoevaluación y coevaluación (peer assessment) como herramientas de aprendizaje..... 61

3.1.5. Provisión de retroalimentación (feedback) constructiva y efectiva..... 62

3.2. Desafíos comunes en la implementación de TBL para el desarrollo oral y posibles soluciones 64

3.2.1. Resistencia o percepciones de los estudiantes y docentes hacia el TBL 64

3.2.2. Manejo del tiempo y cobertura del syllabus en un enfoque TBL 65

3.2.3. Atención a la diversidad y niveles de competencia en el aula universitaria 66

3.2.4. El equilibrio entre el enfoque en el significado (meaning) y el enfoque en la forma (form) 66

3.2.5. Necesidades de formación docente para la implementación efectiva del TBL..... 67

3.3. Investigación actual y líneas futuras en TBL y el desarrollo de la oralidad universitaria.....	69
3.3.1. Estudios relevantes sobre el impacto del TBL en la competencia oral de estudiantes universitarios.....	69
3.3.2. TBL en contextos de Inglés para Fines Específicos (ESP) y Académicos (EAP)	70
3.3.3. El rol de la competencia intercultural en las tareas comunicativas orales	70
3.3.4. Innovaciones y tendencias en el diseño de tareas y la evaluación de la oralidad con apoyo tecnológico	71

CAPÍTULO IV

TBL Y EL DESARROLLO DEL SPEAKING EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO	73
--	----

4.1. Introducción al Caso de Estudio Peruano	73
4.2. Aspectos Metodológicos del Estudio	75
4.3. Hallazgos del Estudio Correlacional.....	77
4.3.1. Resultados Descriptivos	77
4.3.2. Resultados Inferenciales y Prueba de Hipótesis	83
4.4. Discusión de los Resultados en el Contexto Peruano.....	85
4.5. Conclusiones del Caso de Estudio	88

REFLEXIONES FINALES.....	91
--------------------------	----

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
----------------------------------	----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Criterios y Principios Fundamentales del Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT).....	18
Tabla 2 Comparación Selecta de Tipologías de Tareas en TBLT.....	22
Tabla 3 Componentes Fundamentales de la Competencia Oral.....	26
Tabla 4 Checklist de Principios Fundamentales para el Diseño de Tareas Orales en TBL.....	28
Tabla 5 Tipología de Tareas de Brecha Comunicativa y su Potencial Pedagógico	38
Tabla 6 Modelo Práctico del Ciclo TBL Aplicado a Tareas Orales Complejas	41
Tabla 7 Comparación Funcional de Tipos de Tareas de "Gap" para el Desarrollo de la Oralidad.....	46
Tabla 8 Matriz de Tareas Orales y Herramientas TIC de Apoyo.....	50
Tabla 9 Desafíos y Estrategias de Mitigación en Tareas Orales Mediadas por Tecnología.....	54
Tabla 10 Técnicas de Evaluación Formativa en TBL.....	56
Tabla 11 Percepciones y Efectos de la Autoevaluación y Coevaluación en el Aprendizaje.....	60

Tabla 12 Eficacia de Diferentes Tipos de Feedback para la Oralidad 62

Tabla 13 Diagnóstico y Soluciones a los Desafíos de Implementación de TBL..... 63

Tabla 14 Hallazgos de Meta-Análisis sobre Tecnologías Emergentes (ASR/VR) para la Oralidad en TBL 68

Tabla 15 Resultados Descriptivos de la Variable Task Based Learning (n=130) 72

Tabla 16 Resultados Descriptivos de la Variable Desarrollo del Speaking (n=130) 80

Tabla 17 Prueba de Hipótesis General: Correlación entre Task Based Learning y Desarrollo del Speaking 83

Tabla 18 Prueba de Hipótesis Específicas: Correlación entre TBL y Dimensiones del Speaking 84

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Práctica del idioma en tiempo libre.....	78
Figura 2 Participación estudiantil en lluvia de ideas	79
Figura 3 Porcentaje de estudiantes que reportan dificultades en cada área	82

INTRODUCCIÓN

El presente volumen se adentra en la intersección crucial entre el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés) y el fomento de la competencia oral en el exigente contexto de la educación superior universitaria. La habilidad para comunicarse de manera efectiva en una segunda lengua, particularmente en inglés, se ha consolidado como un activo indispensable en un mundo académico y profesional cada vez más interconectado (Huang, 2022). En este panorama, el TBL emerge no simplemente como una metodología, sino como una "propuesta educativa" integral (Norris, 2015, cit. en Gutiérrez, 2024, p. 2) que busca reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de objetivos comunicativos auténticos, ofreciendo una alternativa robusta a enfoques más tradicionales. La relevancia de este paradigma pedagógico se ha visto consistentemente subrayada en la literatura especializada, evidenciando un interés creciente y una "fase de rápido crecimiento" en la investigación durante la última década (East, 2025, p. 72; Mudinillah et al., 2024).

Este libro se propone explorar en profundidad los fundamentos teóricos que sustentan al TBL y su intrínseca relación con el desarrollo de la destreza oral. Se examinarán los principios que definen a una "tarea" como eje central del aprendizaje, y cómo este enfoque se fundamenta en la premisa de que el lenguaje se adquiere de manera más eficaz mediante la interacción y el uso funcional en contextos significativos. Posteriormente, se transitará hacia la aplicación práctica, detallando principios para el diseño e implementación de tareas específicamente orientadas a potenciar la oralidad en el aula universitaria, ilustrando con un catálogo de actividades adaptables y la integración de recursos tecnológicos. Un análisis crítico de los métodos de evaluación de la competencia oral dentro de un marco

TBL, junto con los desafíos inherentes a su implementación y las proyecciones futuras del campo, constituirá el tercer pilar de esta obra. Finalmente, se presentará un estudio de caso empírico y contextualizado en el ámbito universitario peruano, permitiendo materializar los constructos teóricos y las estrategias pedagógicas discutidas, ofreciendo así un contrapunto valioso a investigaciones realizadas en otros entornos (Gutiérrez, 2024).

La estructura del libro ha sido concebida para guiar al lector, compuesto principalmente por profesionales académicos e investigadores en el área de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas, a través de una progresión lógica que va desde la conceptualización teórica hasta la aplicación práctica y la reflexión prospectiva. Se parte de la necesidad de superar las limitaciones de la instrucción tradicional, a menudo centrada en la gramática, para adoptar enfoques que, como el TBL, enfatizan la comunicación significativa y el uso del lenguaje en situaciones que reflejan el mundo real (Mudinillah et al., 2024; Xue, 2022, cit. en Mudinillah et al., 2024). Al abordar tanto los fundamentos como las aplicaciones y desafíos, este trabajo aspira a contribuir al diálogo académico sobre las mejores prácticas para el desarrollo de la competencia oral en la educación superior, un área de vital importancia en la formación integral de los futuros profesionales. La selección y el análisis de los documentos base, que incluyen revisiones sistemáticas recientes y estudios de implementación, buscan ofrecer una perspectiva actualizada y rigurosamente fundamentada (East, 2025; Mudinillah et al., 2024).

CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS Y LA COMPETENCIA ORAL

1.1. Introducción al Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based Learning - TBL)

El Aprendizaje Basado en Tareas (TBL, por sus siglas en inglés) trasciende la mera concepción metodológica para erigirse como un enfoque filosófico distintivo en la didáctica de lenguas, marcando un contraste con paradigmas más tradicionales como el de Presentación-Práctica-Producción (Noroozi & Taheri, 2022). Su emergencia, como documenta East (2025), se sitúa en la década de 1980, impulsada por la evolución en la investigación sobre Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y una creciente insatisfacción con los modelos pedagógicos excesivamente centrados en la gramática y la figura docente. De esta manera, TBLT se configura no solo como un conjunto de técnicas, sino como una "propuesta educativa" integral (Norris, 2015, cit. en Gutiérrez, 2024, p. 2) que busca reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la consecución de objetivos comunicativos auténticos. Este planteamiento se fundamenta en la premisa de que el lenguaje se adquiere y se perfecciona mediante la interacción y el

uso funcional en contextos significativos (Pica et al., 2009, cit. en Huang, 2022), una noción que resuena con teorías de ASL como la Hipótesis de Interacción, aunque sin profundizar aquí en sus mecanismos específicos sobre la mejora oral. Consecuentemente, la "tarea" se convierte en el eje central, definida genéricamente como una actividad donde el lenguaje es un vehículo para alcanzar un fin no lingüístico (Masuram & Sripada, 2020), promoviendo así un aprendizaje activo y experiencial (Kolb, 1984, cit. en Masuram & Sripada, 2020). Este abordaje se diferencia de la aplicación de TBLT en contextos universitarios específicos (discutido en 1.1.5) y de su conexión directa con el desarrollo de la competencia oral (reservado para 1.3), centrándose en su naturaleza pedagógica general.

1.1.1. Definiciones y principios clave del TBL

Para comprender la esencia del TBL, resulta imperativo desglosar sus principios fundamentales y las definiciones que le otorgan identidad. Siguiendo la conceptualización de diversos teóricos, una actividad se considera una "tarea" en TBL si cumple con criterios específicos que aseguran su orientación comunicativa y su potencial para el aprendizaje. La Tabla 1 sintetiza estos elementos cruciales.

Tabla 1 Criterios y Principios Fundamentales del Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT)

Aspecto	Descripción	Autores Referenciales Clave
Foco Primario en el Significado	La atención principal del aprendiz se centra en comprender y transmitir mensajes, no en la corrección formal de estructuras lingüísticas aisladas durante la ejecución.	Ellis & Shintani (2014); Ellis (2017)

Existencia de una "Brecha" (Gap)	Se requiere que los aprendices superen una brecha de información, opinión o razonamiento, lo que crea una necesidad genuina de comunicación.	Ellis & Shintani (2014); Bui & Tai (2022)
Uso de Recursos Lingüísticos Propios	Los aprendices tienen la libertad de emplear todos sus recursos lingüísticos y no lingüísticos disponibles (incluyendo L1 si es necesario) para completar la tarea.	Ellis & Shintani (2014); Huang (2022)
Objetivo Comunicativo Claro y Resultado No Lingüístico	La tarea tiene un propósito comunicativo definido y un producto o resultado tangible que no es meramente la práctica del lenguaje.	Masuram & Sripada (2020); Ellis (2017)
Relevancia y Autenticidad	Las tareas reflejan o simulan usos del lenguaje del mundo real, siendo relevantes para los intereses y necesidades de los aprendices.	Albuquerque (2022, cit. en Mudinillah et al., 2024); Long (2015)
Aprendizaje a través de la Acción ("Learning by Doing")	El lenguaje se aprende no solo para usarlo funcionalmente, sino mediante su uso funcional en actividades significativas.	Erlam (2016, cit. en Gutiérrez, 2024); Masuram & Sripada (2020)
Proceso sobre Producto Lingüístico (Énfasis)	Se valora el proceso de interacción y comunicación durante la tarea, no únicamente la corrección del producto lingüístico final.	Huang, 2022

Nota Elaboración propia basada en los autores citados.(TBLT)

Estos principios axiomáticos, donde el significado es primordial y la tarea posee un objetivo comunicativo claro con un resultado tangible (Masuram & Sripada, 2020; Noroozi & Taheri, 2022), distinguen al TBL de otros enfoques. La libertad para que los aprendices utilicen sus propios recursos lingüísticos (Ellis, 2020) fomenta la autonomía y el desarrollo de estrategias comunicativas. Este apartado se concentra en esta esencia conceptual, sin adentrarse en la evolución histórica (1.1.2), las diversas clasificaciones de tareas (1.1.3) o los modelos de implementación práctica (1.1.4), ya que estos serán objeto de análisis subsecuentes. Incluso la tensión inherente entre el foco en el significado y la atención a la forma, aunque reconocida teóricamente dentro del TBL, se abordará en su manifestación práctica en secciones posteriores (e.g., 2.2.3).

1.1.2. Orígenes y evolución del enfoque TBL

El surgimiento del TBL no fue un evento aislado, sino el resultado de una confluencia de factores y una evolución en el pensamiento pedagógico y la investigación en ASL. Como indican Noroozi y Taheri (2022) y East (2025), el TBL emergió como una respuesta crítica a las limitaciones percibidas en metodologías previas, particularmente el modelo de Presentación-Práctica-Producción (PPP) y ciertas interpretaciones del Enfoque Comunicativo (CLT) que, a pesar de sus intenciones, a menudo recaían en una enseñanza secuencial de ítems lingüísticos. Un hito fundamental en esta trayectoria es el Proyecto Bangalore, liderado por Prabhu (1987, citado en Namaziandost et al., 2019), que experimentó con un currículo enteramente basado en tareas, demostrando la viabilidad de un aprendizaje centrado en la resolución de problemas y la comunicación significativa (Gutiérrez, 2024; East, 2025). Simultáneamente, los trabajos de teóricos como los de Long (1996, citado en Gutiérrez, 2024) comenzaron a proponer el TBL como un enfoque innovador para el diseño de sílabos, alejándose de la tradicional organización basada en estructuras gramaticales (Gutiérrez, 2024). La investigación en ASL, especialmente las ideas de Long (1981, citado en East, 2025) sobre el papel de la interacción y

la negociación del significado, junto con una creciente apreciación por los principios del aprendizaje constructivista –que valora el aprendizaje activo, colaborativo y centrado en el alumno–, proporcionaron el sustento teórico para la consolidación del TBL (East, 2025). De este modo, la evolución del TBL refleja un movimiento progresivo hacia pedagogías que buscan replicar de manera más auténtica los procesos naturales de adquisición del lenguaje, donde este se aprende a través de su uso en contextos significativos, un aspecto que diferencia su concepción actual de sus manifestaciones iniciales, que ya incluían tareas de input (Ellis, 2020).

1.1.3. Tipología de tareas en TBL

La conceptualización de "tarea" en el TBL ha llevado al desarrollo de diversas taxonomías que buscan clasificar las actividades según sus características y los procesos cognitivos y comunicativos que implican. Estas clasificaciones son fundamentales para el diseño curricular y la selección de tareas adecuadas a los objetivos de aprendizaje y al nivel de los aprendices. Autores como Pica et al. (2009, cit. en Huang, 2022) propusieron una tipología basada en la dirección del flujo de información y el grado de convergencia del resultado, distinguiendo tareas como *jigsaw*, *information-gap*, *problem-solving*, *decision-making* y *opinion-exchange* (Huang, 2022). Por su parte, Willis (2021) ofreció una clasificación más orientada a la práctica de aula, incluyendo tipos como *listing*, *ordering/sorting*, *comparing*, *problem-solving*, *sharing personal experiences* y *creative tasks* (Huang, 2022).

Rod Ellis (2020), en su influyente obra, también contribuyó con una detallada discusión sobre los diferentes parámetros para clasificar tareas, considerando factores como el tipo de gap (informativo, de opinión, de razonamiento), el grado de estructura, y la demanda cognitiva. La Tabla 2 presenta una comparación selecta de estas tipologías, destacando sus criterios distintivos.

Tabla 2 Comparación Selecta de Tipologías de Tareas en TBLT

Autor(es) de la Tipología	Criterios Principales de Clasificación	Ejemplos de Tipos de Tarea
Pica et al. (2009, cit. en Huang, 2022)	Dirección del flujo de información (unidireccional/bidireccional); convergencia del resultado (cerrado/abierto); meta única/múltiple.	Jigsaw, Information-gap (tarea de hueco de información), Problem-solving, Decision-making, Opinion-exchange.
Willis, J. (2021)	Proceso cognitivo-comunicativo principal implicado; tipo de producto o resultado esperado.	Listing (listar), Ordering/Sorting (ordenar/clasificar), Comparing (comparar), Problem-solving, Sharing personal experiences, Creative tasks.
Ellis (2020)	Tipo de "gap" (informativo/opinión/razonamiento); requerimiento de input/output; demanda cognitiva; grado de estructura.	Input-based tasks (tareas basadas en input), Output-based tasks, Focused/Unfocused tasks, Information-gap, Opinion-gap.

Nota Elaboración propia basada en las conceptualizaciones de Pica et al. (2009, cit. en Huang, 2022), Willis (2021), y Ellis (2020), según son referenciadas en los documentos analizados, principalmente Huang (2022)

Es crucial comprender que estas tipologías no son mutuamente excluyentes y a menudo se solapan. Por ejemplo, una tarea de "resolución de problemas" (Pica et al., 2009, cit. en Huang, 2022; Willis, 2021) inevitablemente implicará una "brecha de razonamiento" y puede requerir intercambio de información. El análisis de estas taxonomías se centra aquí en su valor teórico para comprender la diversidad de tareas posibles dentro del TBL, sin entrar en detalles sobre cómo diseñar o adaptar estas tareas específicamente para el desarrollo de la competencia oral (reservado para el Capítulo II) ni evaluar su efectividad para componentes orales concre-

tos, como la diferencia conceptual entre una "information-gap task" y una "opinion-gap task" que Ellis (2020) discute en relación con los aprendices principiantes.

1.1.4. El marco metodológico del TBL: Fases (Pre-tarea, Durante la tarea, Post-tarea)

La implementación del Aprendizaje Basado en Tareas se articula comúnmente en torno a un marco metodológico tripartito, una estructura que, con variaciones, es reconocida por múltiples autores (Masuram & Sripada, 2020; Huang, 2022). Este ciclo, popularizado por figuras como Jane Willis (2021) y desarrollado posteriormente por otros como Rod Ellis (2017), organiza la lección en fases secuenciales e interdependientes, cada una con un propósito pedagógico definido. La primera fase, la **Pre-tarea (Pre-task)**, tiene como objetivo preparar a los estudiantes para la tarea principal; esto puede implicar la activación de conocimientos previos, la introducción de vocabulario o estructuras clave (sin enseñar la solución de la tarea), la clarificación de objetivos y la familiarización con el procedimiento (Masuram & Sripada, 2020; Noroozi & Taheri, 2022). Seguidamente, la fase **Durante la Tarea (During-task o Task Cycle)** es el núcleo de la lección, donde los aprendices se involucran directamente en la tarea, utilizando sus recursos lingüísticos para lograr el objetivo comunicativo. Esta fase, según Willis (2021), puede subdividirse en la *Tarea* propiamente dicha (realización), la *Planificación* (preparación del informe sobre cómo se realizó la tarea y sus resultados) y el *Informe* (presentación de los resultados a otros) (Masuram & Sripada, 2020). La función de esta fase es promover la fluidez y la negociación del significado en un contexto de uso auténtico del lenguaje. Finalmente, la fase de **Post-tarea (Post-task o Language Focus)** proporciona una oportunidad para la reflexión sobre el lenguaje utilizado durante la tarea y para dirigir la atención de los estudiantes hacia aspectos formales específicos que hayan surgido como problemáticos o relevantes (Masuram & Sripada, 2020; Noroozi & Taheri, 2022). Es en esta etapa donde puede ocurrir un análisis más explícito de

la gramática o el vocabulario, siempre vinculado a la experiencia comunicativa previa. Este constructo metodológico general y su justificación teórica se centran en la creación de un ciclo de aprendizaje experiencial, diferenciándose de las técnicas específicas para la oralidad (Capítulo II, sección 2.2) y de los desafíos particulares de su implementación (Capítulo III, sección 3.2).

