

Universidad Católica Redemptoris Mater
Maestría en Gestión de la Educación



Tesis para optar al título de
Máster en Gestión de la Educación

Innovación Educativa

Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) versus Presentación, Práctica y Producción (PPP) como estrategias para el aprendizaje del Idioma Inglés como lengua extranjera, y su relación con la motivación para el desarrollo de competencias comunicativas.

AUTORA

García-Álvarez, Alejandra Melissa

Managua, Nicaragua
Octubre 2024

Universidad Católica Redemptoris Mater

Maestría en Gestión de la Educación



Tesis para optar al título de Máster en Gestión de la Educación

Innovación Educativa

Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) versus Presentación, Práctica y Producción (PPP) como estrategias para el aprendizaje del Idioma Inglés como lengua extranjera, y su relación con la motivación para el desarrollo de competencias comunicativas.

AUTORA

García-Álvarez, Alejandra Melissa

TUTOR CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO

Rodríguez-Loáisiga, Kevin Alexander
Economista, Director de Investigación e Innovación
ORCID: orcid.org/0000-0001-6322-6494

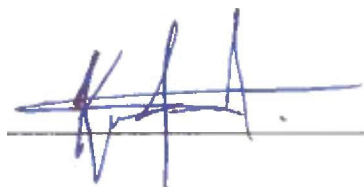
Managua, Nicaragua

Octubre 2024

CARTA AVAL TUTOR CIENTÍFICO Y METODOLÓGICO

Por medio de la presente, y en mi calidad de Tutor científico y metodológico, certifico que el trabajo de investigación realizado por Alejandra Melissa García Álvarez, bajo el título Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) versus Presentación, Práctica y Producción (PPP) como estrategias para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, y su relación con la motivación para el desarrollo de competencias comunicativas, cumple con las disposiciones institucionales, metodológicas y técnicas, que regulan esta actividad académica, por lo que autorizo al maestrando, reproducir el documento definitivo para su entrega oficial a la instancia correspondiente.

Atentamente,



Kevin Alexander Rodríguez Loáisiga

Economista, Docente Investigador

investigacion@unica.edu.ni

Dedicatoria

Dedico este trabajo a Dios, quien ha sido mi fortaleza y guía a lo largo de este camino. A mis padres, por ser un pilar fundamental en mi vida, por su amor incondicional y por inculcarme los valores que me han llevado hasta aquí.

A esa comunidad de alumnos que cada día me inspiran a ser una mejor docente, cuya motivación y esfuerzo me impulsan a continuar con mi labor social y educativa en su beneficio.

Y finalmente, a todos los docentes que, con dedicación y pasión, trabajan por mejorar la educación y transformar vidas, siendo un ejemplo constante de compromiso y entrega.

Agradecimiento

Primero, agradezco a Dios por la vida, por las oportunidades y por las habilidades que me ha dado para afrontar los retos de este camino.

Agradezco también a mí misma, por creer en mí, por no rendirme y por haber logrado superar un camino complicado pero lleno de satisfacción.

A mis padres, quienes con su ejemplo han sido mi mayor inspiración para ser una mejor profesional y seguir sus pasos con dedicación y esfuerzo.

A mi tutor, por su apoyo y orientación en este proceso, que ha sido clave para mi crecimiento.

A mi amigo y compañero de vida, cuyo apoyo constante y compañía en cada paso de mi vida han sido un pilar invaluable en este proceso.

Resumen

Este estudio comparó la efectividad de las estrategias de Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT) y el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP) en relación con la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Universidad Católica Redemptoris Mater. Se utilizó un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, permitiendo implementar, observar y ajustar las metodologías en el aula en función de las necesidades de los estudiantes. La muestra incluyó a estudiantes de niveles A1 y A2, así como a docentes, quienes participaron en observaciones y entrevistas semiestructuradas para recolectar datos sobre sus percepciones y experiencias con ambos enfoques metodológicos.

Los hallazgos indicaron que la metodología TBLT tuvo un impacto positivo en la motivación y participación de los estudiantes, facilitando un entorno de aprendizaje más dinámico y colaborativo en comparación con PPP. Se observó que los estudiantes respondieron mejor a tareas que simulaban situaciones de la vida real, lo que aumentó su confianza y disposición para comunicarse en inglés. En contraste, el enfoque PPP, aunque eficaz en la enseñanza de estructuras gramaticales, resultó menos motivador y relevante para el uso práctico del idioma.