1.1.5. Ventajas y limitaciones del TBL en el contexto universitario

La aplicación del Aprendizaje Basado en Tareas en instituciones de educación superior presenta un panorama de beneficios documentados y desafíos inherentes que merecen un análisis crítico. Entre las ventajas, diversos estudios y revisiones (Mudinillah et al., 2024; Gutiérrez, 2024; Masuram & Sripada, 2020) resaltan consistentemente el potencial del TBL para incrementar la motivación de los estudiantes universitarios, al conectar el aprendizaje con situaciones auténticas y relevantes para sus intereses académicos y futuras trayectorias profesionales. La naturaleza experiencial y el "aprendizaje mediante la práctica" (Gutiérrez, 2024; Huang, 2022) fomentan una mayor autonomía del aprendiz y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas (Mudinillah et al., 2024), competencias altamente valoradas en el nivel superior. Además, el TBL puede mejorar la confianza de los estudiantes al usar la lengua meta (Masuram & Sripada, 2020), al proporcionarles oportunidades para una comunicación significativa en un entorno de menor presión formal. No obstante, la implementación del TBL en el contexto universitario no está exenta de limitaciones. La preparación docente adecuada emerge como un factor crítico, ya que los instructores pueden requerir formación específica para diseñar tareas efectivas y facilitar un aula centrada en el alumno (Mudinillah et al., 2024). La flexibilidad curricular es otro desafío, pues los programas universitarios, a menudo con sílabos densos y evaluaciones estandarizadas, pueden dificultar la integración de un enfoque que por naturaleza es menos predecible en sus resultados lingüísticos inmediatos (Mudinillah et al., 2024; East, 2025). La gestión de

la enseñanza gramatical dentro de un marco TBL también genera debate, con percepciones estudiantiles y docentes que a veces demandan un tratamiento más explícito de la forma (Gutiérrez, 2024), lo que puede entrar en tensión con los principios más "fuertes" del TBL. Este análisis se enfoca en estas consideraciones teórico-reflexivas generales para el ámbito universitario, distinguiéndose de la discusión de problemas prácticos específicos de la implementación oral (sección 3.2).

1.2. La Competencia Oral (Speaking Skill) en la Adquisición de una Segunda Lengua

La competencia oral en la adquisición de una segunda lengua (ASL) representa un constructo multifacético cuya complejidad trasciende la mera producción de enunciados. Implica una intrincada interacción de procesos cognitivos, lingüísticos y sociales que permiten al individuo no solo expresarse verbalmente, sino también comprender el lenguaje hablado de otros y participar adecuadamente en diversas situaciones comunicativas (Ashman & Snow, 2019).

A diferencia de la sección 1.3, que analizará la conexión entre el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) y el desarrollo de esta competencia, y del Capítulo III, que abordará su evaluación, este apartado se centrará en la naturaleza intrínseca de la competencia oral. Su desarrollo inicial, como argumenta Ellis (2020), está marcado por una primacía del input y una fase receptiva, donde los aprendices, especialmente los más jóvenes, pueden atravesar un "periodo silente" antes de aventurarse en la producción, que inicialmente es de carácter léxico (Klein & Perdue, 1997, cit. en Ellis, 2020). Consecuentemente, la comprensión y la producción de ítems léxicos y frases formulaicas son fundamentales en las etapas emergentes, justificando enfoques pedagógicos que no exijan de inmediato una producción oral compleja y gramaticalmente precisa. La habilidad para autorregular el propio aprendizaje oral (De Vrind et al., 2024) y la capacidad de lograr los objetivos comunicativos de manera efectiva, un concepto que Bui y

Tai (2022) denominan "adecuación funcional", son también dimensiones cruciales de una competencia oral madura.

1.2.1. Definición y componentes de la competencia oral

Para conceptualizar de manera exhaustiva la competencia oral, es necesario desglosar sus componentes interrelacionados. Estos abarcan desde aspectos formales del lenguaje hasta dimensiones pragmáticas y estratégicas indispensables para una comunicación efectiva. La Tabla 3, adaptada de diversas fuentes, presenta una síntesis de estos componentes clave.

Tabla 3 Componentes Fundamentales de la Competencia Oral

Componente Clave de la Competencia Oral	Definición Conceptual	Descriptores / Indicadores Clave
Fluidez (Fluency)	Producción continua y natural del lenguaje, con ritmo y pausas apropiadas, priorizando la transmisión del significado (Masuram & Sri-pada, 2020).	Velocidad del habla, longitud/frecuencia de pausas, uso de habla conectada, autocorrecciones fluidas (Mudinillah et al., 2024).
Precisión (Accuracy)	Grado de corrección en el uso de la gramática, vocabulario y fonología (Masuram & Sripada, 2020).	Conformidad con normas lingüísticas, errores mínimos (Mudinillah et al., 2024).
Complejidad (Complexity)	Uso de un repertorio lingüístico amplio y variado, incluyendo estructuras sintácticas elaboradas y vocabulario diverso.	Riqueza léxica, complejidad sintáctica (De Vrind et al., 2024, citando a Pallotti, 2009).

Interacción y Coherencia Discursiva	Habilidad para participar efectivamente en intercambios comunicativos, gestionando turnos, manteniendo el tema y construyendo un discurso coherente y cohesionado.	Gestión de turnos, reparación, uso de marcadores discursivos, estrategias de cortesía, organización lógica (Ashman & Snow, 2019; Masuram & Sripada, 2020).
Pronunciación y Entonación	Producción clara e inteligible de sonidos (segmentales) y uso efectivo de acento, ritmo y entonación (suprasegmentales) para transmitir significado.	Inteligibilidad, producción correcta de fonemas, patrones de entonación significativos (Masuram & Sripada, 2020).
Adecuación Pragmática y Funcional	Habilidad para usar el lenguaje apropiadamente según el contexto social, cultural y situacional, y para lograr los objetivos comunicativos de la tarea.	Elección de registro, inferencia, comprensión de lenguaje no literal, consecución de metas comunicativas (Ashman & Snow, 2019; Bui & Tai, 2022; De Vrind et al., 2024).

Nota Elaboración propia basada en Masuram & Sripada (2020, citando Lackman, 2010; Harmer, 2001); Ashman & Snow (2019); Bui & Tai (2022, citando Pallotti, 2009; Kuiken & Vedder, 2017, 2018); De Vrind et al. (2024); y Mudinillah et al. (2024).

Esta disquisición teórica sobre cada componente evita explicar cómo el TBL puede desarrollarlos o cómo se evalúan, aspectos reservados para secciones posteriores (1.3, Cap. II y III). La originalidad de este análisis radica en la profundidad y la integración de múltiples perspectivas, incluyendo la autoevaluación del aprendiz (De Vrind et al., 2024) y la crucial "adecuación funcional" (Bui & Tai, 2022), que subraya la efectividad comunicativa como fin último. Así, la competencia oral se revela no como un monolito, sino como un sistema dinámico de capacidades interconec-

tadas.

1.2.2. Sub-habilidades implicadas en la producción oral efectiva

La manifestación observable de la competencia oral se sustenta en una compleja red de sub-habilidades cognitivas, metacognitivas y estratégicas. Siguiendo el influyente modelo de producción del habla de Levelt (1989), la generación de un enunciado oral implica secuencialmente la conceptualización (ideación del mensaje), la formulación (selección léxica, construcción sintáctica y codificación fonológica) y la articulación (ejecución motora del habla), procesos que son constantemente supervisados por un mecanismo de monitoreo o autocorrección (De Vrind et al., 2024). La Tabla 4, inspirada en este modelo y en el ciclo de autorregulación, ilustra la interacción de estos procesos.

Tabla 4 Procesos Cognitivos y de Autorregulación en la Producción Oral Efectiva

Fase del Proceso de Producción/Autorregulación	Descripción de la Sub-habilidad Implicada	Autores Referenciales Clave
Conceptualización (Pre-producción)	Generación de la intención comunicativa y planificación del contenido del mensaje. Activación de funciones ejecutivas como la planificación (Ashman & Snow, 2019).	Levelt (1989); Ashman & Snow (2019)
Formulación Lingüística	Selección de unidades léxicas apropiadas (acceso léxico), ensamblaje de estructuras sintácticas y codificación fonológica del mensaje planificado.	Levelt (1989)

Articulación	Ejecución neuromuscular de los planes fonéticos, resultando en el habla audible.	Levelt (1989)
Percepción y Monitoreo (Autorregulación)	El hablante percibe su propia producción (interna y externamente) y la compara con la intención original y con un estándar deseado (De Vrind et al., 2024).	Levelt (1989); De Vrind et al. (2024); Carver & Scheier (1998)
Comparación y Detección de Discrepancias (Autorregulación)	Evaluación de la producción en función de la meta comunicativa y los estándares de corrección o adecuación.	De Vrind et al. (2024); Carver & Scheier (1998)
Uso de Estrategias Comunicativas y de Reparación (Adaptación)	Empleo de tácticas como paráfrasis, petición de clarificación, acuñación de palabras, o autocorrección para superar limitaciones o resolver problemas comunicativos.	Dörnyei & Scott (1997); Masuram & Sripada (2020)

Nota Elaboración propia basada en De Vrind et al. (2024, citando Levelt, 1989; Carver & Scheier, 1998); Ashman & Snow (2019); y Masuram & Sripada (2020, citando a Bygate, 1987).

Además de estos procesos cognitivos fundamentales, la producción oral efectiva se ve facilitada por el uso de *estrategias de comunicación* (Dörnyei & Scott, 1997, como se podría inferir de Ashman & Snow, 2019), que permiten al hablante compensar deficiencias en su conocimiento lingüístico o superar dificultades en la interacción. La habilidad para producir diferentes tipos de discurso (narrativo, procedimental, expositivo), cada uno con sus propias demandas organizativas y léxico-gramaticales (Ashman & Snow, 2019), también forma parte de este conjunto de sub-habilidades. El análisis de cómo tareas específicas, como una narración (mencionada en 2.3.4 del índice general), pueden desarrollar estas capacidades se reserva para capítulos posteriores.

1.2.3. Sub-habilidades implicadas en la producción oral efectiva

El desempeño en la producción oral no depende únicamente de las capacidades cognitivas y lingüísticas, sino que está profundamente influenciado por una constelación de factores afectivos. La investigación ha identificado consistentemente la autoestima, la motivación y la ansiedad como variables cruciales que pueden facilitar u obstaculizar la disposición del aprendiz a comunicarse y la calidad de su producción oral (Bao & Liu, 2021). Una baja autoestima y el "miedo a ser impreciso" (Masuram & Sri-pada, 2020, p. 61) pueden erigir barreras significativas, llevando a la inhibición. Por el contrario, una autoconfianza robusta, a menudo cultivada en ambientes de aprendizaje donde hay "menos presión y más libertad" (Masuram & Sri-pada, 2020, p. 64), impulsa a los estudiantes a tomar riesgos lingüísticos y a participar más activamente (Gutiérrez, 2024; Thao et al., 2023). La motivación, tanto intrínseca como extrínseca, actúa como el motor que impulsa el esfuerzo y la persistencia frente a los desafíos inherentes al aprendizaje de una lengua (Bao & Liu, 2021; Mudinillah et al., 2024). La ansiedad lingüística, por otro lado, puede tener un efecto debilitante, interfiriendo con los procesos cognitivos necesarios para la producción fluida del habla (Bao & Liu, 2021; De Vrind et al., 2024). El constructo más amplio de Inteligencia Emocional (IE), que engloba la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, las habilidades sociales y la motivación (Thao et al., 2023), ofrece un marco integrador para comprender estas influencias. Un alto nivel de IE se asocia con una mejor gestión del estrés y las emociones, lo que resulta en una mayor disposición a comunicarse y una mejor calidad en la interacción oral. Este apartado se centra en la descripción general de estos factores, sin detallar estrategias específicas de TBL para su manejo, lo cual podría inferirse en discusiones posteriores sobre el ambiente de aula en TBL.

1.3. La Conexión Teórica entre TBL y el Desarrollo de la Competencia Oral

Habiendo delineado los fundamentos del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) en la sección 1.1 y explorado la naturaleza multidimensional de la competencia oral en 1.2, este apartado se erige como el nexo argumentativo central del capítulo. Su propósito es construir una argumentación teórica sólida que demuestre cómo los principios y la metodología inherentes al TBL se alinean con las condiciones óptimas para el fomento de los diversos componentes de la competencia oral, incluyendo las sub-habilidades cognitivas y estratégicas, y cómo este enfoque puede coadyuvar a la mitigación de factores afectivos que suelen obstaculizar la producción oral.

La conexión se fundamenta en la premisa de que TBL, al priorizar el uso del lenguaje como herramienta para la consecución de fines comunicativos en contextos significativos, replica procesos naturales de adquisición (Masuram & Sripada, 2020; Mudinillah et al., 2024). De esta forma, y a diferencia de la presentación de tareas concretas (reservada para el Capítulo II) o el análisis de resultados empíricos (Capítulo III), este análisis se concentrará en los mecanismos teóricos que subyacen a la sinergia TBL-oralidad. La perspectiva cognitivo-interaccionista, que subraya la negociación del significado y la retroalimentación durante la ejecución de la tarea (East, 2025), junto con el énfasis en la comunicación funcional (Bui & Tai, 2022), son pilares de esta articulación. La complejidad de la competencia oral, tal como fue presentada por Ashman y Snow (2019), justifica precisamente la adopción de un enfoque holístico como el TBL, que trasciende la mera práctica de estructuras aisladas para abordar el lenguaje en su dimensión pragmática y funcional.

1.3.1. Cómo el TBL fomenta la comunicación auténtica y significativa

Un postulado central del TBL es su capacidad para generar escenarios de comunicación auténtica y significativa, elementos cruciales para el desarrollo efectivo de la competencia oral. El enfoque prioriza el uso del lenguaje en tareas que poseen un "propósito comunicativo para lograr un resultado" tangible (Masuram & Sripada, 2020, p. 63), lo que inherentemente dota de significado a la interacción. Al emplear "textos auténticos" y conectar las actividades con las "experiencias personales de los aprendices" y la "activación del lenguaje fuera del aula" (Huang, 2022, p. 61; Masuram & Sripada, 2020), el TBL crea contextos donde el lenguaje oral se utiliza de manera instrumental, reflejando su función en el mundo real (Mudinillah et al., 2024).

Esta relevancia se manifiesta en la percepción de los estudiantes, quienes valoran cómo el TBL los prepara para situaciones comunicativas reales, como "desenvolverse en un país de habla hispana" (Gutiérrez, 2024, p. 13). En este sentido, las tareas TBL buscan elicitar el tipo de "comportamiento comunicativo que surge naturalmente de la realización de tareas de la vida real" (East, 2025, p. 73). Este énfasis en la autenticidad y la significatividad no solo incrementa la motivación (Long, 2016, cit. en Huang, 2022), sino que también provee la "práctica significativa" necesaria para el desarrollo de la fluidez y la adecuación pragmática, diferenciándose de ejercicios mecánicos descontextualizados.

1.3.2. El rol de la interacción y la negociación del significado en TBL para la mejora oral

Además de la autenticidad, la interacción constituye un mecanismo primordial a través del cual el TBL promueve el desarrollo de la competencia oral. El TBL está intrínsecamente fundamentado en la idea de que "el lenguaje se aprende y se enseña mejor a través de la interacción" (Pica et al., 2009, cit. en Huang, 2022, p. 60). Las tareas, especialmente aque-

llas diseñadas con una "brecha" informativa o de opinión, impulsan a los aprendices a "interactuar de maneras significativas" y a "trabajar colaborativamente para intercambiar información y comunicar ideas" (Mudinillah et al., 2024, p. 103; Huang, 2022). Esta interacción frecuentemente conduce a la negociación del significado, un proceso donde los participantes se esfuerzan por comprenderse mutuamente cuando surgen rupturas comunicativas.

Desde la perspectiva cognitivo-interaccionista, como la propuesta por Long (1981, 1996), esta negociación –que implica peticiones de clarificación, confirmaciones y reformulaciones– es crucial, ya que facilita la producción de input comprensible y output modificado, y puede dirigir la atención de los aprendices hacia aspectos formales del lenguaje de manera incidental (East, 2025). Este proceso no solo contribuye a la precisión y a la complejidad inducida por la interacción, sino que también desarrolla habilidades conversacionales esenciales. La colaboración y la "negociación del significado a través del trabajo conjunto" (Bui & Tai, 2022, p. 7) son, por tanto, vistas como elementos centrales para el avance en la L2, sin que en esta sección se detallen tipos de tareas interactivas específicas, lo cual corresponde al apartado 2.3.2.

1.3.3. TBL como promotor de la automaticidad y la reducción de la carga cognitiva en el habla

El TBL, a través de ciertas características de su diseño e implementación, puede teóricamente favorecer la automaticidad en la producción oral y la gestión de la carga cognitiva, aspectos fundamentales para una comunicación fluida y eficiente. La posibilidad de repetir tareas o tipos de tarea (De Vrind et al., 2024; Ellis, 2020) permite a los aprendices familiarizarse con los procesos cognitivos y lingüísticos implicados, lo que, según teorías de adquisición de habilidades (e.g., Anderson, 1983), facilita la procedimentalización y eventual automatización de rutinas lingüísticas. Al automatizar ciertos aspectos del procesamiento del lenguaje, se liberan

recursos cognitivos que pueden entonces ser asignados a la gestión de aspectos más complejos del mensaje o a un monitoreo más efectivo de la producción.