Se concluye que la implementación de TBLT en el contexto de EFL puede contribuir significativamente al desarrollo de competencias comunicativas y a la motivación estudiantil. Se recomienda su integración en los programas de enseñanza de inglés para maximizar el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes.

Palabras Claves

Enseñanza de idiomas basada en tareas (TBLT), Presentación-Práctica-Producción (PPP), motivación estudiantil, competencia comunicativa, enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL).

Abstract

This study compared the effectiveness of Task-Based Language Teaching (TBLT) strategies and the Presentation-Practice-Production (PPP) approach in relation to motivation and communicative competence development among English as a Foreign Language (EFL) students at Universidad Católica Redemptoris Mater. A qualitative approach with an action research design was employed, allowing for the implementation, observation, and adjustment of methodologies in the classroom based on student needs. The sample included A1 and A2 level students, as well as teachers, who participated in classroom observations and semi-structured interviews to gather data on their perceptions and experiences with both methodological approaches.

Findings indicated that the TBLT methodology had a positive impact on student motivation and participation, fostering a more dynamic and collaborative learning environment compared to PPP. Students were observed to respond better to tasks simulating real-life situations, which increased their confidence and willingness to communicate in English. In contrast, while PPP was effective in teaching grammatical structures, it proved less motivating and relevant for practical language use.

It is concluded that implementing TBLT in the EFL context can significantly contribute to communicative competence development and student motivation. Its integration into English teaching programs is recommended to maximize meaningful learning and active student participation.

Keywords

Task-Based Language Teaching (TBLT), Presentation-Practice-Production (PPP), student motivation, communicative competence, English as a Foreign Language (EFL).

Índice de Contenido

Introducción	1
Antecedentes y Contexto del Problema	3
Introducción a los Enfoques de Enseñanza de Idiomas	3
Motivación en el Aprendizaje de Idiomas	4
Motivación en TBLT y PPP	5
Relevancia Contextual del Estudio	5
Objetivos	7
Objetivo General	7
Objetivos Específicos	7
Pregunta de Investigación	7
Justificación	8
Limitaciones	9
Marco Teórico	11
Marco Referencial	11
Competencia Comunicativa en Inglés como Lengua Extranjera (EFL)	12
Teorías de Motivación en la Educación	14
Fundamentos de la Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT)	18
Fundamentos de Presentación, Práctica y Producción (PPP)	19
Impacto en la Precisión Lingüística, Fluidez y Complejidad	20
Impacto de los Métodos de Enseñanza en la Motivación	21
Análisis Comparativo de TBLT y PPP	23
Marco Conceptual	25
Marco Metodológico	29
Tipo de Investigación	29
Muestra Teórica y Sujetos de Estudio	29
Métodos y Técnicas de Recolección de Datos	29
Procedimientos para el Procesamiento y Análisis de Información	30
Resultados y Discusión	32
Motivación General Durante el Semestre	32
Motivación en PPP vs. TBLT	34
Participación en TBLT vs. PPP	35
Preferencia de Metodología	36

Impacto del PPP y TBLT en la Confianza para Hablar y Escribir en Inglés	38
Comentarios Finales: Reflexiones sobre TBLT y PPP	39
Recomendaciones para la Implementación Efectiva de TBLT y PPP	40
Conclusiones	45
Referencias	48
Anexos	52

Índice de Tablas

Tabla 1 Rol del Estudiante en TBLT vs. PPP	24
Tabla 2 Rol del Docente en TBLT vs. PPP	26
Tabla 3 Composición de Grupos, Perfil Docente y Metodologías Utilizadas	31
Tabla 4 Criterios de Clasificación de Estudiantes de Nivel Alto y Bajo	32
Tabla 5 Selección de Muestra para Análisis de Rendimiento	33
Tabla 6 Factores de Motivación en TBLT vs PPP	41
Tabla 7 Comparación de Actividades Útiles Percibidas y Recomendadas en un Enfoque TBLT	44

Índice de Figuras

Figura 1 Motivación Estudiantil en TBLT vs PPP según Niveles de Competencia	39
Figura 2 Comparación de la Participación en TBLT vs PPP	40
Figura 3 Comparación del Impacto de PPP y TBLT en la Confianza de estudiantes	47

Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL) enfrenta desafíos significativos, especialmente cuando se busca desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. La competencia comunicativa, que abarca la capacidad de usar el idioma de manera efectiva en diversos contextos de la vida real, es fundamental para que los aprendices se desenvuelvan con éxito en situaciones comunicativas auténticas (Larsari, 2011).

A pesar de su importancia, muchos métodos tradicionales de enseñanza, como el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP), tienden a enfocarse en la memorización de estructuras gramaticales y la repetición, lo que puede limitar el desarrollo de habilidades comunicativas significativas (Criado, 2013).

Ante esta situación, surge la necesidad de explorar alternativas pedagógicas que promuevan un aprendizaje más dinámico y centrado en el uso real del lenguaje, como la Enseñanza Basada en Tareas (TBLT), que se caracteriza por involucrar a los estudiantes en tareas auténticas y contextualizadas que fomentan tanto la fluidez como la precisión (Ellis, 2003).

El presente estudio se centra en comparar la efectividad de estas dos metodologías, TBLT y PPP, en el desarrollo de la motivación y las competencias comunicativas de los estudiantes de inglés en la Universidad Católica Redemptoris Mater. La elección de este tema responde a la necesidad de identificar estrategias pedagógicas más efectivas para mejorar la enseñanza del inglés en contextos educativos nicaragüenses, donde el dominio del idioma es crucial para el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

Diversos estudios han resaltado las ventajas de TBLT en términos de motivación y competencia comunicativa, sugiriendo que esta metodología podría ser una opción superior para el aprendizaje del inglés en comparación con PPP, especialmente en entornos donde se busca un aprendizaje más significativo y contextualizado (Bhandari, 2020; Ahmed, Pathan, & Khoso, 2023).

El propósito de esta investigación es comparar la efectividad de TBLT y PPP en relación con la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de EFL, proporcionando recomendaciones didácticas para la implementación de estos métodos en el contexto universitario nicaragüense. Se busca, además, ofrecer una visión detallada sobre cómo

estas metodologías impactan en la motivación de los estudiantes y en su capacidad para utilizar el inglés en situaciones reales, abordando una necesidad clave en la educación de idiomas.

El informe se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el marco teórico, donde se analiza la literatura existente sobre la competencia comunicativa y la motivación en el aprendizaje de idiomas, así como los fundamentos de TBLT y PPP. A continuación, se describe el diseño metodológico, que incluye un enfoque cualitativo con un diseño observacional descriptivo de corte transversal, centrado en evaluar las percepciones y experiencias de estudiantes y docentes en relación con ambas metodologías.

Luego, se presentan los resultados del estudio, seguidos por una discusión que integra los hallazgos con la literatura revisada, utilizando la triangulación para comparar las percepciones y experiencias de los participantes con las opiniones de expertos. Finalmente, se ofrecen conclusiones y recomendaciones didácticas para la implementación efectiva de TBLT y PPP en contextos de EFL, con el fin de maximizar la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes.

Antecedentes y Contexto del Problema

El concepto de competencia comunicativa, introducido por primera vez por Hymes (1972), se ha convertido en una parte esencial en la educación del Inglés como Lengua Extranjera (EFL), subrayando la necesidad de que los aprendices no sólo comprendan las reglas gramaticales sino también que se comuniquen efectivamente en escenarios del mundo real.

Este enfoque holístico del aprendizaje de idiomas, que enfatiza la integración de formas lingüísticas con funciones comunicativas, es particularmente vital en contextos globales donde el inglés sirve como lingua franca. En tales entornos, la capacidad para navegar por diversas situaciones comunicativas se vuelve crucial, resaltando la necesidad de una instrucción de EFL que trascienda la enseñanza gramatical tradicional y se centre en el uso práctico del idioma (Canale & Swain, 1980; Hymes, 1972).

Los estudiantes de EFL enfrentan una serie de desafíos que pueden obstaculizar su proceso de adquisición del idioma. Estos incluyen barreras lingüísticas, diferencias culturales y oportunidades limitadas para la aplicación del idioma en la vida real. Además, la variación en los antecedentes, estilos de aprendizaje y motivaciones de los alumnos requiere metodologías de enseñanza adaptables y receptivas (Lightbown & Spada, 1999).

Los profesores también enfrentan desafíos significativos, como atender las diversas necesidades de los estudiantes, mantener su compromiso y integrar efectivamente nuevos enfoques de enseñanza dentro de los currículos establecidos. Estos desafíos subrayan la importancia de seleccionar e implementar metodologías de enseñanza que no sólo aborden las necesidades diversas de los aprendices, sino que también promuevan el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos auténticos.