Asimismo, la fase de Pre-tarea, intrínseca al marco metodológico del TBL, puede desempeñar un rol crucial en la reducción de la carga cognitiva de la tarea principal (Ellis, 2020). Actividades como la activación de conocimientos previos, la familiarización con el tema o incluso una breve planificación estratégica pueden disminuir la cantidad de información nueva que el aprendiz debe procesar simultáneamente durante la ejecución de la tarea, permitiendo un desempeño oral más fluido y menos propenso a la sobrecarga. Este análisis se enfoca en cómo el enfoque TBL inherentemente puede promover estos procesos, diferenciándose de la sección 2.1.3 que abordará estrategias específicas de diseño de tareas para modular la carga cognitiva.

1.3.4. Adquisición implícita y explícita del lenguaje a través de tareas orientadas a la oralidad

El Aprendizaje Basado en Tareas ofrece un marco pedagógico que inherentemente facilita tanto la adquisición implícita como la atención explícita a la forma, una combinación considerada beneficiosa para un desarrollo robusto de la competencia oral. Durante la fase de realización de la tarea (Task Cycle), el foco primordial en el significado y la comunicación para lograr un objetivo (Masuram & Sripada, 2020) crea un contexto propicio para la adquisición implícita. Los aprendices, al utilizar el lenguaje de manera espontánea y contextualizada, pueden internalizar patrones y estructuras sin una conciencia explícita de las reglas subyacentes (Ellis, 2020). No obstante, el TBL no excluye la atención a la forma. La fase de Post-tarea (Language Focus) está específicamente diseñada para "fomentar la atención a la forma particular de aspectos problemáticos" que surgieron durante la tarea (Masuram & Sripada, 2020, p. 64). Este "foco en la forma" (Long, 1991, citado en Ellis, 2020, p. 21), que puede

ser reactivo (abordando errores o dudas de los estudiantes) o proactivo (dirigiendo la atención a características específicas del lenguaje utilizado), constituye el componente de aprendizaje explícito. Investigaciones como la de Noroozi y Taheri (2022) sugieren que el TBL puede fomentar ambos tipos de conocimiento. La sinergia entre estos dos modos de aprendizaje es crucial: el aprendizaje implícito favorece la fluidez y la automaticidad, mientras que la atención explícita a la forma puede contribuir a una mayor precisión y al desarrollo de la conciencia metalingüística. El presente análisis se limita al principio teórico de esta combinación, sin detallar actividades específicas de la fase Post-tarea, que se abordarán en la sección 2.2.3.

CAPÍTULO II

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE TAREAS PARA EL FOMENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN EL AULA UNIVERSITARIA

2.1. Principios para el diseño de tareas efectivas orientadas a la expresión oral

La transición de los fundamentos teóricos del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) a su aplicación práctica exige un conjunto de principios operativos que guíen al docente en la creación de actividades conducentes a la mejora de la competencia oral. Más allá de las características generales del TBL, el diseño de tareas para la oralidad presenta particularidades que deben ser atendidas con rigor metodológico. Este apartado establece una serie de criterios prescriptivos fundamentales, diferenciándose de una mera clasificación tipológica para centrarse en el cómo concebir tareas que maximicen las oportunidades de producción oral significativa. El objetivo es ofrecer un andamiaje pedagógico para que los educadores pue-

dan diseñar experiencias de aprendizaje que no solo sean comunicativas, sino también cognitivamente estimulantes y contextualmente relevantes, pilares que sostienen un desarrollo oral robusto y transferible.

Partiendo de esta premisa, la arquitectura de una tarea oral efectiva se cimienta sobre principios que aseguran su propósito, autenticidad y eficacia. La siguiente tabla sintetiza estos criterios fundamentales, que serán desglosados en las subsecciones subsecuentes, ofreciendo un marco de referencia operativo para el diseño instruccional.

Tabla 5 Checklist de Principios Fundamentales para el Diseño de Tareas Orales en TBL

Principio de Diseño	Criterio de Aplicación Clave	Justificación Pedagógica y Fuente de Referencia
1. Diagnóstico de Necesidades y Relevancia	La tarea debe responder a necesidades comunicativas reales y ser percibida como relevante por los estudiantes.	Un análisis de necesidades previo asegura la autenticidad y maximiza la motivación intrínseca del aprendiz (Li, 2024; Putra & Prasetyo, 2025).
2. Ingeniería Inversa y Objetivos Claros	El diseño debe partir de un objetivo de aprendizaje oral específico y observable, definiendo qué se espera que el estudiante logre.	La operacionalización de metas (ej. mejorar fluidez en narraciones) permite un diseño enfocado y una evaluación coherente.
3. Brecha Comunicativa Genuina	La tarea debe incorporar una "brecha" (de información, opinión o razonamiento) que obligue a la interacción para ser resuelta.	La necesidad de intercambiar información para cerrar la brecha es el motor que impulsa el uso auténtico y funcional del lenguaje (Schmidt, 2024).

4. Complejidad Cognitiva Ajustada	La tarea debe presentar un desafío cognitivo que active procesos mentales superiores, sin generar una sobrecarga que inhiba la producción.	La manipulación de la complejidad de la tarea impacta directamente los procesos neurocognitivos, validando su importancia en el diseño (Révész et al., 2024).
5. Calidad del Input y Autenticidad del Material	El material de entrada (input) que sirve de base para la tarea debe ser auténtico y seleccionado según criterios de interés y nivel.	El uso de materiales auténticos, como videos, expone a los estudiantes a un lenguaje natural y a un contexto cultural rico (Beliaeva, 2024).

Nota Elaboración propia a partir de la síntesis de los documentos analizados. Esta tabla funciona como una guía prescriptiva para el diseño de tareas orales, conectando cada principio con su justificación teórica y empírica.

2.1.1. Identificación de objetivos de aprendizaje oral y resultados esperados

La planificación pedagógica de una tarea oral no debe iniciarse desde la actividad en sí misma, sino desde su finalidad teleológica. Este proceso, conocido como "ingeniería inversa", consiste en definir primero con suma precisión los resultados de aprendizaje esperados para luego diseñar la tarea que permita alcanzarlos. En lugar de preguntar "¿qué tarea divertida puedo hacer?", el docente debe cuestionarse: "¿qué aspecto específico de la competencia oral de mis estudiantes quiero desarrollar?". La respuesta a esta pregunta implica la operacionalización de los constructos teóricos de la competencia oral en metas observables. Por ejemplo, un objetivo general como "mejorar la fluidez" se traduce en un objetivo de tarea específico como "producir una narración personal de dos minutos con menos pausas llenas y un ritmo de habla más constante". De manera análoga, si la meta es "aumentar la precisión gramatical", la tarea podría enfocarse en el uso correcto de tiempos verbales pasados en un ejercicio de recuento de anécdotas.

Este enfoque asegura que cada tarea tenga un propósito pedagógico explícito, más allá del mero acto de "practicar el habla". Al definir indicadores de logro observables —como el uso de estrategias de negociación en un debate o la coherencia discursiva en una presentación—, el docente no solo guía su propio diseño, sino que también proporciona a los estudiantes una comprensión clara de lo que se espera de ellos. Esta claridad es fundamental, pues transforma la tarea de una actividad aislada en un paso deliberado dentro de una trayectoria de aprendizaje. Por lo tanto, la identificación de objetivos no es un mero formalismo, sino el fundamento estratégico que garantiza la alineación entre la actividad, el aprendizaje y la evaluación posterior, asegurando que el diseño de la tarea no sea aleatorio, sino intencional y efectivo.

2.1.2. Criterios para una tarea comunicativa efectiva (brecha de información, propósito comunicativo, resultado tangible)

Además de tener un objetivo claro, la mecánica interna de la tarea debe generar una necesidad auténtica de comunicación. El principio fundamental para lograrlo es la incorporación de una brecha comunicativa (communicative gap), un concepto central en TBL que asegura que la interacción no sea una mera formalidad, sino una necesidad instrumental para completar la tarea (Schmidt, 2024). Esta brecha se manifiesta cuando un estudiante posee información que otro necesita, cuando se requiere llegar a un consenso a partir de opiniones divergentes, o cuando se debe inferir una conclusión a partir de datos incompletos. La presencia de esta brecha obliga a los estudiantes a negociar el significado, formular preguntas precisas, parafrasear para verificar la comprensión y usar el lenguaje como una herramienta para un fin no lingüístico.

Esta dinámica se complementa con la existencia de un propósito comunicativo explícito y un resultado tangible. El propósito da dirección a la interacción, mientras que el resultado tangible —que no tiene por qué ser un producto físico, sino que puede ser una decisión, un plan acorda-

do oralmente o la solución a un problema— otorga a los estudiantes un sentido de logro y cierre (Li, 2024). La combinación de estos tres criterios (brecha, propósito y resultado) transforma una simple actividad en una tarea comunicativa efectiva. Como evidencia Namaziandost et al. (2019), diferentes tipos de brecha pueden, además, ser seleccionados para fomentar distintos aspectos de la oralidad, como se detalla en la Tabla 6.

Tabla 6 Tipología de Tareas de Brecha Comunicativa y su Potencial

Tipo de Brecha	Mecanismo Central	Proceso Cognitivo Estimulado	Potencial Pedagógico Primario	Fuente Principal
Brecha de Información	Transferencia de datos factuales que una de las partes desconoce.	Formulación de preguntas, escucha de detalles, verificación.	Desarrollo de la fluidez y la precisión en el intercambio de información.	Namaziandost et al. (2019)
Brecha de Opinión	Expresión y justificación de puntos de vista personales para llegar a un acuerdo o para persuadir.	Argumentación, persuasión, uso de lenguaje evaluativo y modal.	Desarrollo de la complejidad léxica y sintáctica, y de la interacción estratégica.	Schmidt (2024)
Brecha de Razonamiento	Uso de la información disponible para inferir, deducir o resolver un problema lógico.	Inferencia, deducción, análisis, síntesis de información.	Fomento del pensamiento crítico y del uso de lenguaje para la resolución de problemas.	Prabhu (1987, citado en Namaziandost et al. (2019)

Nota Elaboración propia a partir de Schmidt (2024) y Namaziandost et al. (2019).

2.1.3. Grados de complejidad y demanda cognitiva en el diseño de tareas orales

Partiendo de una tarea comunicativamente efectiva, el siguiente nivel de diseño implica la modulación deliberada de su **complejidad cognitiva**. Este principio se diferencia de la mera dificultad lingüística (ej. vocabulario difícil) y se centra en la carga de procesamiento mental que la tarea impone al estudiante. La investigación neurocognitiva de Révész et al. (2024) constata que aumentar la complejidad de una tarea activa áreas cerebrales distintas asociadas a la conceptualización y planificación del discurso, incluso si el desempeño observable no varía. Esto subraya la importancia de que el docente no solo seleccione tareas, sino que sepa cómo hacerlas más o menos demandantes cognitivamente para promover el desarrollo progresivo. Las variables de diseño que un educador puede manipular incluyen la cantidad de elementos a considerar, la familiaridad del tema, la necesidad de razonamiento lógico, el tiempo disponible o la presencia (o ausencia) de apoyo contextual, como imágenes o datos.

Una estrategia pedagógica clave es la **secuenciación de tareas**, donde se comienza con una versión de baja demanda cognitiva para luego aumentar gradualmente la complejidad. Por ejemplo, una tarea de "describir una imagen" puede ser simple si la imagen contiene pocos elementos familiares. La misma tarea se vuelve cognitivamente más compleja si la imagen es abstracta, contiene múltiples elementos que deben ser relacionados entre sí, o si se pide al estudiante que no solo describa, sino que infiera una historia a partir de ella. Este ajuste prescriptivo de la demanda cognitiva, a diferencia del análisis teórico de la carga cognitiva visto en el Capítulo I, permite al docente crear un "efecto trampolín" donde los estudiantes construyen sobre sus éxitos iniciales para abordar desafíos mayores, fomentando así tanto la competencia como la autoconfianza.

2.1.4. Autenticidad de la tarea y relevancia para el contexto universitario y futuro profesional del estudiante

Finalmente, un principio integrador que engloba a los anteriores es el de la **autenticidad y relevancia contextual**. Una tarea puede tener un objetivo claro, una brecha comunicativa y una complejidad ajustada, pero si no es percibida como relevante por los estudiantes, su potencial motivador se verá mermado. En el contexto universitario, la autenticidad se logra diseñando tareas que reflejen las prácticas comunicativas de los campos académicos o profesionales de los estudiantes (Putra & Prasetyo, 2025). Por ejemplo, para estudiantes de negocios, una simulación de una negociación es más auténtica que una conversación genérica, mientras que para futuros docentes, una tarea de microenseñanza es de máxima relevancia. El estudio de Tu (2024), al utilizar contenido cultural local como base para los proyectos, evidencia cómo la conexión con el entorno inmediato de los estudiantes potencia el compromiso.

Es crucial diferenciar, como lo hace Bachman (1990), entre **autenticidad situacional** (la tarea se asemeja a una situación de la vida real) y **autenticidad interactiva** (la interacción que la tarea genera es genuina, independientemente de si el escenario es real o fantástico). Ambas son valiosas. Una tarea de "resolver un caso de estudio" para estudiantes de derecho posee alta autenticidad situacional. En contraste, una tarea de "decidir quién sobrevive en una isla desierta" puede no ser situacionalmente auténtica, pero la negociación, el debate y la justificación que genera son interactivamente muy genuinos. La habilidad del docente reside en seleccionar y diseñar tareas que maximicen alguna de estas formas de autenticidad, asegurando que los estudiantes no solo practiquen el lenguaje, sino que lo hagan de una manera que perciban como significativa y transferible a sus vidas más allá del aula, un objetivo que este enfoque prescriptivo busca facilitar.

2.2. El ciclo TBL en la práctica: estrategias para cada fase enfocadas en la oralidad

Una vez establecidos los principios teóricos que sustentan el diseño de tareas, resulta imperativo traducir dicho marco conceptual en una praxis pedagógica estructurada y observable. Si bien el Capítulo I delineó el modelo tripartito del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) desde una perspectiva teórica (Willis, 2021), este apartado se adentra en su implementación eminentemente práctica, detallando las estrategias, técnicas y roles específicos para cada fase con el fin de maximizar el desarrollo de la competencia oral. La originalidad de esta sección no reside en redefinir el ciclo, sino en poblarlo con un repertorio de acciones concretas y validadas que el docente puede aplicar directamente en el aula universitaria. La comparación entre enfoques TBL y métodos tradicionales, como la evidenciada por Chantakhat (2025), revela un cambio fundamental en el rol del docente —de instructor a facilitador— y del estudiante —de receptor a participante activo—, una dinámica que se materializa de forma distinta en cada una de las tres fases del ciclo.

2.2.1. Fase de Pre-tarea (Pre-task)

Lejos de ser una simple introducción temática, la fase de pre-tarea constituye un andamiaje cognitivo y lingüístico crucial que prepara al estudiante para una ejecución exitosa y reduce la carga cognitiva durante la tarea principal. Su objetivo es activar los esquemas mentales y lingüísticos necesarios, garantizando que los aprendices puedan enfocar sus recursos atencionales en la comunicación y el significado, en lugar de en la decodificación básica del input. Investigaciones como la de Lustenberger (2024) demuestran la eficacia de proveer "hojas de tarea" (*task sheets*) que incluyan vocabulario clave, iniciadores de frases (*sentence starters*) y preguntas guía, lo cual proporciona a los estudiantes un soporte explícito sin "robarles" la tarea de crear su propio discurso. Para tareas de mayor envergadura, como un debate, esta fase se vuelve aún más profunda, implicando inves-

tigación, lectura de artículos y la escritura de un "caso" argumentativo, como lo demuestra el diseño de El Majidi et al. (2024).

Además de la preparación de contenido, la fase de pre-tarea debe anticipar y mitigar posibles obstáculos. En el contexto actual, esto incluye un andamiaje tecnológico. Como evidencia el análisis de Tauchid et al. (2024), los desafíos técnicos pueden inhibir gravemente la participación. Por lo tanto, si una tarea va a utilizar herramientas TIC como la narración digital o plataformas de videoconferencia, una parte esencial de la pre-tarea es la capacitación en el uso de dichas herramientas. Este enfoque proactivo asegura que la tecnología sea un facilitador y no una barrera, permitiendo una transición fluida hacia la fase de ejecución. El equilibrio, como sugieren Samuda y Bygate (2008), reside en preparar a los estudiantes lo suficiente para que se sientan seguros, pero sin pre-enseñar las respuestas, preservando así la autenticidad y el desafío comunicativo de la tarea en sí.

2.2.2. Fase Durante la Tarea (During-task / Task Cycle)

Esta es la fase central del ciclo TBL, donde el lenguaje se utiliza de manera instrumental para alcanzar un objetivo comunicativo. El rol del docente cambia drásticamente al de un monitor discreto y facilitador, cuya intervención es mínima y solo se produce si es esencial para mantener el flujo comunicativo (Lynch, 2001). La gestión del aula se vuelve primordial, fomentando la participación equitativa y manteniendo el foco en el significado. Para ilustrar cómo esta fase se materializa en tareas complejas y altamente interactivas, la Tabla 7 ofrece un modelo comparativo de las estrategias utilizadas en un debate y en un juego de roles, dos de las tareas orales más efectivas.

Tabla 7 Modelo Práctico del Ciclo TBL Aplicado a Tareas Orales Complejas

Fase del Ciclo de la Tarea	Estrategias para una Tarea de Debate	Estrategias para una Tarea de Juego de Roles (Role-Play)
1. Preparación del Guion o Caso	Los estudiantes investigan y escriben un caso estructurado, anticipando argumentos y contraargumentos.	Los estudiantes, a partir de una "cue card", redactan un guion para su personaje, consultando con el docente para revisar el contenido y la forma.
2. Ejecución de la Interacción Central	Se ejecutan las fases del debate: presentación de discursos, refutación (rebuttal) y confrontación directa (clash), con un monitoreo activo entre pares.	Los estudiantes actúan el escenario, improvisando a partir del guion. El docente observa discretamente, tomando notas para el feedback posterior.
3. Rol del Docente Durante la Tarea	Moderador y cronometrador. No interviene en el contenido, solo en la gestión del formato y los tiempos.	Facilitador. Proporciona apoyo mínimo si la comunicación se bloquea por completo, pero evita la corrección directa.
4. Rol del Estudiante Durante la Tarea	Participante activo y estratega. Negocia el significado, refuta argumentos y es responsable de la persuasión y la coherencia de su discurso.	Actor y comunicador. Se sumerge en un rol, interactuando de manera espontánea y creativa para cumplir los objetivos del escenario.