Introducción a los Enfoques de Enseñanza de Idiomas

El panorama de la enseñanza de idiomas ha experimentado transformaciones significativas a lo largo de los años, influenciado por teorías pedagógicas en evolución, avances tecnológicos y necesidades globales cambiantes. Centrales en esta evolución son las metodologías de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) y Presentación, Práctica y Producción (PPP), cada una representando diferentes filosofías y enfoques para la educación lingüística.

La Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) marca una salida de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas al priorizar la comunicación de la vida real y el uso práctico del lenguaje. Originado a partir del trabajo de Prabhu en los años 80, TBLT se basa en la noción de que el aprendizaje del lenguaje es más efectivo cuando los estudiantes están involucrados en tareas que se asemejan a escenarios comunicativos auténticos fuera del aula (Prabhu, 1987).

Este enfoque fomenta el aprendizaje activo y el pensamiento crítico, ya que los estudiantes deben navegar a través de tareas que requieren la aplicación del lenguaje en contexto, promoviendo una comprensión y retención más profundas de las estructuras lingüísticas (Ellis, 2003). TBLT apoya un ambiente centrado en el aprendizaje, donde el enfoque se desplaza de la instrucción dirigida por el profesor a la participación e interacción del estudiante, reflejando una visión más moderna de la adquisición del lenguaje como un proceso dinámico e interactivo.

Por otro lado, el modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP) se adhiere más estrechamente a los marcos de enseñanza de idiomas tradicionales, con raíces que se remontan a los Métodos Estructurales de mediados del siglo XX. Este enfoque se caracteriza por una secuencia estructurada de actividades: comenzando con la presentación de nuevos elementos del lenguaje, seguido de práctica controlada para consolidar la comprensión, y culminando en actividades de producción donde los estudiantes usan el lenguaje de manera más libre (Richards & Rodgers, 2001).

A pesar de las críticas sobre su rigidez y naturaleza centrada en el profesor, PPP sigue siendo prevalente en aulas de idiomas alrededor del mundo, valorado por su estructura clara y sistemática y facilidad de implementación. Los críticos de PPP argumentan que, si bien proporciona un entorno estructurado para el aprendizaje del idioma, puede no fomentar siempre la comunicación auténtica o preparar adecuadamente a los estudiantes para el uso real del idioma, ya que el enfoque por etapas puede limitar la espontaneidad y la interacción genuina (Richards & Rodgers, 2001).

Motivación en el Aprendizaje de Idiomas

La motivación es un factor clave en el aprendizaje de idiomas, influenciando significativamente el compromiso y el éxito de los estudiantes. La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) destaca la importancia de la motivación intrínseca y extrínseca, señalando que la autonomía, la competencia y la relación son esenciales para fomentar la motivación intrínseca. En el contexto de EFL, la motivación puede ser afectada por varios factores, incluyendo la relevancia de las tareas, el ambiente de aprendizaje y las interacciones con profesores y compañeros (Dörnyei, 2001).

Motivación en TBLT y PPP

La metodología TBLT se asocia frecuentemente con un aumento en la motivación intrínseca debido a su enfoque en tareas significativas y relevantes que reflejan escenarios del mundo real. Estas tareas permiten a los estudiantes ver el valor práctico del idioma, lo que puede aumentar su compromiso y motivación (Ellis, 2003). Además, TBLT promueve la autonomía y el aprendizaje activo, alineándose con los principios de la teoría de la autodeterminación.

En contraste, el enfoque PPP, aunque estructurado y sistemático, puede no siempre proporcionar el mismo nivel de relevancia o conexión con el uso práctico del idioma. Sin embargo, su claridad y organización pueden ofrecer un sentido de seguridad y competencia a los estudiantes, lo que también puede influir positivamente en su motivación, especialmente para aquellos que prefieren un enfoque más guiado (Richards & Rodgers, 2001).

Relevancia Contextual del Estudio

La relevancia contextual de este estudio se extiende más allá de los límites académicos de la Universidad Católica de Nicaragua (UNICA) para abordar las demandas más amplias de la globalización y la Cuarta Revolución Industrial. En el mundo interconectado de hoy, la competencia comunicativa en inglés no es simplemente un activo académico, sino una habilidad crucial para participar en la economía global, la diplomacia internacional y el intercambio cultural.

A medida que el inglés se convierte cada vez más en el medio de comunicación internacional, la capacidad de los estudiantes para expresarse de manera clara, precisa y fluida en contextos diversos se vuelve vital para su desarrollo personal y profesional.

Además, los rápidos avances asociados con la Cuarta Revolución Industrial, caracterizada por la inteligencia artificial, la robótica, el Internet y otras tecnologías digitales, exigen que los estudiantes no sólo sean competentes en el idioma sino también adaptables y hábiles en la comunicación a través de diversas plataformas y en diferentes escenarios profesionales y sociales. El cambio hacia entornos más digitales, automatizados y basados en la tecnología subraya la necesidad de que los aprendices de EFL desarrollen una gama de habilidades comunicativas que los preparen para las demandas evolutivas del lugar de trabajo y las redes de comunicación global.

En este contexto, la efectividad de metodologías de enseñanza de idiomas como TBLT y PPP para fomentar la motivación y la competencia comunicativa adquiere una importancia adicional. Al explorar cómo estos enfoques equipan a los estudiantes con las habilidades lingüísticas necesarias para navegar las complejidades del mundo moderno, este estudio apunta a arrojar luz sobre las prácticas pedagógicas que mejor preparan a los aprendices para los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

La investigación sobre TBLT y PPP dentro del entorno multicultural y diverso de la UNICA proporciona un microcosmos para entender cómo se puede optimizar la educación lingüística para satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes en un paisaje global en rápida evolución.

Por lo tanto, los hallazgos de esta investigación podrían tener implicaciones de amplio alcance, informando no solo los programas académicos de idiomas sino también la formulación de políticas y el desarrollo curricular destinados a equipar a las futuras generaciones con la competencia comunicativa requerida para el éxito en la era digital y más allá.

Alinear la enseñanza de idiomas con la Cuarta Revolución Industrial prepara a los estudiantes para un futuro interconectado. La comunicación efectiva, el entendimiento cultural y la alfabetización tecnológica son esenciales.

Objetivos

Objetivo General

Comparar la efectividad de las estrategias de Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT) versus el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP) y su relación con la motivación y desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes del idioma inglés como lengua extranjera, Universidad Católica Redemptoris Mater, 2024

Objetivos Específicos

1. Identificar los niveles de motivación y preferencias de los estudiantes según las estrategias de Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT) versus el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP) en el proceso de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.
2. Describir la influencia de la motivación en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes según las estrategias de Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT) versus el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP) en el proceso de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.
3. Presentar instrucciones didácticas para la implementación efectiva de estos métodos para maximizar la motivación estudiantil y desarrollar la competencia comunicativa.

Pregunta de Investigación

¿Cómo inciden el enfoque de Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT) y el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP), en la motivación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y el desarrollo de sus competencias comunicativas?

Subpreguntas:

¿Qué método de enseñanza incide más en la motivación entre los estudiantes?

¿Cómo la didáctica del docente contribuye en la motivación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y el desarrollo de sus competencias comunicativas?

Justificación

La necesidad de esta investigación surge del debate en curso dentro del campo de la enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (EFL) con respecto a las metodologías de instrucción más efectivas. La implementación de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) en los programas de EFL, como evidencia el trabajo de Córdoba Zúñiga (2016), ha mostrado beneficios significativos en la integración de las cuatro habilidades lingüísticas: lectura, escritura, escucha y habla. Esta integración es crucial para desarrollar un entorno de aprendizaje de idiomas holístico, mejorando la competencia comunicativa y la motivación entre los aprendices.

La buena recepción de TBLT por parte de los estudiantes, ya que la perciben como una metodología que no solo mejora las habilidades lingüísticas sino que también aumenta la motivación, proporciona un telón de fondo convincente contra el cual se puede evaluar la efectividad de métodos más tradicionales, como Presentación, Práctica y Producción (PPP) (Córdoba Zúñiga, 2016).

Además, los beneficios comparativos de TBLT y la Enseñanza de Lenguas Apoyada en Tareas (TSLT) sobre PPP, particularmente en términos de compromiso y motivación del estudiante, destacan un área crítica de investigación. Los hallazgos de varios estudios indican que los estudiantes involucrados en TBLT y TSLT informan niveles más altos de entusiasmo y motivación, los cuales contribuyen significativamente al mejoramiento del ideal del yo en L2.