Nota Elaboración propia a partir de los modelos de implementación de El Majidi et al. (2024) y Adati (2024). La tabla demuestra cómo el marco general del ciclo de la tarea se adapta para gestionar las dinámicas específicas de dos tipos de tareas orales complejas.

Como se puede observar en la tabla, la gestión de la interacción en tiempo real es el componente distintivo de esta fase. El monitoreo no intrusivo, como la toma de notas por parte del docente para un feedback posterior, es una técnica esencial que respeta la autonomía del estudiante y el flujo comunicativo, evitando la interrupción constante que caracteriza a los enfoques más tradicionales (Chantakhat, 2025).

2.2.3. Fase de Post-tarea (Post-task / Language Focus)

Esta fase final cierra el ciclo de aprendizaje y es fundamental para la mejora lingüística, pero su objetivo principal, a diferencia de la evaluación formal del Capítulo III, es el aprendizaje y la consolidación. Es aquí donde la atención se dirige explícitamente a la forma del lenguaje, pero siempre de manera derivada y contextualizada a partir del desempeño de los estudiantes en la tarea previa. Lejos de ser una lección de gramática descontextualizada, esta fase conecta directamente los errores o las necesidades observadas durante la interacción con actividades de análisis y práctica focalizada (Fotos & Ellis, 1991). Por ejemplo, el modelo de narración digital de Lustenberger (2024) incluye una fase post-tarea donde los estudiantes, tras recibir feedback, deben re-grabar sus videos, lo que constituye una práctica correctiva significativa.

Las opciones para esta fase son variadas: puede incluir el análisis de transcripciones de las propias interacciones de los estudiantes para identificar patrones de uso efectivo o áreas de dificultad, seguido de una mini-lección sobre un aspecto gramatical o léxico problemático. También puede implicar una reflexión metacognitiva guiada, donde los estudiantes evalúan su propio desempeño y el de sus compañeros, como se sugiere en el ciclo de debate de El Majidi et al. (2024), donde el feedback sobre los casos escritos conduce a su revisión. En todos los casos, el principio rector es que el "foco en la forma" no es un punto de partida, sino un punto de llegada, una consecuencia natural de haber utilizado el lenguaje para un propósito

comunicativo real, lo que hace que la corrección sea más relevante, memorable y efectiva.

2.3. Catálogo y adaptación de tareas para el desarrollo de diferentes aspectos de la oralidad

Una vez delineados los principios de diseño y el ciclo metodológico del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL), es menester presentar un compendio práctico de los tipos de tareas que pueden implementarse en el aula universitaria para fomentar la competencia oral. Este apartado se diferencia de la taxonomía teórica expuesta en la sección 1.1.3 al enfocarse en la aplicación y flexibilidad adaptativa de cada tipo de tarea. Cada subsección analizará una categoría de tarea distinta, describiendo sus características esenciales, su potencial específico para desarrollar componentes de la oralidad y ofreciendo ejemplos concretos y sugerencias de modificación. Este enfoque eminentemente práctico busca dotar al docente de un repertorio versátil de actividades, demostrando cómo los principios abstractos del TBL se materializan en dinámicas de aula tangibles y efectivas.

2.3.1. Tareas de resolución de problemas y toma de decisiones

Este tipo de tareas se caracteriza por presentar a los estudiantes un problema o un dilema que requiere una solución consensuada a través de la interacción. Su potencial pedagógico reside en que inherentemente exigen el uso de funciones comunicativas de alto nivel, tales como la argumentación para justificar una postura, la persuasión para convencer a los compañeros, la evaluación crítica de opciones y la negociación para alcanzar un acuerdo. El estudio de Putra y Prasetyo (2025) evidencia cómo una tarea de proyecto centrada en proponer soluciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) impulsa la producción de un discurso complejo y estructurado. De manera similar, los escenarios de toma de decisiones utilizados por Révész et al. (2024), donde los participantes deben decidir qué ítems salvar en una situación de desastre, fuerzan la deliberación y la

justificación oral. Para adaptar estas tareas al contexto universitario, se pueden plantear dilemas éticos relacionados con la disciplina de los estudiantes o casos de estudio que requieran un plan de acción, asegurando así su relevancia y promoviendo una interacción estratégica profunda.

2.3.2. Tareas de intercambio de información (Information-gap, Jigsaw)

Las tareas de brecha de información son un pilar fundamental del TBL, diseñadas para crear una necesidad comunicativa genuina. Su mecánica central consiste en distribuir información de manera asimétrica entre los participantes, de modo que la única forma de completar la tarea sea a través del intercambio oral de datos. Esta dependencia mutua, como se describe en el análisis de Schmidt (2024), obliga a los estudiantes a formular preguntas precisas, escuchar atentamente para obtener detalles, parafrasear para confirmar la comprensión y, en definitiva, utilizar el lenguaje como una herramienta puramente funcional. Los hallazgos de Namaziandost et al. (2019) son particularmente reveladores, ya que su investigación experimental constató que, de entre varios tipos de tareas, las de brecha de información fueron las más eficaces para el desarrollo de la **fluidez** oral. Una variante muy efectiva es la tarea tipo "Jigsaw", donde cada miembro de un grupo recibe una pieza diferente de información sobre un tema y deben juntar sus piezas a través del diálogo para construir una comprensión completa del mismo, lo que fomenta la colaboración y la responsabilidad individual dentro del grupo.

2.3.3. Tareas de opinión y debate (Opinion-gap)

A diferencia de las tareas de resolución de problemas que buscan un consenso, las tareas de opinión y debate se centran en la expresión, defensa y refutación de puntos de vista personales. Este tipo de actividad es especialmente potente para desarrollar la fluidez en discursos extensos, la complejidad léxica y sintáctica mediante el uso de lenguaje evaluativo y argumentativo, y la competencia estratégica en el manejo de turnos y la

refutación. El modelo de debate propuesto por El Majidi et al. (2024) es un ejemplo paradigmático de una tarea de opinión altamente estructurada, que no solo fomenta la producción oral, sino también el pensamiento crítico y la escucha activa. Para adaptar esta tarea, se pueden proponer temas polémicos relevantes para el campo de estudio de los universitarios, como "la inteligencia artificial en la educación" o "la ética en la investigación científica". El análisis de Namaziandost et al. (2019) permite, además, una selección informada, como se detalla en la siguiente tabla comparativa.

Tabla 8 Comparación Funcional de Tipos de Tareas de "Gap" para el Desarrollo de la Oralidad

Tipo de Tarea	Mecanismo Central	Proceso Cognitivo Principal	Potencial Pedagógico Demostrado	Fuente de Referencia
Brecha de Información	Transferencia de datos factuales.	Formulación y escucha de detalles.	Mejora significativa de la fluidez.	Namaziandost et al. (2019)
Brecha de Opinión	Expresión y justificación de posturas.	Argumentación y persuasión.	Fomento de la complejidad léxica y la interacción estratégica.	El Majidi et al. (2024)
Brecha de Razonamiento	Inferencia de nueva información.	Deducción y análisis lógico.	Desarrollo del pensamiento crítico.	Prabhu (1987, citado en Namaziandost et al., 2019)

Nota Elaboración propia a partir de Namaziandost et al. (2019), El Majidi et al. (2024) y Prabhu (1987, citado en Namaziandost et al., 2019).

La tabla anterior ilustra cómo el docente puede seleccionar un tipo de tarea específico en función de si su objetivo principal es mejorar la fluidez, la complejidad del discurso o el pensamiento crítico de sus estudiantes.

2.3.4. Tareas de narración y descripción (Storytelling, recounting)

Estas tareas se centran en la producción de un discurso extendido y organizado, ya sea en forma de monólogo o de intercambios largos. Son fundamentales para desarrollar la coherencia y la cohesión discursiva, el uso de vocabulario descriptivo y el manejo de tiempos verbales narrativos. El estudio de Lustenberger (2024) sobre la "narración digital" (Digital Storytelling) ofrece un modelo contemporáneo y altamente motivador, donde los estudiantes no solo cuentan una historia, sino que la producen en formato de video.

Un ejemplo de tarea para universitarios podría ser "narrar un punto de inflexión en su trayectoria académica" o "describir un proyecto de investigación a un público no especializado". Técnicas como el "story spine" (una estructura narrativa simple de causa y efecto) pueden proporcionar un andamiaje útil para que los estudiantes organicen sus ideas antes de la producción oral, diferenciándose así de las interacciones más cortas y reactivas de otros tipos de tareas.

2.3.5. Simulaciones y juegos de roles (Role-plays)

Las simulaciones y los juegos de roles son tareas que permiten a los estudiantes practicar la oralidad en contextos situacionales específicos, lo que resulta crucial para el desarrollo de la adecuación sociolingüística (registro, formalidad) y la fluidez espontánea. La tesis de Adati (2024) proporciona un modelo de implementación de "role-play" sumamente detallado, desde la creación del guion hasta la evaluación, utilizando "cue cards" para definir los roles y la situación. Por su parte, la investigación teórica de Pálsson (2024) presenta los juegos de rol de mesa (RPGs) como la manifestación más avanzada y gamificada de la simulación, creando una experiencia inmersiva y de largo plazo. En un contexto universitario, un "role-play" podría ser simular una entrevista de trabajo, mientras que una simulación más compleja podría ser una recreación de una cumbre internacional para estudiantes de relaciones internacionales, donde cada uno

asume el rol de un diplomático. El énfasis aquí está en la actuación del rol y la inmersión en el escenario, diferenciándose de tareas más abstractas.

2.3.6. Presentaciones orales y proyectos basados en tareas

Estas tareas, a menudo denominadas Aprendizaje Basado en Proyectos (PBL), son las más complejas y multifacéticas del repertorio TBL, culminando generalmente el trabajo de varias sesiones o incluso de un semestre completo. Integran múltiples habilidades orales (planificación, organización, presentación, manejo de preguntas) y fomentan la autonomía y la investigación en profundidad.

Los estudios de Putra & Prasetyo (2025) y Tu (2024) sirven como casos de estudio paradigmáticos, mostrando cómo los estudiantes desarrollan un proyecto en grupo y lo presentan oralmente. La particularidad de estas tareas es que la propia preparación del proyecto constituye la tarea principal. Por ejemplo, Kabesh (2024) demuestra cómo un programa de debate puede ser diseñado específicamente para culminar en la mejora de las habilidades de presentación oral. Para estudiantes universitarios, un ejemplo clásico sería preparar y dar una mini-conferencia sobre un tema de su especialidad, lo que diferencia estas tareas de las actividades más breves y autocontenidas.

2.4. Integración de recursos y tecnologías en el diseño de tareas orales

La eficacia del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) en el contexto contemporáneo se ve exponencialmente magnificada por la integración estratégica de recursos auténticos y herramientas tecnológicas. Este apartado explora de manera práctica y crítica cómo el docente puede seleccionar y utilizar dichos recursos para diseñar e implementar tareas orales que no solo sean efectivas, sino también ricas, interactivas y motivadoras. El foco aquí es puramente instrumental: se analiza cómo la tecnología sirve

de apoyo directo al diseño y ejecución de las tareas orales, diferenciándose de discusiones sobre su uso para la evaluación (sección 3.1) o sobre las innovaciones tecnológicas futuras (sección 3.3.4). El propósito es dotar al educador de un marco de referencia para enriquecer su pedagogía TBL con los vastos recursos que ofrece el entorno digital actual.

2.4.1. Uso de material auténtico (videos, podcasts, artículos) como input para tareas

El primer pilar para enriquecer las tareas TBL es el uso de materiales auténticos como catalizadores de la interacción oral. A diferencia de los diálogos guionizados de los libros de texto, los recursos auténticos — como videos de YouTube, series de televisión, podcasts o artículos de opinión— exponen a los estudiantes a un lenguaje real, con sus variedades de acentos, coloquialismos y complejidades culturales (Beliaeva, 2024). La selección de este material, sin embargo, no debe ser aleatoria; requiere de criterios pedagógicos claros que aseguren su relevancia temática, un nivel de dificultad manejable y, fundamentalmente, un alto potencial para generar interacción oral. El "toolkit" desarrollado por Beliaeva (2024) ofrece un marco robusto para este fin, proponiendo un "banco de series" que clasifica contenidos audiovisuales por nivel del MCER y desafíos lingüísticos. Una vez seleccionado el material, su integración en la tarea puede adoptar múltiples formas: un video corto puede servir como disparador para un debate sobre sus implicaciones; un podcast puede ser la base para una tarea de resumen en parejas; o un artículo de opinión puede ser el input para una tarea de contra-argumentación oral. El estudio de caso sobre "Digital Storytelling" de Lustenberger (2024) muestra cómo un tema curricular se transforma en una tarea de diálogo colaborativo mediada por la creación de un video, lo que constata el poder motivacional de estos recursos. El objetivo, por tanto, no es repetir los tipos de tareas ya descritos en la sección 2.3, sino ilustrar cómo estos materiales auténticos pueden actuar como el núcleo generador de dichas tareas, proveyendo un contexto rico y una razón significativa para comunicarse.

2.4.2. Herramientas digitales para la creación, ejecución y grabación de tareas orales

Más allá del material de input, las herramientas de tecnología de la información y la comunicación (TIC) ofrecen un vasto repertorio para la creación y ejecución de tareas orales. La investigación de Tamayo Valencia (2023) presenta un catálogo exhaustivo de herramientas aplicadas a talleres TBL, demostrando cómo cada fase del proceso de aprendizaje puede ser apoyada por una tecnología específica. La Tabla 9, adaptada de sus hallazgos, ilustra esta sinergia entre la pedagogía y la herramienta.

Tabla 9 Matriz de Tareas Orales y Herramientas TIC de Apoyo

Tipo de Tarea / Estrategia	Herramientas Digitales para su Implementación	Propósito Pedagógico Específico
N a r r a c i ó n (Storytelling)	StoryboardThat.com, Screencastify, Adobe Express	Permite a los estudiantes crear una narrativa visual y luego grabar su voz, combinando producción escrita, visual y oral.
Entrevista / Discusión	Zoom, Microsoft Teams (usando "breakout rooms")	Facilita la interacción sincrónica en parejas o grupos pequeños, simulando conversaciones auténticas en un entorno controlado.
Brainstorming / Colaboración	Padlet, Miro	Ofrece un espacio colaborativo visual para que los estudiantes compartan ideas, organicen pensamientos o preparen contenido antes de una tarea oral.
Juego de Roles (Role-Play)	WhatsApp/Telegram (mensajes de voz), Voki	Permite la práctica asincrónica y de baja presión de diálogos, o la creación de avatares parlantes para practicar la pronunciación.

Recopilación de Respuestas	Google Forms (con Speech-to-Text)	Facilita la recolección de respuestas orales de los estudiantes, que se transcriben automáticamente para su posterior análisis.
----------------------------	-----------------------------------	---

Nota Adaptado del "Workshops Summary" y la lista de herramientas TIC en Tamayo Valencia (2023) y complementado con ejemplos de Lustenberger (2024) y Pálsson (2024).

La selección de la herramienta debe ser intencional. Por ejemplo, plataformas como **Flipgrid** o **VoiceThread** son ideales para tareas de producción oral asincrónica, donde los estudiantes pueden grabar y comentar sus intervenciones. Por otro lado, herramientas como **Zoom** o **Roll20** (Pálsson, 2024) son perfectas para tareas sincrónicas que requieren interacción en tiempo real. La componente de grabación, presente en muchas de estas aplicaciones, es pedagógicamente crucial: no se utiliza para la evaluación sumativa (propósito de la sección 3.1), sino para la auto-reflexión y el feedback formativo entre pares, permitiendo a los estudiantes escuchar, analizar y mejorar su propia producción oral. Sin embargo, la implementación de tecnología no está exenta de desafíos. La investigación de Tauchid et al. (2024) es fundamental al respecto, pues detalla los problemas técnicos y no técnicos que los estudiantes enfrentan en entornos de aprendizaje en línea. Sus hallazgos, resumidos en la Tabla 10, informan sobre la necesidad de diseñar tareas tecnológicamente conscientes.

Tabla 10 Desafíos y Estrategias de Mitigación en Tareas Orales Mediadas por Tecnología

Desafío Identificado	Estrategia Pedagógica de Mitigación
Técnico: Conectividad a internet inestable o falta de dispositivos adecuados.	Diseñar tareas con opciones asincrónicas; elegir herramientas de bajo consumo de datos; proveer alternativas offline cuando sea posible.
Técnico: Habilidades digitales insuficientes (ej. edición de video).	Incluir una fase de Pre-tarea dedicada a la capacitación en el uso de la herramienta tecnológica seleccionada.
No Técnico: Ansiedad, nerviosismo o falta de confianza en el entorno virtual.	Fomentar tareas colaborativas en grupos pequeños (breakout rooms); utilizar plataformas de bajo riesgo (mensajes de voz) para la práctica inicial.
No Técnico: Falta de interacción y sentimiento de aislamiento.	Priorizar tareas que exijan interdependencia (ej. "information-gap"); diseñar actividades que requieran feedback entre pares.

Nota Elaboración propia basada en la clasificación de desafíos de Tauchid et al. (2024).

En conclusión, la integración de recursos y tecnologías en el TBL oral no es un fin en sí mismo, sino un medio para enriquecer la experiencia de aprendizaje. Requiere una planificación cuidadosa que considere tanto el potencial pedagógico de las herramientas como los posibles obstáculos para los estudiantes. Un diseño que integre material auténtico y herramientas digitales de manera reflexiva y con el debido andamiaje puede transformar el aula de idiomas en un entorno de aprendizaje dinámico, interactivo, relevante y altamente efectivo.