Esto se contrasta con el enfoque PPP, donde el impacto en los yo motivacionales de los estudiantes y las aspiraciones lingüísticas parece ser mínimo. Tales diferencias subrayan el potencial de los enfoques basados en tareas para influir profundamente en el compromiso del aprendiz y el interés en las actividades de aprendizaje de idiomas, haciendo un caso sólido para una comparación exhaustiva entre estas metodologías de enseñanza. Esta investigación tiene como objetivo profundizar en estos aspectos, proporcionando evidencia empírica para apoyar o desafiar las preferencias pedagógicas existentes (Córdoba Zúñiga, 2016; Nget et al., 2020).

Este estudio busca llenar los vacíos teóricos y prácticos comparando los impactos de TBLT y PPP en la adquisición del idioma de los aprendices de EFL, la motivación y la competencia comunicativa general. Al investigar estas metodologías en diversos entornos educativos y

considerar sus efectos en varios aspectos del aprendizaje de idiomas, nuestra investigación pretende contribuir con percepciones valiosas al discurso en curso sobre prácticas de enseñanza óptimas en contextos de EFL. En otras palabras, la importancia de nuestro estudio comparativo, es con el objetivo de informar a los educadores y desarrolladores de currículo sobre las estrategias más efectivas para mejorar la competencia lingüística y el compromiso del aprendiz en entornos de EFL.

Limitaciones

En esta investigación, se deben reconocer varias limitaciones inherentes debido al diseño y contexto específicos del estudio. La investigación involucra una cohorte relativamente modesta de 12 estudiantes, divididos equitativamente entre dos niveles de competencia (A1 y A2) y dos enfoques instructivos (PPP y TBLT), lo que puede desafiar la universalidad de los hallazgos. Aunque este tamaño de muestra permite un análisis profundo del rendimiento de cada grupo, los resultados podrían no representar completamente al cuerpo estudiantil más amplio de la Universidad Católica de Nicaragua (UNICA) u otros entornos educativos.

El alcance temporal del estudio, limitado a un semestre académico, presenta otra limitación. La corta duración puede no ser suficiente para capturar el impacto a largo plazo del Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT) y el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP) en la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas. La motivación y la adquisición de un idioma son procesos graduales, con desarrollos significativos que potencialmente se despliegan más allá de los límites de un solo término académico.

La dependencia de profesores comprometidos exclusivamente con una estrategia instructiva introduce variables que podrían afectar los resultados del estudio. Los estilos de enseñanza individuales, experiencias y posibles sesgos pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes, complicando la tarea de atribuir el progreso en la motivación y el desarrollo lingüístico únicamente al método de instrucción empleado.

Además de las limitaciones previamente identificadas, surge otra limitación crítica a partir de la participación del investigador en el proceso de instrucción. Específicamente, el individuo que lidera el grupo expuesto a la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) también actúa como el investigador principal. Dado que esta persona está únicamente calificada para implementar TBLT, este doble rol introduce posibles sesgos que podrían influir en los resultados del estudio.

Es importante señalar, sin embargo, que el investigador está comprometido a mantener los estándares éticos y tiene como objetivo minimizar cualquier influencia que pudiera contaminar los resultados. A pesar de los desafíos inherentes del doble rol, el investigador tiene la intención de implementar medidas estrictas para evitar sesgos y garantizar la integridad de

los hallazgos de la investigación. Esto incluye adherirse a las pautas éticas, emplear criterios de evaluación objetivos y mantener un enfoque de enseñanza transparente y reflexivo.

La metodología de investigación, centrada en encuestas y entrevistas de fin de semestre, podría inyectar subjetividad en las fases de recopilación y análisis de datos. Asegurar la fiabilidad y validez de estos instrumentos es crucial para medir con precisión la motivación y las percepciones de los estudiantes sobre las metodologías de enseñanza.

Factores externos como el conocimiento previo de los estudiantes y exposición extracurricular al inglés no son variables controladas en este estudio. Tales factores podrían impactar significativamente la efectividad observada de las estrategias de enseñanza, introduciendo una complejidad adicional al análisis.

Finalmente, el entorno del estudio dentro de un contexto cultural y educativo específico en la UNICA durante un marco de tiempo particular puede limitar la aplicabilidad más amplia de los hallazgos. Esta especificidad podría restringir la relevancia de las conclusiones para diferentes entornos educativos o antecedentes culturales.