CAPÍTULO III

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL EN TBL, DESAFÍOS DE IMPLEMENTACIÓN Y PROYECCIONES FUTURAS

3.1. Estrategias y herramientas para la evaluación de la expresión oral en un contexto TBL

La transición desde un paradigma de enseñanza tradicional hacia uno fundamentado en el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) exige una reconceptualización radical de la evaluación. Superando la visión de la evaluación como un mero instrumento de medición final, el enfoque TBL la concibe como un mecanismo intrínseco al propio proceso de aprendizaje, cuya finalidad no es certificar el conocimiento, sino catalizarlo. Este viraje filosófico se alinea con marcos teóricos contemporáneos como la Evaluación Orientada al Aprendizaje (LOA, por sus siglas en inglés), que postula una simbiosis ineludible entre la instrucción, el aprendizaje y la propia evaluación (Al Kamli & Almalki, 2024). En este sentido, la evaluación de la competencia oral deja de ser un epílogo para convertirse en un diálogo continuo que busca potenciar el desarrollo lingüístico del estudiante, priorizando la eficacia comunicativa sobre la simple corrección formal. Este reenfoque demanda, por tanto, un instrumental me-

todológico que sea congruente con sus principios. Ello implica que las herramientas evaluativas no solo deben medir el desempeño en la tarea, sino que deben, en sí mismas, constituir oportunidades de aprendizaje, fomentando la autonomía y la capacidad metacognitiva del aprendiz. La distinción entre evaluación formativa y sumativa, aunque pertinente, resulta insuficiente si no se enmarca en esta "cultura de aprendizaje" que se opone a la "cultura de examen" (Hamp-Lyons, 2007, citado en Al Kamli & Almalki, 2024).

3.1.1. Principios de la evaluación formativa y sumativa de la oralidad en TBL

Dentro de este nuevo paradigma, la evaluación formativa y la sumativa se redefinen no como polos opuestos, sino como dos facetas de un mismo proceso continuo. La evaluación formativa, entendida como "evaluación para el aprendizaje", se convierte en el motor del andamiaje pedagógico, proveyendo información constante al docente y al alumno para ajustar la instrucción y las estrategias de aprendizaje (Al Kamli & Almalki, 2024). Por otro lado, la evaluación sumativa, o "evaluación del aprendizaje", certifica el nivel de competencia alcanzado al final de un ciclo, pero debe hacerlo a través de tareas que reflejen un desempeño auténtico, congruente con los principios de TBL. Surge así una tercera dimensión crucial: la "evaluación como *aprendizaje*", donde el acto de evaluar se transforma en una herramienta de desarrollo de la autonomía, la reflexión y el pensamiento crítico (Kumar et al., 2023). La implementación de este triple enfoque se fundamenta en los componentes de la LOA: el uso de tareas de evaluación que son a su vez tareas de aprendizaje, el desarrollo explícito de la capacidad del estudiante como evaluador de sí mismo y de sus pares, y la provisión de una retroalimentación que no solo diagnóstica, sino que se proyecta hacia la mejora futura, un concepto conocido como feedforward (Al Kamli & Almalki, 2024).

3.1.2. Diseño y uso de rúbricas para evaluar la competencia oral

Para materializar estos principios, las rúbricas se erigen como el instrumento central de la evaluación estructurada en TBL. Su diseño, no obstante, debe trascender la mera enumeración de criterios gramaticales. Una rúbrica efectiva en TBL debe operacionalizar los componentes de la competencia oral definidos en el Capítulo 1.2.1 (fluidez, precisión, complejidad, interacción), traduciéndolos en descriptores de desempeño observables y graduados. Es fundamental, además, la inclusión de un criterio no puramente lingüístico pero esencial en TBL: el **cumplimiento de la tarea (task achievement)**. Este criterio evalúa si el estudiante logró el objetivo comunicativo de la tarea, independientemente de los errores formales, reflejando el foco del paradigma en la comunicación efectiva. El estudio de Prasansaph (2024), por ejemplo, al evaluar las competencias de futuros docentes, desglosó la habilidad de escritura en componentes específicos, una técnica análoga a la que debe emplearse para la oralidad, permitiendo así una evaluación analítica que genere un feedback detallado. La fiabilidad de estas herramientas se potencia mediante la triangulación, ya sea a través de múltiples evaluadores o de la combinación de distintas fuentes de evidencia (Lescano Acosta, 2024).

3.1.3. Técnicas de observación y registro del desempeño oral

Más allá de las rúbricas, existen métodos de registro menos formales pero de gran utilidad para la evaluación formativa. Estas técnicas permiten capturar la evidencia del desempeño en tiempo real, complementando los instrumentos más estructurados. Su valor reside en su flexibilidad y su capacidad para informar la práctica pedagógica de manera inmediata. Un ejemplo innovador, documentado por Matalu (2024) en el contexto de la traducción, es la evaluación de desempeños paralelos. Esta técnica, adaptable a la oralidad, consiste en que un estudiante ejecute una tarea oral (ej. describir una imagen) mientras otro realiza una tarea no lingüística basada en esa descripción (ej. dibujar la imagen). La comparación entre el producto y el original ofrece un registro tangible y visual de la eficacia

comunicativa. La Tabla 11 sintetiza esta y otras técnicas clave.

Tabla 11 Técnicas de Evaluación Formativa en TBL

Técnica Formativa	Descripción	Propósito Principal	Fuente del Modelo
Checklists de Observación	Listas de cotejo con indicadores de desempeño observables (ej. "¿Usa marcadores discursivos?", "¿Negocia el significado?").	Registro rápido y sistemático del uso de sub-habilidades específicas durante la tarea.	Elaboración propia.
Diarios Anecdóticos	Notas breves y descriptivas del docente sobre incidentes significativos del desempeño de un estudiante o grupo.	Capturar evidencia cualitativa y contextualizada que las rúbricas pueden pasar por alto; útil para el feedback personalizado.	Elaboración propia.
Evaluación de Desempeños Paralelos	Un estudiante realiza una tarea oral (output) y otro una tarea no lingüística basada en dicho output (producto). Se compara el producto con el objetivo original.	Evaluar la eficacia comunicativa de manera holística y tangible, centrando la evaluación en la consecución del objetivo de la tarea.	Matalu (2024)
Retrotraducción Diagnóstica	Un estudiante graba un mensaje en L2. Un par lo escucha y lo traduce de vuelta a L1. Se compara la retrotraducción con el mensaje original.	Identificar puntos de ruptura en la comunicación y hacer consciente al estudiante del impacto de sus errores de pronunciación, léxico o gramática.	Matalu (2024)

Nota La tabla describe técnicas de evaluación formativa aplicables en un contexto TBL. Las técnicas basadas en los trabajos de Matalu (2024) han sido adaptadas del campo de la traducción al de la competencia oral

3.1.4. Autoevaluación y coevaluación (peer assessment) como herramientas de aprendizaje

Consecuentemente, el rol del estudiante en la evaluación es un pilar del TBL. La autoevaluación y la coevaluación no son meramente técnicas delegativas, sino herramientas pedagógicas que potencian la autonomía, la reflexión y la conciencia metalingüística. La investigación empírica demuestra que los estudiantes no solo son capaces de participar en estos procesos, sino que tienen claras preferencias sobre su diseño. El estudio de Lescano Acosta (2024) revela que los estudiantes valoran significativamente la coevaluación cuando esta tiene un propósito formativo y les permite reflexionar sobre su propio progreso, mostrando una clara reticencia a la coevaluación puramente sumativa que implica asignar una calificación.

Este hallazgo subraya la necesidad de diseñar estas prácticas como actividades de aprendizaje colaborativo. Adicionalmente, la evidencia sugiere que estas prácticas tienen un impacto que trasciende lo lingüístico. El trabajo de Kumar et al. (2023) constató que tanto la autoevaluación como la coevaluación mejoran de forma significativa el aprendizaje autorregulado y el pensamiento crítico. A su vez, el estudio de Prasansaph (2024) demostró que, tras una intervención basada en TBL, la autopercepción de competencia de los futuros docentes aumentó de manera notable, lo que sugiere un impacto positivo en la autoeficacia. La Tabla 12 resume estos hallazgos, ilustrando la doble función de estas prácticas como herramienta de aprendizaje y de desarrollo de habilidades transversales.

Tabla 12 Percepciones y Efectos de la Autoevaluación y Coevaluación en el Aprendizaje

Tipo de Evaluación	Hallazgo Empírico Clave sobre la Percepción Estudiantil	Impacto Demostrado en Habilidades Transversales
Coevaluación Formativa y de Autorregulación	Es la modalidad más valorada y preferida por los estudiantes, quienes la perciben como una herramienta para su propia mejora y reflexión (Lescano Acosta, 2024).	Fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado de manera tan efectiva como la autoevaluación (Kumar et al., 2023).
Coevaluación Sumativa	Es la modalidad menos valorada. Los estudiantes muestran reticencia a asignar calificaciones a sus pares, lo que puede suponer un desafío de implementación (Lescano Acosta, 2024).	No se ha demostrado un impacto diferencial positivo. Su implementación debe ser cuidadosa para evitar efectos negativos en la dinámica de grupo.
Autoevaluación	Aumenta significativamente la percepción de autoeficacia y confianza en las propias competencias tras una intervención pedagógica estructurada (Prasansaph, 2024).	Es un potente catalizador para el desarrollo del pensamiento crítico y, de manera fundamental, del aprendizaje autorregulado (Kumar et al., 2023).

Nota La tabla sintetiza hallazgos empíricos sobre la implementación de la autoevaluación y la coevaluación. Las fuentes incluyen a Lescano Acosta (2024), Prasansaph (2024) y Kumar et al. (2023).

3.1.5. Provisión de retroalimentación (feedback) constructiva y efectiva

Finalmente, toda práctica evaluativa culmina en la provisión de retroalimentación. En un marco TBL, el feedback debe ser constructivo, específico y, sobre todo, procesable, alineándose con el concepto de feedforward. La calidad del feedback es más importante que su cantidad. La investigación reciente, apoyada en la tecnología, ofrece una visión mati-

zada sobre su eficacia. El meta-análisis de Ngo et al. (2023) sobre herramientas de reconocimiento de voz (ASR) demuestra cuantitativamente que el **feedback correctivo explícito** (ej. visual, analítico) tiene un impacto significativamente mayor en la mejora de la pronunciación que el feedback indirecto (ej. una simple transcripción). Esto sugiere que la especificidad y la claridad son cruciales. Por otra parte, el feedback no tiene por qué depender exclusivamente de la tecnología o del docente. La propia tarea puede ser diseñada para generar retroalimentación intrínseca. La técnica de **retrotraducción** descrita por Matalu (2024) es un ejemplo paradigmático de "feedback mediado por la tarea", donde el estudiante toma conciencia de sus errores al observar cómo su mensaje es interpretado y reconstruido por un par. Este tipo de feedback, centrado en la consecución del significado, es particularmente poderoso en TBL. La Tabla 13 compara la eficacia de estos enfoques.

Tabla 13 Eficacia de Diferentes Tipos de Feedback para la Oralidad

Tipo de Feedback	Descripción	Eficacia Demostrada	Fuente Principal
Feedback Automatizado Explícito	Retroalimentación mediada por tecnología que ofrece un análisis detallado y visual del desempeño (ej. espectrogramas, puntuaciones fonéticas).	Alta ($g = 0.86$). Muy efectivo para mejorar aspectos segmentales de la pronunciación.	Ngo et al. (2023)
Feedback Automatizado Indirecto	Retroalimentación tecnológica que solo ofrece una transcripción o una valoración binaria (correcto/incorrecto).	Media ($g = 0.50$). Efectivo, pero significativamente menos que el feedback explícito.	Ngo et al. (2023)

Feedback Mediado por la Tarea	Retroalimentación que emerge del propio diseño de la actividad, donde el éxito en una subtarea revela la calidad de la producción oral previa.	que Alta (Cualitativa). Pro-mueve una profunda conciencia sobre la claridad y la eficacia comunicativa al estar centrado en el significado.	Matalu (2024)
-------------------------------	--	---	---------------

Nota La tabla compara la eficacia de diferentes tipos de feedback para la competencia oral, basándose en los hallazgos cuantitativos del meta-análisis de Ngo et al. (2023) y en los cualitativos del estudio de caso de Matalu (2024).

3.2. Desafíos comunes en la implementación de TBL para el desarrollo oral y posibles soluciones

A pesar de sus sólidos fundamentos teóricos, la transición del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) desde el plano conceptual a la praxis cotidiana del aula universitaria presenta un conjunto de desafíos multifactoriales que han sido sistemáticamente documentados en la literatura reciente. Estos obstáculos no invalidan el potencial del enfoque, pero sí exigen un análisis pragmático y orientado a soluciones para que los docentes puedan anticiparlos y gestionarlos eficazmente. A diferencia de las limitaciones teóricas discutidas en la sección 1.1.5, este apartado se enfoca exclusivamente en los problemas prácticos de la implementación de TBL para la oralidad y en las estrategias accionables para superarlos, ofreciendo un valor único y aplicado.

3.2.1. Resistencia o percepciones de los estudiantes y docentes hacia el TBL

Uno de los principales impedimentos para la adopción efectiva de TBL reside en la resistencia, tanto explícita como implícita, de los actores clave del proceso educativo. Por parte de los estudiantes, esta fricción a menudo surge de una disonancia con sus expectativas sobre la enseñanza, formadas por años de instrucción tradicional centrada en la gramática. La percepción de las tareas como un "juego" en lugar de un "aprendizaje

serio" o el miedo a cometer errores en un entorno comunicativo más expuesto son barreras actitudinales significativas (Hermansyah, 2024). Del mismo modo, el análisis de Lescano Acosta (2024) evidencia la reticencia de los estudiantes a participar en evaluaciones sumativas entre pares, lo que sugiere un malestar con roles que perciben como ajenos a su función de aprendices. Desde la perspectiva docente, la resistencia se manifiesta en una inseguridad ante un rol de facilitador que implica una pérdida de control directo sobre el contenido lingüístico emergente (Lopes Jr., 2022). La solución a este desafío actitudinal es multifacética: requiere sesiones explícitas de sensibilización sobre los beneficios de TBL, una introducción gradual de tareas para aclimatar a los estudiantes, y la co-construcción de un ambiente de aula seguro donde el error se normalice como parte esencial del aprendizaje.

3.2.2. Manejo del tiempo y cobertura del syllabus en un enfoque TBL

A esta barrera perceptual se suma la preocupación logística sobre la gestión del tiempo y la compatibilidad con currículos preestablecidos. La implementación del ciclo completo de TBL —pre-tarea, ciclo de la tarea y fase de post-tarea— es percibida como una actividad que consume un tiempo considerable del limitado horario lectivo, dificultando la cobertura de un syllabus extenso y rígidamente secuenciado (Rashid, 2025). Esta tensión es particularmente aguda en sistemas educativos donde la evaluación final está ligada a la completitud de una lista predefinida de contenidos gramaticales. Para sortear este obstáculo, las estrategias deben centrarse en la planificación curricular inteligente. Una solución es la integración de TBL con otros enfoques, utilizando tareas como culminación comunicativa de unidades más tradicionales. Otra estrategia, evidenciada por Burdujan (2024), es el diseño de tareas interdisciplinarias que permitan abordar simultáneamente objetivos de la clase de lengua y de otras áreas de contenido, optimizando así el tiempo y dotando al aprendizaje de una relevancia transversal. Asimismo, la adaptación de ciclos de TBL más cortos o el uso de "mini-tareas" pueden hacer que el enfoque sea más

manejable en contextos con restricciones de tiempo.

3.2.3. Atención a la diversidad y niveles de competencia en el aula universitaria

Quizás el desafío más complejo de la implementación de TBL en el contexto universitario es la gestión de la heterogeneidad del aula. Los estudiantes presentan una gran diversidad no solo en sus niveles de competencia oral, sino también en sus estilos de aprendizaje, antecedentes culturales y socioeconómicos, y motivación (Tajik et al., 2024). Un enfoque de "talla única" para el diseño de tareas está condenado al fracaso, ya que puede resultar demasiado fácil para los estudiantes avanzados y frustrantemente difícil para los que tienen más dificultades.

La solución conceptual y estratégica a este problema es la **Instrucción Diferenciada (ID)**. Como demuestran Tajik et al. (2024), la diferenciación no es una única técnica, sino una filosofía que permite adaptar la instrucción a las necesidades individuales a través de la modificación del **contenido** (ofreciendo diferentes textos o recursos), el proceso (permitiendo diferentes agrupamientos o tipos de tarea) y el **producto** (dando a los estudiantes opciones para demostrar su aprendizaje). El andamiaje (scaffolding) durante la fase de pre-tarea, la asignación de roles diferenciados dentro de una tarea grupal y el diseño de tareas abiertas que permitan contribuciones en múltiples niveles de complejidad son estrategias concretas para materializar este principio (Tomlinson, 2014).

3.2.4. El equilibrio entre el enfoque en el significado (meaning) y el enfoque en la forma (form)

Una crítica recurrente al TBL es su potencial para descuidar la corrección gramatical en favor de la fluidez comunicativa. Este desafío práctico consiste en encontrar un equilibrio efectivo que no sacrifique la comunicatividad. La solución estructural dentro del marco TBL es la fase de

post-tarea o Language Focus. Como se delineó en la sección 2.2.3, esta fase es el momento designado para dirigir la atención de los estudiantes hacia los problemas de forma que emergieron orgánicamente durante la comunicación significativa de la tarea. La clave es la conexión: el foco en la forma no es preventivo y descontextualizado, sino reactivo y relevante.

Técnicas como el focus on form reactivo, donde el docente interviene brevemente para corregir un error que impide la comprensión (Long, 1991, citado en Ellis, 2020), o el análisis guiado de transcripciones de la propia interacción de los estudiantes en la post-tarea, son estrategias que permiten integrar la atención a la forma sin romper el flujo comunicativo. El análisis de Rashid (2025) confirma que este "trade-off" entre fluidez y precisión es una preocupación central, y la solución radica en un diseño pedagógico que valore y planifique explícitamente ambas facetas.

3.2.5. Necesidades de formación docente para la implementación efectiva del TBL

Finalmente, todos los desafíos anteriores convergen en uno fundamental: la preparación del docente. La implementación exitosa de TBL requiere un conjunto de competencias avanzadas que van más allá del dominio del idioma. Los docentes necesitan habilidades en diseño de tareas, facilitación de la interacción, evaluación formativa y, crucialmente, la gestión de la dinámica de un aula menos predecible. Las revisiones de Mudi-nillah et al. (2024) y Rashid (2025) identifican la "preparación inadecuada de los docentes" como una de las barreras más citadas en la literatura. La Tabla 14, basada en los hallazgos de múltiples estudios, jerarquiza los desafíos desde la perspectiva docente, evidenciando la magnitud del problema. La solución reside en programas de desarrollo profesional que no solo transmitan la teoría de TBL, sino que ofrezcan entrenamiento práctico, observación entre pares y la creación de comunidades de práctica.

Tabla 14 Diagnóstico y Soluciones a los Desafíos de Implementación de TBL

Desafío Común	Evidencia de la Literatura (Causa Subyacente)	Marco de Solución / Estrategia Propuesta
Resistencia de Actores	Disonancia con expectativas tradicionales (estudiantes); pérdida de control percibida (docentes).	Sensibilización explícita, introducción gradual de tareas, y un cambio de mindset en la formación docente hacia un rol de facilitador.
Presiones Curriculares	Incompatibilidad de TBL con sílabos rígidos y lineales; percepción de que consume mucho tiempo.	Integración curricular (ej. tareas interdisciplinarias) y diseño de ciclos de TBL adaptados y más cortos.
Heterogeneidad del Aula	Diversidad de niveles de competencia, estilos de aprendizaje y antecedentes de los estudiantes.	Adopción del marco de la Instrucción Diferenciada (ID) para adaptar contenido, proceso y producto a las necesidades individuales.
Déficit de Precisión	El foco en el significado puede llevar a la fosilización de errores gramaticales.	Implementación rigurosa de la fase de Post-Tarea (Language Focus), utilizando técnicas de focus on form reactivas y proactivas.
Formación Docente	Falta de entrenamiento práctico en diseño, facilitación y evaluación dentro del paradigma TBL.	Programas de desarrollo profesional continuo, observación entre pares y creación de comunidades de práctica docente.

Nota La tabla sintetiza los principales desafíos de implementación de TBL y las estrategias de solución discutidas, basándose en los hallazgos de Al Kamli & Almalki (2024), Burdujan (2024), Lopes Jr. (2022), Mudinillah et al. (2024), Rashid (2025), y Tajik et al. (2024).

3.3. Investigación actual y líneas futuras en TBL y el desarrollo de la oralidad universitaria

Este apartado se erige como un análisis prospectivo y crítico del estado del arte, distanciándose deliberadamente de los fundamentos teóricos y las guías pedagógicas de los capítulos precedentes. Su propósito es evaluar la evidencia empírica reciente en el nexo TBL-oralidad a nivel universitario, identificar las tendencias emergentes que están redefiniendo el campo y delinear las lagunas de conocimiento que deben guiar la agenda de investigación futura. Este análisis se fundamenta en la premisa de que TBL no es un enfoque estático, sino un paradigma en constante evolución, moldeado por nuevos contextos y tecnologías.

3.3.1. Estudios relevantes sobre el impacto del TBL en la competencia oral de estudiantes universitarios

La literatura empírica post-2019 confirma de manera consistente la efectividad del TBL para mejorar la competencia oral. Estudios de investigación-acción, como el de Hermansyah (2024), proveen evidencia cuantitativa del impacto positivo del TBL, registrando mejoras sustanciales y progresivas en la precisión, fluidez y pronunciación de estudiantes universitarios a lo largo de varios ciclos de intervención. De forma similar, el análisis experimental de Prasansaph (2024) constata un incremento estadísticamente significativo tanto en las competencias objetivas de los futuros docentes como en su autopercepción de eficacia tras una intervención basada en tareas. Las revisiones sistemáticas, por su parte, consolidan estos hallazgos a mayor escala.

La investigación de Aliqi y Hayes (2025) concluye que el TBL reduce eficazmente la ansiedad al hablar y potencia la autoeficacia, mientras que el trabajo de Kumar et al. (2023) demuestra su impacto positivo en habilidades transversales como el pensamiento crítico y el aprendizaje autorregulado. No obstante, estas mismas revisiones (Mudinillah et al., 2024;

Rashid, 2025) señalan una limitación metodológica recurrente: la predominancia de estudios a corto plazo. Esto evidencia una brecha crítica en el conocimiento, pues se desconoce si las mejoras obtenidas mediante TBL se sostienen en el tiempo, lo que subraya la necesidad imperiosa de llevar a cabo más estudios longitudinales.

3.3.2. TBL en contextos de Inglés para Fines Específicos (ESP) y Académicos (EAP)

Más allá del inglés general, la investigación reciente ha comenzado a explorar la adaptación del TBL a contextos especializados, donde su potencial es particularmente prometedor. El desafío en estos entornos es que la competencia requerida no es solo lingüística, sino también disciplinar. El trabajo conceptual de Burdujan (2024) sobre la implementación de TBL en un marco interdisciplinario (integrando lengua, matemáticas y arte) ofrece un modelo análogo y transferible a los contextos de ESP/EAP.

Este enfoque sugiere que las tareas más efectivas en la educación superior son aquellas que simulan las prácticas comunicativas auténticas de una profesión o campo académico específico, integrando el desarrollo de la competencia oral con el contenido de la especialidad del estudiante. La línea de investigación futura en esta área, por tanto, debe centrarse en el diseño y la validación de "tareas puente" que conecten la clase de idiomas con las facultades de ingeniería, medicina o negocios, y en analizar cómo estas tareas influyen no solo en la competencia oral, sino también en la identidad profesional del estudiante.

3.3.3. El rol de la competencia intercultural en las tareas comunicativas orales

Asimismo, la creciente internacionalización de las universidades ha impulsado una evolución en la conceptualización de la competencia comunicativa, que ahora debe incorporar necesariamente una dimensión

intercultural. La investigación emergente en TBL se está moviendo más allá de una visión superficial de la cultura como mero contenido temático. El trabajo de Lopes Jr. (2022) propone una perspectiva más crítica, argumentando que la competencia intercultural no es solo la capacidad de "entender otras culturas", sino la habilidad para navegar la "competencia simbólica", es decir, para comprender y manejar las dinámicas de poder y las identidades que se negocian a través del lenguaje. En esta línea, las tareas TBL del futuro deben diseñarse para promover la conciencia intercultural, la empatía y la eficacia comunicativa en interacciones con hablantes de diversos orígenes. El estudio de Aliqi y Hayes (2025), que analiza la aplicabilidad de los hallazgos de TBL en el contexto específico del currículo sueco, ejemplifica otra dirección crucial para la investigación: la necesidad de contextualizar el diseño de tareas interculturales a las realidades y marcos educativos locales.

3.3.4. Innovaciones y tendencias en el diseño de tareas y la evaluación de la oralidad con apoyo tecnológico

Finalmente, la vanguardia de la investigación en TBL se sitúa en la intersección con las tecnologías emergentes, que están transformando radicalmente tanto el diseño de tareas como su evaluación. Este apartado se diferencia claramente del 2.4.2, que trataba sobre herramientas ya establecidas; aquí el foco es innovador y prospectivo. Los meta-análisis recientes ofrecen una visión cuantitativa y matizada de esta tendencia. La investigación de Taguchi y Zhao (2025) sobre Realidad Virtual (RV) y la de Ngo et al. (2023) sobre Reconocimiento Automático de Voz (ASR) no solo confirman el potencial de estas tecnologías, sino que, de manera más importante, identifican sus limitaciones actuales y las condiciones para su uso efectivo. La Tabla 15 sintetiza estos hallazgos de vanguardia, delineando una hoja de ruta para la implementación y la investigación futura en TBL mediado por tecnología. Esta panorámica evidencia que, si bien el futuro de TBL es prometedor, su desarrollo dependerá de la capacidad de los investigadores y docentes para abordar estas lagunas mediante es-

tudios longitudinales, contextualizados culturalmente y que integren de manera crítica y reflexiva las nuevas posibilidades tecnológicas.

Tabla 15 Hallazgos de Meta-Análisis sobre Tecnologías Emergentes (ASR/VR) para la Oralidad en TBL

Variable Moderadora	Hallazgo Clave para el Reconocimiento Automático de Voz (ASR)	Hallazgo Clave para la Realidad Virtual (VR)
Tipo de Feed-back / Tarea	El feedback explícito (ej. visual, analítico) es significativamente más efectivo ($g=0.86$) que el indirecto ($g=0.50$).	Las tareas son inherentemente significativas (79.5%) y auténticas (53.8%), pero adolecen de un bajo porcentaje de resultados no lingüísticos (33.3%).
Objetivo de la Práctica	Muy efectivo para la pronunciación segmental (sonidos, $g=0.82$), pero débil para la suprasegmental (ritmo, entonación, $g=0.37$).	El foco principal de los estudios actuales ha sido el desarrollo de vocabulario y la fluidez, con menos atención a la precisión gramatical.
Condición de Práctica	La práctica es más efectiva cuando es colaborativa (con pares, $g=0.89$) que cuando se realiza de forma individual ($g=0.44$).	Las tareas de RV promueven la agencia del estudiante y la interacción, pero la efectividad depende de un diseño pedagógico que fomente la colaboración.
Principal Línea Futura	Desarrollo de ASR para la evaluación de aspectos suprasegmentales y el discurso conectado.	Diseño deliberado de tareas de RV que incorporen un resultado no lingüístico claro, trascendiendo la mera experiencia inmersiva.

Nota La tabla sintetiza y contrasta los hallazgos principales de los meta-análisis de Ngo et al. (2023) sobre ASR y de Taguchi & Zhao (2025) sobre RV, destacando las condiciones de eficacia y las direcciones de investigación futura para cada tecnología en el contexto de TBL.

CAPÍTULO IV

TBL Y EL DESARROLLO DEL SPEAKING EN ESTUDIANTES DE INGENIERÍA CIVIL DE LA UNIVERSIDAD DE HUÁNUCO

4.1. Introducción al Caso de Estudio Peruano

La presente investigación ancla su análisis en un caso de estudio empírico y contextualizado que permite materializar los constructos teóricos, las estrategias pedagógicas y los desafíos evaluativos discutidos en los capítulos precedentes. El documento base para este capítulo es la tesis de maestría de Jaimes Rojas (2023), titulada "Task Based Learning y el desarrollo del speaking en el idioma inglés de los estudiantes del programa académico de Ingeniería Civil de la Universidad de Huánuco". Esta elección se justifica por la pertinencia de su objeto de estudio y por la especificidad de su contexto, ofreciendo una oportunidad única para examinar la aplicación y los efectos percibidos del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) en un entorno universitario peruano, un ámbito geográfico y disciplinar concreto que enriquece la discusión global del libro.

De hecho, la problemática que aborda la investigación de Jaimes Rojas (2023) no es un fenómeno aislado, sino que refleja una preocupación documentada a nivel internacional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL). El autor parte de la constatación de una baja competencia oral en los estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad de Huánuco, una deficiencia que enmarca en el contexto más amplio de los bajos niveles de dominio del inglés en Perú y Latinoamérica, según datos del English Proficiency Index. Esta situación se ve agravada por la persistencia de métodos de enseñanza tradicionales que, como señala el autor, a menudo no logran generar un ambiente de aprendizaje estimulante y fallan en desarrollar la habilidad comunicativa de los estudiantes. Esta problemática encuentra un eco directo en la literatura, donde la ansiedad al hablar (*speaking anxiety*) y la baja confianza son identificadas como obstáculos recurrentes para los aprendices de EFL, tal como lo corrobora la revisión sistemática de Aliqi y Hayes (2025). Por tanto, la investigación base se posiciona como una respuesta directa a una necesidad pedagógica tangible y ampliamente reconocida.

Frente a este panorama, la justificación de la tesis de Jaimes Rojas (2023) radica en la exploración de TBL como una alternativa metodológica innovadora y potencialmente más efectiva que los enfoques tradicionales. La elección de TBL no es arbitraria, sino que se alinea con una robusta tendencia pedagógica internacional que aboga por enfoques centrados en el estudiante y en el uso auténtico y significativo del lenguaje. Las revisiones temáticas de Mudinillah et al. (2024) y Rashid (2025) destacan de manera inequívoca al TBL como un paradigma prominente y en auge, precisamente por su capacidad para superar las limitaciones de la instrucción centrada en la gramática y fomentar la motivación y el compromiso del estudiante. Al adoptar este enfoque, Jaimes Rojas (2023) no solo busca una solución a un problema local, sino que también inserta su investigación en un diálogo académico global sobre las mejores prácticas en la enseñanza de segundas lenguas.

A partir de esta contextualización, el objetivo general de la tesis queda claramente definido: determinar la relación existente entre la variable "Task Based Learning" y la variable "Desarrollo del speaking" en la población específica de estudiantes del programa de Ingeniería Civil de la Universidad de Huánuco. Este objetivo, de naturaleza correlacional, no busca establecer una relación de causa y efecto a través de una intervención —como se observa en otros estudios empíricos analizados en este libro—, sino que pretende describir y cuantificar la asociación entre las prácticas y percepciones relacionadas con TBL y el nivel de desarrollo de la competencia oral en un contexto académico natural. La singularidad de este propósito es lo que convierte a esta tesis en un caso de estudio idóneo, pues permite analizar cómo estos dos constructos se interrelacionan en la realidad de un aula universitaria peruana, sentando las bases para futuras intervenciones pedagógicas y ofreciendo un valioso contrapunto a los estudios experimentales realizados en otros contextos.

4.2. Aspectos Metodológicos del Estudio

Para abordar su objetivo de investigación, la investigación que fundamenta este capítulo (Jaimes Rojas, 2023) se articuló sobre un diseño metodológico de enfoque cuantitativo, de tipo básico o puro y de nivel correlacional. Esta elección metodológica es fundamental, pues define el alcance y la naturaleza de sus hallazgos: el estudio no busca establecer una relación de causalidad a través de la manipulación de variables, como se observa en diseños experimentales (Prasansaph, 2024) o de investigación-acción (Hermansyah, 2024), sino que su propósito es medir y describir la fuerza y dirección de la relación entre las variables tal como se manifiestan en un contexto natural. El diseño es, por tanto, no experimental y transversal, capturando una "fotografía" de las percepciones y prácticas de los estudiantes en un momento específico.

Esta aproximación metodológica se concretó en un estudio de campo con una población definida de 197 estudiantes del Programa Académico de Ingeniería Civil de la Universidad de Huánuco, matriculados en los cursos de Inglés I y II. A partir de esta población, se seleccionó una muestra no probabilística de 130 estudiantes. Si bien el muestreo no probabilístico puede limitar la generalización de los resultados, fue una decisión pragmática justificada por el autor para asegurar la participación de un grupo representativo que cumpliera con las características necesarias para el análisis. La selección de estudiantes de una disciplina específica como la Ingeniería Civil es, además, un acierto metodológico, pues permite analizar la relación TBL-oralidad en un contexto que puede ser asimilado a un entorno de Inglés para Fines Específicos (ESP), donde el desarrollo de la competencia comunicativa tiene un propósito pragmático y orientado a la futura profesión.

Dicho andamiaje metodológico se apoya en un instrumento central para la recolección de datos: un cuestionario estructurado de 24 ítems diseñado para medir las dos variables principales del estudio. El uso de un cuestionario como herramienta principal para capturar percepciones y prácticas auto-reportadas es una técnica que encuentra paralelos en investigaciones recientes en contextos universitarios andinos, como la empleada por Lescano Acosta (2024) en Ecuador, lo que refuerza la idoneidad de esta elección instrumental para el contexto estudiado. Este instrumento fue cuidadosamente estructurado basándose en una detallada operacionalización de las variables, un proceso que desglosa cada constructo abstracto en dimensiones e indicadores observables y medibles, garantizando así la validez de contenido de la medición.

La variable independiente, "Task Based Learning", fue operacionalizada a través de tres dimensiones clave: 1) **Estrategias de speaking**, que incluye indicadores como el reforzamiento, el uso de frases prefabricadas y el dinamismo; 2) **Reporte**, que abarca las fases de pre-tarea, tarea y planificación; y 3) **Aprendizaje**, que se desglosa en los estilos visual, auditivo y social. Por su parte, la variable dependiente, "Desarrollo del speaking",

se operacionalizó también en tres dimensiones que reflejan los componentes nucleares de la competencia oral: 1) **Fluidez**, 2) **Pronunciación**, y 3) **Vocalización**. Cada uno de estos indicadores se tradujo en preguntas específicas dentro del cuestionario, permitiendo al autor no solo obtener una medida general de cada variable, sino también analizar las relaciones entre sus componentes específicos, como se detallará en la sección de resultados. El procesamiento de los datos recolectados se realizó mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial, utilizando el coeficiente de correlación de Rho de Spearman para probar las hipótesis, una elección estadística apropiada para el nivel de medición de las variables y el objetivo correlacional del estudio.

4.3. Hallazgos del Estudio Correlacional

En este apartado se presentan los resultados cuantitativos obtenidos a través de los instrumentos de recolección de datos, organizados para responder a los objetivos de la investigación. Se exponen primero los hallazgos descriptivos de las variables y sus dimensiones, seguidos por el análisis inferencial que establece la relación entre estas.

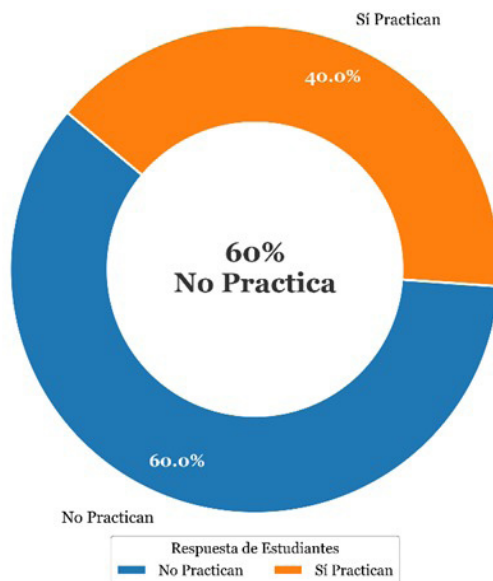
4.3.1. Resultados Descriptivos

El análisis de las percepciones y prácticas de los estudiantes respecto a la variable **Task Based Learning (TBL)** revela una serie de tendencias específicas. Para una mayor claridad, los resultados se han agrupado por cada una de las dimensiones evaluadas.