Marco Teórico

Marco Referencial

Hablar ocupa una posición fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes a menudo miden su éxito por lo bien que pueden comunicarse oralmente en el idioma objetivo, otorgándole mayor importancia a la competencia oral que a sus habilidades en escritura, escucha o lectura. No obstante, desarrollar esta destreza no es tarea fácil, ya que implica dominar una combinación de conocimientos “fonológicos, gramaticales, léxicos y discursivos” (Burns, 2017, p. 243).

A pesar de la importancia de la competencia oral, muchas metodologías tradicionales de enseñanza se enfocan principalmente en ejercicios gramaticales y de lectura, priorizando el conocimiento estructural del idioma y dejando de lado el desarrollo de la capacidad comunicativa. Este enfoque produce estudiantes con un sólido conocimiento teórico, pero con habilidades limitadas para usar el lenguaje en situaciones de comunicación real.

Para que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva, necesitan más que el dominio de estas áreas técnicas (Goh & Burns, 2012; Burns, 2017). Como señala Hughes (2011), la comunicación efectiva también requiere que los estudiantes comprendan y manejen aspectos como la “cultura, la interacción social y las normas de cortesía que existen en la lengua meta” (p. 9). Esto significa que hablar no solo implica poseer conocimiento lingüístico, sino también la capacidad de aplicarlo adecuadamente en diversos contextos sociales.

La Hipótesis del Input de Stephen Krashen enfatiza la importancia de la exposición a un input comprensible para la adquisición del lenguaje, sugiriendo que el aprendizaje se facilita cuando los estudiantes están inmersos en contextos significativos que fomentan la comprensión. Sin embargo, como destaca Nunan (2015), los estudiantes necesitan algo más que input; requieren oportunidades para practicar el idioma en interacciones auténticas y relevantes.

Es aquí donde la Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) demuestra ser especialmente efectiva, ya que involucra a los estudiantes en tareas que simulan la comunicación en la vida real, fomentando no solo la competencia lingüística, sino también la capacidad de usar el

idioma de manera funcional en distintos contextos.

Harmer (2007) y Ellis (2003) apoyan esta visión, afirmando que las metodologías efectivas deben ir más allá de la mera instrucción gramatical. Según Harmer, la enseñanza debe integrar actividades que promuevan la interacción y la comunicación, permitiendo a los estudiantes experimentar con el lenguaje de manera significativa. Ellis amplía esta idea al destacar que las tareas no solo promueven la fluidez, sino también la precisión, ya que brindan a los estudiantes la oportunidad de enfocarse tanto en el significado como en la forma de manera simultánea.

En otras palabras, las metodologías efectivas de enseñanza de idiomas deben apuntar no solo al desarrollo del conocimiento lingüístico, sino también a la capacidad de usar dicho conocimiento en contextos sociales y comunicativos. Identificar cómo los estudiantes logran la competencia comunicativa a través de enfoques estructurados pero flexibles, como la TBLT, es esencial para comprender cómo se desarrollan las habilidades de habla. Por lo tanto, esta investigación explorará la efectividad de la TBLT en ayudar a los estudiantes a alcanzar la competencia comunicativa.

Competencia Comunicativa en Inglés como Lengua Extranjera (EFL)

El concepto de competencia comunicativa en EFL abarca más que la mera precisión lingüística; representa la capacidad del aprendiz para usar el idioma de manera efectiva y apropiada en diversos contextos de la vida real. Esta competencia no solo implica el conocimiento gramatical, sino también la integración holística de precisión, fluidez y complejidad para lograr una comunicación clara y efectiva. Larsari (2011) y los proponentes del enfoque de la Enseñanza de Lenguas Comunicativas (CLT), inicialmente propuesto por Hymes (1972), enfatizan que la competencia comunicativa es fundamental para las interacciones significativas, permitiendo a los aprendices transmitir significado de manera efectiva en diferentes situaciones.

Los cambios metodológicos en la enseñanza de idiomas, como la transición de métodos de gramática-traducción a enfoques más interactivos como el Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT), reflejan un cambio hacia experiencias de aprendizaje más significativas y basadas en la

interacción. Este enfoque desafía modelos tradicionales como la Presentación, Práctica y Producción (PPP), los cuales han sido criticados por su limitado compromiso con el uso auténtico del lenguaje (Michel, 2017; Criado, 2013). La evolución hacia metodologías basadas en tareas y la comunicación práctica responde a la necesidad de aplicar el idioma de manera efectiva en situaciones de la vida real, alineándose con los objetivos educativos modernos y las necesidades de los estudiantes.