En esta dimensión, se indagó sobre las prácticas activas de los estudiantes para reforzar su aprendizaje. Los datos, presentados en la Tabla 1, evidencian una baja propensión al uso proactivo del lenguaje y a la práctica autónoma. Una mayoría considerable de los encuestados reportó no utilizar deliberadamente las palabras que ya domina en conversaciones cotidianas y no practicar de manera constante fuera del aula. **La Figura 1** ilustra visualmente la distribución porcentual de la práctica en ratos de ocio, don-

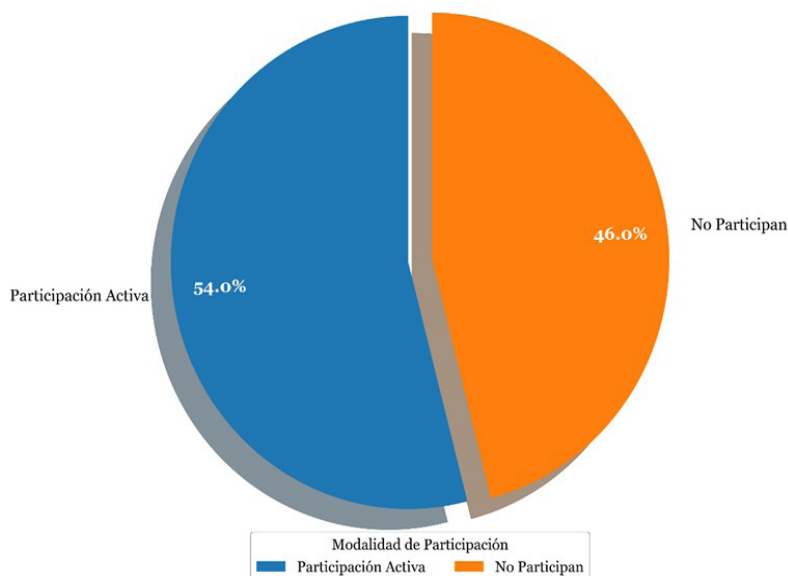
de se observa una clara inclinación hacia la inactividad. En contraste, el uso de frases prefabricadas mostró una percepción más favorable, con un porcentaje mayoritario de estudiantes que las considera una herramienta útil y superior a las respuestas cerradas, lo que sugiere una preferencia por estructuras que ofrecen seguridad comunicativa.

Figura 1 Práctica del idioma en tiempo libre



Esta dimensión evaluó la participación de los estudiantes en las distintas fases del ciclo de una tarea. Los hallazgos, consolidados en la Tabla 1, indican una alta tasa de cumplimiento en los aspectos más estructurados y dirigidos por el docente, como la realización de tareas encargadas y la entrega de trabajos en las fechas pactadas, donde los porcentajes de respuesta afirmativa son abrumadoramente altos. Sin embargo, la participación en las fases más abiertas y proactivas, como la lluvia de ideas o la respuesta espontánea a preguntas del docente, es considerablemente menor, evidenciando una tendencia hacia la pasividad en las interacciones no estructuradas. La **Figura 2** muestra la percepción de los estudiantes sobre la participación en la lluvia de ideas, reflejando una división casi equitativa en la muestra.

Figura 2 Participación estudiantil en lluvia de ideas



La percepción sobre diferentes modalidades de aprendizaje mostró una fuerte inclinación hacia el uso de herramientas visuales. Como se detalla en la Tabla 1, una gran mayoría de los estudiantes considera que los organizadores gráficos y las fichas son importantes para su aprendizaje. En contraposición, las estrategias de índole auditiva, como la creación de grabaciones de las clases para escucharlas en casa, registraron el nivel más bajo de adopción. Respecto al aprendizaje social, si bien un alto porcentaje valora teóricamente la interacción, un número ligeramente mayor de estudiantes reportó no crear activamente grupos de conversación para practicar lo aprendido, lo que sugiere una brecha entre la percepción del beneficio y la acción concreta.

Tabla 16 Resultados Descriptivos de la Variable Task Based Learning (n=130)

Dimensión	Indicador / Ítem	Frecuencia (Sí)	Porcentaje (Sí)	Frecuencia (No)	Porcentaje (No)
Estrategias de speaking	Utiliza palabra dominada en conversación	46	35.4%	84	64.6%
	Practica palabras en ratos de ocio	52	40.0%	78	60.0%
	Crea frases prefabricadas	70	53.8%	60	46.2%
	Considera frases prefabricadas mejor que respuestas cerradas	98	75.4%	32	24.6%
	Método de aprendizaje es dinámico	99	70.7%	41	29.3%
Reporte	Participa activamente en lluvia de ideas	70	53.8%	60	46.2%
	Responde a preguntas del docente	57	43.8%	73	56.2%
	Realiza tareas encargadas	128	98.5%	2	1.5%
	Entrega tareas en fechas pactadas	118	90.8%	12	9.2%

Aprendizaje	Considera importante el uso de fichas	79	60.8%	51	39.2%
	Considera importante el uso de organizadores gráficos	102	78.5%	28	21.5%
	Opina directamente sobre errores de colegas	47	36.2%	83	63.8%
	Crea estrategias propias (grabaciones)	35	26.9%	95	73.1%
	Cree que la interacción mejora el aprendizaje	91	70.0%	39	30.0%
	Crea grupos de conversación	63	48.5%	67	51.5%

Nota La tabla unifica y resume los datos descriptivos de las Tablas 4 a 21 de la investigación que fundamenta este capítulo (Jaimes Rojas, 2023), presentando las frecuencias y porcentajes de las respuestas de los estudiantes a los ítems de la variable TBL.

En lo que respecta a la variable Desarrollo del speaking, el análisis descriptivo evidenció que una mayoría de los estudiantes percibe dificultades significativas en las sub-habilidades clave para la comunicación oral. La Tabla 2 presenta un resumen de estos hallazgos, mostrando cómo la mayoría de los encuestados reporta tener dificultades en la lectura fluida y, de manera aún más marcada, en la vocalización de palabras en inglés. La percepción sobre las prácticas de aula indica que los estudiantes no consideran que las actividades contengan suficientes ejercicios de pronunciación y, notablemente, una amplia mayoría no entiende con facilidad a sus

compañeros durante las evaluaciones orales, lo que apunta a problemas de inteligibilidad mutua. La Figura 3 ofrece una comparación visual de las dificultades percibidas en las tres dimensiones del speaking.

Figura 3 Porcentaje de estudiantes que reportan dificultades en cada área

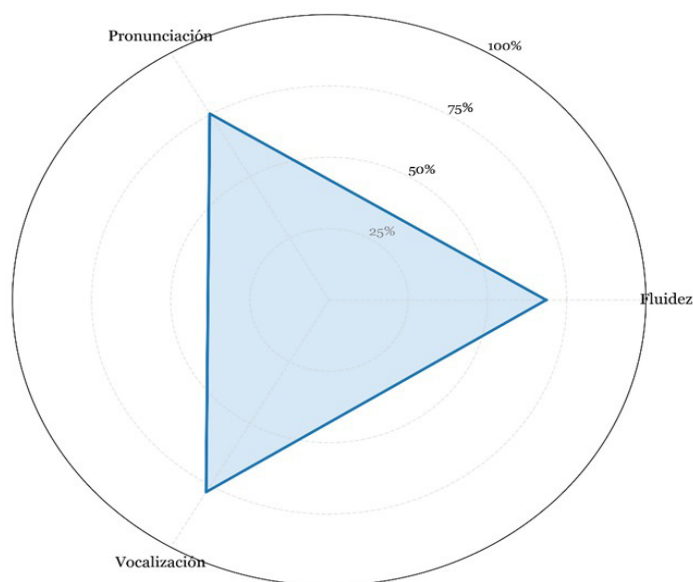


Tabla 17 Resultados Descriptivos de la Variable Desarrollo del Speaking (n=130)

Dimensión	Indicador / Ítem	Frecuencia (Sí)	Porcentaje (Sí)	Frecuencia (No)	Porcentaje (No)
Fluidez	Dificultad para leer con fluidez	89	68.5%	41	31.5%
	Actividades de clase contienen ejercicios de pronunciación	37	28.5%	93	71.5%
Pronunciación	Entiende fácilmente a compañeros en evaluaciones orales	32	24.6%	98	75.4%
Vocalización	Practica la vocalización en clases	66	50.8%	64	49.2%
	Dificultad para vocalizar palabras	101	77.7%	29	22.3%

Nota La tabla resume los datos descriptivos de las Tablas 22 a 27 de la investigación que fundamenta este capítulo (Jaimes Rojas, 2023).

4.3.2. Resultados Inferenciales y Prueba de Hipótesis

Para determinar la relación entre las variables, se aplicó la prueba de correlación no paramétrica Rho de Spearman. El análisis de la hipótesis general, que postulaba una relación directa entre el Task Based Learning y el desarrollo del speaking, arrojó resultados estadísticamente significativos. La Tabla 3 presenta la prueba de hipótesis general, mostrando un coeficiente de correlación positivo y considerable entre ambas variables.

Tabla 18 Prueba de Hipótesis General: Correlación entre Task Based Learning y Desarrollo del Speaking

			Task Based Learning	Desarrollo del speaking
Rho de Spearman	Task Based Learning	Coefficiente de correlación	1.000	.746**
		Sig. (bilateral)		.000
		N	130	130
	Desarrollo del speaking	Coefficiente de correlación	.746**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	
			130	130

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota La tabla está adaptada de la Tabla 28 de la investigación que fundamenta este capítulo (Jaimes Rojas, 2023).

Adicionalmente, se realizaron pruebas de hipótesis específicas para examinar la relación entre TBL y cada una de las dimensiones de la competencia oral. En todos los casos, los resultados indicaron una correlación positiva y estadísticamente significativa. La Tabla 4 resume los coeficientes de correlación obtenidos para cada sub-hipótesis, demostrando una asociación relevante y fuerte entre las prácticas de TBL y las dimensiones de fluidez, pronunciación y vocalización, siendo esta última la que presenta la correlación más alta.

Tabla 19 Prueba de Hipótesis Específicas: Correlación entre TBL y Dimensiones del Speaking

Variable 1	Variable 2 (Dimensión del Speaking)	Coeficiente de Correlación (Rho)	Signifi- cancia (Bilateral)
Task Based Learning	Fluidez	.689**	.000
Task Based Learning	Pronunciación	.723**	.000
Task Based Learning	Vocalización	.847**	.000

*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota. La tabla sintetiza los resultados de las Tablas 29, 30 y 31 de la investigación que fundamenta este capítulo (Jaimes Rojas, 2023).

En conjunto, estos hallazgos inferenciales indican una fuerte asociación positiva entre la variable Task Based Learning y la variable Desarrollo del speaking y sus componentes en la población estudiada, con todos los resultados alcanzando un alto nivel de significancia estadística.

4.4. Discusión de los Resultados en el Contexto Peruano

Los hallazgos cuantitativos presentados en la sección anterior, derivados de la investigación que fundamenta este capítulo (Jaimes Rojas, 2023), ofrecen una evidencia empírica robusta que trasciende la mera descripción estadística para dialogar con el marco teórico-práctico global de este libro. La correlación positiva y estadísticamente significativa ($Rho = 0.746$, $p < 0.005$) entre el Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) y el desarrollo de la competencia oral en estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad de Huánuco no es un dato aislado; por el contrario, constituye una validación contextualizada de los principios teóricos sobre la sinergia TBL-oralidad expuestos en el Capítulo I. Este apartado analítico se propone interpretar dichos resultados, conectándolos con la literatura

internacional y extrayendo implicaciones para la práctica pedagógica en contextos universitarios peruanos similares.

Profundizando en los mecanismos subyacentes que podrían explicar esta fuerte correlación, es plausible argumentar que el impacto positivo de TBL en la oralidad se debe a su capacidad para influir en factores afectivos y cognitivos clave. Las revisiones sistemáticas de Hibatulloh et al. (2024) y Aliqi & Hayes (2025) concluyen que el uso de tareas auténticas y colaborativas, inherentes al TBL, aumenta la motivación y la autoeficacia de los estudiantes, al tiempo que reduce la ansiedad al hablar. Por lo tanto, la relación observada en el contexto de Huánuco puede ser interpretada no como un vínculo directo y mecánico, sino como el resultado de un ecosistema de aprendizaje donde, al sentirse más motivados y menos ansiosos, los estudiantes se involucran más en la práctica oral, lo que a su vez conduce a un mayor desarrollo de su competencia. Los datos descriptivos de la tesis, que señalan una preferencia estudiantil por el aprendizaje interactivo y el uso de herramientas visuales, refuerzan esta interpretación, sugiriendo que las prácticas alineadas con TBL son percibidas como más estimulantes y efectivas por los propios aprendices. Al trasladar estos hallazgos a implicaciones prácticas, las recomendaciones de la tesis para los docentes de la Universidad de Huánuco —como fomentar la colaboración y utilizar herramientas que permitan la aplicación real del idioma— pueden ser enriquecidas y sistematizadas a través del marco de la **Instrucción Diferenciada (ID)**. El estudio de Tajik et al. (2024) demostró que la gestión de aulas heterogéneas, una realidad ineludible en un programa de Ingeniería Civil, requiere un enfoque pedagógico que adapte el contenido, el proceso y el producto a las diversas necesidades de los estudiantes. Así, la recomendación de "fomentar la colaboración" se vuelve más potente si se implementa mediante estrategias de ID como los agrupamientos flexibles o la tutoría entre pares, permitiendo que estudiantes con diferentes niveles de competencia se beneficien mutuamente. De este modo, los resultados del caso peruano no solo validan TBL, sino que también subrayan la necesidad de que su implementación sea diferenciada para maximizar su impacto.

Mirando hacia el futuro, las recomendaciones de la tesis pueden expandirse y proyectarse a través de la integración de las tendencias tecnológicas discutidas en el Capítulo III. Mientras que la investigación base no exploró el componente tecnológico, sus conclusiones invitan a considerar cómo la tecnología podría potenciar la implementación de TBL en el contexto peruano. Los meta-análisis de Taguchi & Zhao (2025) y Ngo et al. (2023) ofrecen una hoja de ruta basada en evidencia. Por ejemplo, la dificultad en la pronunciación y vocalización reportada por los estudiantes de Huánuco podría abordarse mediante el uso de herramientas de Reconocimiento Automático de Voz (ASR), priorizando aquellas que, como demuestra la evidencia, ofrecen feedback explícito y se utilizan en prácticas colaborativas. Del mismo modo, la falta de motivación y la necesidad de tareas auténticas podrían ser mitigadas con el uso de la Realidad Virtual (RV), siempre y cuando las tareas diseñadas dentro de estos entornos inmersivos tengan un resultado no lingüístico claro, evitando así la principal debilidad identificada por Taguchi & Zhao (2025).

Finalmente, es crucial discutir las limitaciones del estudio de Jaimes Rojas (2023) y sus implicaciones. El diseño no experimental y correlacional de la investigación permite establecer una relación estadísticamente significativa, pero no una relación de causalidad. Es decir, no se puede afirmar que TBL causa una mejora en la oralidad, solo que ambas variables están fuertemente asociadas en la población estudiada. Esta limitación abre una clara línea de investigación futura para el contexto peruano: la realización de estudios cuasi-experimentales o de investigación-acción que midan el impacto de una intervención TBL específica. Además, los hallazgos positivos de la tesis implican un desafío para el cuerpo docente. Como advierte Lopes Jr. (2022), la adopción efectiva de TBL requiere un cambio en la identidad profesional del profesor, quien debe pasar de ser un transmisor de información a un "facilitador" o "diseñador de affordances". Este cambio de rol, aunque demandante, es la condición sine qua non para que la correlación positiva observada en Huánuco pueda traducirse en una mejora causal y sostenible de la competencia oral de los estudiantes universitarios en el Perú.

4.5. Conclusiones del Caso de Estudio

El análisis de la investigación que fundamenta este capítulo, realizada por Jaimes Rojas (2023), arroja una serie de conclusiones robustas y específicas para el contexto estudiado, las cuales, si bien no son generalizables a nivel global, ofrecen una valiosa evidencia empírica que enriquece la comprensión del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) en el ámbito universitario peruano. Estas conclusiones se derivan directamente de los hallazgos cuantitativos presentados y se circunscriben estrictamente al alcance de dicho estudio, evitando solapamientos con las conclusiones generales de la presente obra.

La conclusión central y más significativa de este análisis metódico es la confirmación de la hipótesis general del autor: existe una relación directa, positiva y estadísticamente significativa entre la variable "Task Based Learning" y la variable "Desarrollo del speaking" en la población de estudiantes de Ingeniería Civil de la Universidad de Huánuco. El coeficiente de correlación de Rho de Spearman (0.746) y el nivel de significancia ($p < 0.005$) no solo validan la hipótesis, sino que sugieren una fuerte asociación entre ambas variables. Esto implica que, en el contexto observado, a una mayor percepción y uso de prácticas alineadas con TBL por parte de los estudiantes, corresponde un mayor nivel de desarrollo auto-percibido en su competencia oral. Este hallazgo proporciona un respaldo empírico local a los marcos teóricos expuestos en el Capítulo I de este libro.

Derivado de este hallazgo general, el estudio también permite extraer conclusiones específicas sobre los componentes de la competencia oral. La investigación de Jaimes Rojas (2023) evidencia que el TBL se correlaciona de manera significativa no solo con el desarrollo del speaking en su conjunto, sino también con cada una de sus dimensiones constituyentes: la fluidez ($Rho = 0.689$), la pronunciación ($Rho = 0.723$) y, de manera notablemente alta, la vocalización ($Rho = 0.847$). Esta granularidad en los resultados es uno de los principales aportes del caso de estudio, pues sugiere que el TBL es un enfoque holístico cuyas prácticas y principios

impactan positivamente en las diversas sub-habilidades que conforman la producción oral efectiva, desde la articulación precisa de sonidos hasta el flujo continuo del discurso.

Finalmente, este análisis metódico aporta una contribución clave a la comprensión de TBL en el contexto específico de la educación superior en el Perú. Al centrarse en estudiantes de una carrera no lingüística como la Ingeniería Civil, el estudio demuestra la relevancia y aplicabilidad del TBL más allá de los programas de idiomas tradicionales, posicionándolo como una metodología idónea para contextos de Inglés para Fines Específicos (ESP) y Académicos (EAP). La investigación de Jaimes Rojas (2023) proporciona, por tanto, una base empírica sólida para que los educadores y diseñadores curriculares de la Universidad de Huánuco, y de otras instituciones peruanas con perfiles estudiantiles similares, puedan abogar por la implementación y mejora de prácticas pedagógicas basadas en tareas, con la confianza de que existe una evidencia local que respalda su potencial para mejorar de manera significativa la competencia comunicativa oral de sus estudiantes.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

Al concluir este recorrido exhaustivo por los fundamentos, la implementación y la evaluación del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) para el desarrollo de la competencia oral en estudiantes universitarios, emerge una visión clara: el TBL se consolida como un paradigma pedagógico de notable potencial y creciente relevancia, aunque no exento de desafíos persistentes (East, 2025; Mudinillah et al., 2024). La presente obra ha buscado desentrañar la compleja sinergia entre un enfoque centrado en la realización de tareas auténticas y la consecución de una oralidad funcional y efectiva, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos lingüísticos para abrazar una concepción más holística de la competencia comunicativa. Los capítulos precedentes han delineado los pilares teóricos del TBL, su manifestación práctica en el diseño de experiencias de aprendizaje oral y los intrincados procesos de evaluación que deben acompañarle, culminando con la ilustración de su aplicación en un contexto universitario específico.

Una de las contribuciones fundamentales de este análisis radica en la reafirmación de la idoneidad del TBL para fomentar no solo los componentes lingüísticos de la oralidad –fluidez, precisión, complejidad– sino también dimensiones cruciales como la adecuación funcional y la competencia pragmática (Bui & Tai, 2022). La capacidad del TBL para generar escenarios de comunicación auténtica y significativa, donde el lenguaje se emplea como herramienta para alcanzar objetivos extralingüísticos, se ha revelado como un motor esencial para el desarrollo de estas habilidades. No obstante, la transición de la teoría a la práctica efectiva en el aula universitaria exige una cuidadosa consideración de factores contextuales, una sólida preparación docente y una flexibilidad curricular que a menudo se encuentra en tensión con estructuras institucionales más rígidas (Mudinillah et al., 2024). La gestión de la enseñanza gramatical dentro de un marco TBL, por ejemplo, continúa siendo un "tema de animado interés y debate" (East, 2025, p. 72), requiriendo un equilibrio delicado entre el foco en el significado y la atención necesaria a la forma.

Mirando hacia el futuro, la investigación y la práctica en TBL deben continuar explorando varias avenidas prometedoras. La necesidad de estudios longitudinales que tracen el impacto del TBL a largo plazo en la competencia oral y la retención del aprendizaje sigue siendo una laguna importante (Mudinillah et al., 2024; Ellis, 2020). Asimismo, la adaptación y evaluación del TBL en contextos culturales y educativos diversos, particularmente aquellos no occidentales, requiere una mayor profundización para asegurar su aplicabilidad global y sensibilidad local. Las innovaciones tecnológicas, como el Reconocimiento Automático de Voz y la Realidad Virtual, ofrecen herramientas con un potencial transformador para el diseño de tareas y la provisión de retroalimentación (East, 2025), aunque su integración efectiva demanda una investigación rigurosa sobre sus beneficios y limitaciones. El concepto emergente de translanguaging, como proponen Bui y Tai (2022), también invita a reconsiderar el uso del repertorio lingüístico completo del aprendiz como un recurso valioso dentro del TBL, desafiando las ideologías monolingües que a menudo han dominado el campo.

En última instancia, el camino hacia la optimización del TBL para el desarrollo de la competencia oral es una empresa colaborativa y en constante evolución, tal como lo vislumbró Long (2016, cit. en East, 2025, p. 80). Requiere un diálogo continuo entre investigadores, formadores de docentes y profesionales en el aula, un compromiso con la reflexión crítica y una disposición para adaptar y refinar los modelos pedagógicos en función de la evidencia empírica y las necesidades cambiantes de los estudiantes universitarios en un mundo globalizado. La promesa del TBL de transformar la enseñanza de lenguas, fomentando una comunicación auténtica y empoderando a los aprendices, sigue vigente y justifica plenamente los esfuerzos continuos para comprender y realizar su vasto potencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adati, K. (2024). *The effectiveness of role-play strategy in improving students' speaking skill (A quasi-experimental design on the eight-grade students of Ruhama Islamic Junior High School academic year 2023/2024)* [Tesis de grado no publicada]. Syarif Hidayatullah State Islamic University Jakarta. <https://repository.uinjkt.ac.id/dspace/handle/123456789/81552>
- Al Kamli, H., & Almalki, M. (2024). Learning-oriented assessment (LOA) implementation in EFL tertiary contexts: Towards a more task-based learning (TBL) environment. *World Journal of English Language*, 14(1), 1-8. https://www.academia.edu/download/107505194/Learning_Oriented_Assessment_LOA_Implementation_in_EFL_Tertiary_Contexts_final.pdf
- Aliqi, G., & Hayes, E. (2025). *Undiscovered potential: Task-based learning and oral communication skills* [Proyecto Independiente, Maestría en Educación Secundaria]. Malmö University. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:1929545>
- Ashman, G., & Snow, P. (2019). Oral language competence: How it relates to classroom behavior. *American Educator*, 43(2), 36-41. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1218776>

- Bao, Y., & Liu, S. (2021). The Influence of Affective Factors in Second Language Acquisition on Foreign Language Teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9(3), 463-470. <https://www.scirp.org/journal/paperinformation?paperid=108151>
- Beliaeva, Z. (2024). *Using authentic video for teaching English as a second language: a teacher's toolkit* [Tesis de maestría]. Università degli Studi di Padova. <https://thesis.unipd.it/handle/20.500.12608/75494>
- Bui, G., & Tai, K. (2022). Revisiting functional adequacy and task-based language teaching in the GBA: Insights from translanguaging. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 7(1), Artículo 40. <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-022-00160-7>
- Burdujan, R. (2024). The potential of task-based language learning (TBL) in an interdisciplinary context. *Acta et Commentationes, Sciences of Education*, 1(35), 127-135. https://ibn.idsi.md/vizualizare_articol/207342
- Chantakhat, P. (2025). The effectiveness of Task-Based Language Teaching on enhancing speaking skills of university students. *Chiang Mai Rajabhat Education Journal*, 4(1), 13-35. <https://so07.tci-thaijo.org/index.php/cmredujo/article/view/5085>
- De Vrind, E., Janssen, F., Van Driel, J., & De Jong, N. (2024). Improving self-regulated learning of speaking skills in foreign languages. *The Modern Language Journal*, 108(3), 601-624. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12953>
- East, M. (2025). Taking communication to task once more – a further decade on. *The Language Learning Journal*, 53(1), 71-83. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09571736.2024.2305424>

- El Majidi, A., de Graaff, R., & Janssen, D. (2024). Debate as a pedagogical tool for developing speaking skills in second language education. *Language Teaching Research*, 28(6), 2431–2452. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688211050619>
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507–526. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/position-paper-moving-task-based-language-teaching-forward/085B387BC1936C210BB1DE-58312A1F40>
- Ellis, R. (2020). Task-based language teaching for beginner-level young learners. *Language Teaching for Young Learners*, 2(1), 4–27. <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/ltyl.19005.ell>
- Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203796580/exploring-language-pedagogy-second-language-acquisition-research-rod-ellis-natsuko-shintani>
- Erlam, R. (2016). 'I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks. *Language Teaching Research*, 20(3), 279–299. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362168814566087>
- Gutiérrez, X. (2024). Implementation of task-based language teaching in a Spanish language program: Instructors' and students' perceptions. *Language Teaching Research*. Advance online publication. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/13621688241263945>

- Hermansyah. (2024). Task-based learning teaching method in enhancing students' speaking skill at Politeknik Unggul LP3M Medan. *Jurnal Ilmu Pendidikan (JIP)*. <https://www.jurnal-lp2m.umnaw.ac.id/index.php/JIP/article/view/3091>
- Hibatulloh, M., Arganata, K., Latifah, C., & Kurniasari, U. (2024). The implementation of teaching speaking using task-based approach in Indonesian secondary school EFL classes: The state of the art. *Indonesian Review of English Education, Linguistics, and Literature*, 2(1), 60-77. <https://jurnalfak-tarbiyah.iainkediri.ac.id/index.php/ireel/article/view/2812>
- Huang, J. (2022). Task-based language teaching and rigorous instruction in beginning English as a second language classrooms. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2022(175-176), 59-70. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ace.20468>
- Jaimes, J. (2023). *Task based learning y el desarrollo del speaking en el idioma inglés de los estudiantes del programa académico de ingeniería civil de la universidad de Huánuco* [Tesis de Maestría, Universidad de San Martín de Porres]. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USMP_b497797964d-158183de6b53f0c479146
- Kabesh, M. (2024). Using Debate to Enhance Secondary Stage Students' Oral Presentation Skills. *Sohag University International Journal of Educational Research*, 9, 75-101. https://suijer.journals.ekb.eg/article_339393.html
- Kumar, T., Soozandehfar, S., Hashemifardnia, A., & Mombeini, R. (2023). Self vs. peer assessment activities in EFL-speaking classes: impacts on students' self-regulated learning, critical thinking, and problem-solving skills. *Language Testing in Asia*, 13(36). <https://link.springer.com/article/10.1186/s40468-023-00251-3>

- Lescano, A. (2024). *Peer assessment and speaking skill* [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato]. <https://repositorio.uta.edu.ec/items/b11a-c71a-9cde-42a0-8f5c-917d1e98fe1d>
- Li, L. (2024). Assessing task-based language needs of students of philosophy: Comparing teachers and students' attitudes. *Heliyon*, 10(10), e35983. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)12014-2](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)12014-2)
- Long, M. (1981). Input, interaction, and second language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, 259–278. <https://search.proquest.com/openview/a04a9f8651337b09b15d5bd96d4302c8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. de Bot, R. B. Ginsberg, & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (pp. 39-52). John Benjamins. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qFe5sm66besC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Long,+M.+\(1991\).+Focus+on+form:+A+design+feature+in+language+teaching+methodology.+En+K.+de+Bot,+R.+B.+Ginsberg,+%26+C.+Kramsch+\(Eds.\),+Foreign+language+research+in+cross-cultural+perspective+\(pp.+39-52\).+John+Benjamins.&ots=WlkWEglPzQ&sig=Elb8m1tQ_Irn--jny-qsjL0eBWI](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qFe5sm66besC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Long,+M.+(1991).+Focus+on+form:+A+design+feature+in+language+teaching+methodology.+En+K.+de+Bot,+R.+B.+Ginsberg,+%26+C.+Kramsch+(Eds.),+Foreign+language+research+in+cross-cultural+perspective+(pp.+39-52).+John+Benjamins.&ots=WlkWEglPzQ&sig=Elb8m1tQ_Irn--jny-qsjL0eBWI)
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1571980075392115840>
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WlUz-BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Long,+M.+\(2015\).+Second+language](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=WlUz-BAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=Long,+M.+(2015).+Second+language)

ge+acquisition+and+task-based+language+teaching.+Wiley+Blackwe-
ll.&ots=E4wtOGItfJ&sig=3yonWXH_ZzGmRWnvdo3v8XH8sho

- Long, M. (2016). In defence of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 5–33. <https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/in-defense-of-tasks-and-tblt-nonissues-and-real-issues/ED5590DB727AE82E0A98A-C05264B83E1>
- Lopes., J. (2022). Exploring task-based learning: Past, present, and future trends. *Linguagem & Ensino*, 25(especial), 125-140. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=14151928&AN=173004602&h=AnBKqaeWqaiuhnE1PUvhX-TT7uw6PLTc1wXinGiKaOopSKrRSPiHjaP3ae9W0LkyDAjppNKZW-TKcooOYKfrZIkA%3D%3D&crl=c>
- Lustenberger, A. (2024). Promoting speaking in the young learner classroom through task-based digital storytelling via online technology: a case study. *J. China Comput. Assist. Lang. Learn.*, 4(1), 6–41. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/jccall-2023-0004/html>
- Masuram, J., & Sripada, P. (2020). Developing speaking skills through task-based materials. *Procedia Computer Science*, 172, 60-65. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050920313326>
- Matalu, K. (2024). Effectiveness of task-based approach in teaching translation: A study of Tanzanian secondary EFL classrooms. *JELITA: Journal of English Language Teaching and Literature*, 5(2), 471-488. <https://jurnal.umbarru.ac.id/index.php/jelita/article/view/669>

- Mudinillah, A., Rahmi, S., & Taro, N. (2024). Task-based language teaching: A systematic review of research and applications. *Lingeduca: Journal of Language and Education Studies*, 3(2), 102-115. <https://journal.ypidathu.or.id/index.php/lingeduca/article/view/1352>
- Namaziandost, E., Hashemifardnia, A., & Shafiee, S. (2019). The impact of opinion-gap, reasoning-gap, and information-gap tasks on EFL learners' speaking fluency. *Cogent Social Sciences*, 5(1), 1630150. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/23311886.2019.1630150>
- Ngo, T., Chen, H., & Lai, K. (2023). The effectiveness of automatic speech recognition in ESL/EFL pronunciation: A meta-analysis. *ReCALL*, 1-18. Publicación anticipada en línea. <https://www.cambridge.org/core/journals/recall/article/effectiveness-of-automatic-speech-recognition-in-eslefl-pronunciation-a-metaanalysis/A915444CF252B61D-14961D2FE733822D>
- Noroozi, M., & Taheri, S. (2022). Task-based language assessment: a compatible approach to assess the efficacy of task-based language teaching vs. present, practice, produce. *Cogent Education*, 9(1), Artículo 2105775. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/2331186X.2022.2105775>
- Pálsson, J. (2024). *Playing pretend, learning for real: Learning English through role-playing games* [Tesis de BA no publicada]. University of Iceland. <https://skemman.is/handle/1946/46677>
- Pica, T., Kanagy, R., & Falodun, J. (2009). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. In G. Crookes & S. M. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 9-34). Multilingual Matters. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1360858519011821568>

- Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press. http://www.rcampus.com/users/relvacaroline/upload/file/prabhu_s_chapter_1_the_context.pdf
- Prasansaph, S. (2024). The effects of a task-based learning approach and a graphic organizer technique on the development of teacher professional competency in English reading and writing skills of student teachers. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(2), 863-894. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/274173>
- Putra, M., & Prasetyo, H. (2025). The influence of Project-Based Learning on speaking skills: A case study of Political Science students in presenting SDGs campaign. *Journal of Education and Teaching (JET)*, 6(2), 396–417. <https://jet.or.id/index.php/jet/article/view/584>
- Rashid, S. (2025). The effectiveness of task-based learning: A thematic review. *Learning and Instruction*. https://www.researchgate.net/profile/Samia-Nur/publication/391566310_The_Effectiveness_of_Task-Based_Learning_A_Thematic_Review/links/681cc032ded433155743cf33/The-Effectiveness-of-Task-Based-Learning-A-Thematic-Review.pdf
- Révész, A., Jeong, H., Suzuki, S., Cui, H., Matsuura, S., Saito, K., & Sugiura, M. (2024). Task-generated processes in second language speech production: Exploring the neural correlates of task complexity during silent pauses. *Studies in Second Language Acquisition*, 46, 1179–1205. <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/taskgenerated-processes-in-second-language-speech-production-exploring-the-neural-correlates-of-task-complexity-during-silent-pauses/2C966EF70CBBB6FA29FE509957ABE97F>

- Schmidt, N. (2024). *Developing spoken interaction through information gap activities in the primary EFL classroom* [Tesis de maestría]. Universidade do Porto. <https://search.proquest.com/openview/504c86737c55d895f9d3a7e658e8a9d3/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Shi, C., Kassim, A., & Radzuan, N. (2024). Improving EFL learners' English public speaking performance through project-based learning strategy at tertiary level. *Language Teaching Research Quarterly*, 42, 126–144. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1441514>
- Taguchi, N., & Zhao, S. (2025). Can virtual reality leverage technology-mediated task-based language teaching?: A research synthesis. *Digital Studies in Language and Literature*. Publicación anticipada en línea. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/dsll-2024-0028/html>
- Tajik, O., Noor, S., & Golzar, J. (2024). Investigating differentiated instruction and the contributing factors to cater EFL students' needs at the collegial level. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(74). <https://link.springer.com/article/10.1186/s40862-024-00299-5>
- Tamayo, P. (2023). *The effect of Task Based Learning on Eighth Graders' Speaking Skills through ICT Tools* [Tesis de maestría, University of Caldas]. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19923>
- Tauchid, A., Barata, M., Wafa, K., & Wijayanti, R. (2024). Navigating challenges in remote speaking tasks: Unveiling technical and non-technical problems faced by students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(4). <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/7772>

- Thao, L., Thuy, P., Thi, N., Yen, P., Thu, H., & Tra, N. (2023). Impacts of Emotional Intelligence on Second Language Acquisition: English-Major Students' Perspectives. *SAGE Open*, 13(4). <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/21582440231212065>
- Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2.^a ed.). ASCD. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Tomlinson,+C.+\(2014\).+The+-differentiated+classroom:+Responding+to+the+needs+of+all+learners+\(2.%C2%AA+ed.\).+ASCD.&ots=AhnSrMk7no&sig=o-E7AYo_RfUiwOFTN75JZI1gFjI](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=-CLigAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Tomlinson,+C.+(2014).+The+-differentiated+classroom:+Responding+to+the+needs+of+all+learners+(2.%C2%AA+ed.).+ASCD.&ots=AhnSrMk7no&sig=o-E7AYo_RfUiwOFTN75JZI1gFjI)
- Tu, H. (2024). The impact of project-based learning and local cultural content on EFL learners' speaking proficiency. *Journal of Infrastructure, Policy and Development*, 8(13), 9750. https://www.researchgate.net/profile/Hsiulien_Tu/publication/385854461_The_impact_of_project-based_learning_and_local_cultural_content_on_EFL_learners'_speaking_proficiency/links/6738ccab68de5e5a3078e5a5/The-impact-of-project-based-learning-and-local-cultural-content-on-EFL-learners-speaking-proficiency.pdf
- Willis, J. (2021). *A framework for task-based learning*. Longman. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8MtGEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=+Willis,+J.+\(1996\).+A+framework+for+task-based+learning.+Longman.&ots=q6DIgG8fVa&sig=V7gA-OE0x1z_sVMI-U5y4j_xV1g](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=8MtGEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=+Willis,+J.+(1996).+A+framework+for+task-based+learning.+Longman.&ots=q6DIgG8fVa&sig=V7gA-OE0x1z_sVMI-U5y4j_xV1g)



EDITORIAL
NAVEGANTE