La motivación de los estudiantes es un factor clave en el desarrollo de competencias comunicativas, influyendo directamente en su rendimiento académico. Lightbown y Spada (1999) y Power (2003) subrayan la importancia de que los estudiantes se expresen eficazmente y logren una comunicación exitosa en contextos del mundo real. En este sentido, el cambio hacia la competencia comunicativa como objetivo central en la enseñanza de EFL destaca la necesidad de metodologías que fomenten la interacción y el uso práctico del lenguaje más allá del aula. El enfoque CLT, centrado en la comunicación práctica y la instrucción enfocada en el aprendiz, proporciona un telón de fondo teórico esencial para comparar TBLT con el modelo PPP.

Ambas metodologías, TBLT y PPP, buscan mejorar la competencia comunicativa, pero difieren significativamente en su ejecución y resultados. TBLT enfatiza la aplicación del idioma en contextos auténticos, mientras que PPP se enfoca en la presentación y práctica controlada antes de la producción independiente. La incorporación de los principios de CLT en la enseñanza de EFL subraya la esencia del aprendizaje de idiomas: equipar a los estudiantes con la capacidad de utilizar el idioma de manera efectiva en escenarios reales.

Esta investigación, al explorar la influencia de TBLT y PPP en la motivación de los estudiantes de EFL en la Universidad Católica de Nicaragua (UNICA), busca proporcionar percepciones sobre cómo diferentes estrategias pedagógicas pueden fomentar o limitar el desarrollo de competencias comunicativas.

Entender cómo estas metodologías impactan en la motivación y la capacidad de los estudiantes para comunicarse de manera efectiva es crucial para adaptar la instrucción de EFL a las necesidades actuales del alumnado. La comparación de TBLT y PPP, bajo la luz de la motivación estudiantil, permitirá evaluar su efectividad en el desarrollo de habilidades

lingüísticas del mundo real, haciendo de la competencia comunicativa un componente central del análisis comparativo.

Teorías de Motivación en la Educación

Teoría de la Autodeterminación (SDT)

La Teoría de la Autodeterminación (SDT), desarrollada por Edward Deci y Richard Ryan, es un marco teórico integral para entender la motivación humana, particularmente en contextos educativos. La SDT postula que las personas tienen necesidades psicológicas innatas que, cuando se satisfacen, conducen a una mayor automotivación y bienestar mental. Estas necesidades son la autonomía, la competencia y la relación.

Autonomía se refiere a la necesidad de sentir que uno tiene control sobre su propio comportamiento y metas. Cuando los estudiantes perciben que sus acciones son autodeterminadas en lugar de controladas externamente, es más probable que experimenten motivación intrínseca.

Competencia implica la necesidad de sentirse eficaz y capaz en las actividades que se realizan. Esta sensación de competencia es crucial para mantener la motivación intrínseca, ya que ayuda a los estudiantes a creer que pueden alcanzar sus metas.

Relación es la necesidad de sentirse conectado con los demás. Aunque esta necesidad es importante, juega un papel algo más distante en el fomento de la motivación intrínseca en comparación con la autonomía y la competencia.

La SDT sugiere que cuando estas tres necesidades se satisfacen, es más probable que las personas se involucren en actividades con un interés genuino, lo que lleva a la motivación intrínseca. Por el contrario, los entornos que frustran estas necesidades pueden disminuir la motivación, lo que lleva a la desmotivación o a la dependencia de recompensas externas.

Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET)

Un subcomponente de la SDT, la Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET), se centra específicamente en cómo factores externos como recompensas, retroalimentación y el contexto social influyen en la motivación intrínseca. La CET postula que la motivación intrínseca se

potencia cuando las personas experimentan tanto competencia como autonomía.

Competencia y Motivación Intrínseca

La CET sostiene que los eventos sociales y contextuales, como la retroalimentación positiva, las recompensas que afirman la competencia y los desafíos óptimos, pueden mejorar la motivación intrínseca al aumentar la sensación de competencia de las personas. Por ejemplo, investigaciones de Deci (1975) y de Vallerand y Reid (1984) demostraron que la retroalimentación positiva sobre el rendimiento aumenta la motivación intrínseca, particularmente cuando conduce a una percepción de competencia.

Sin embargo, este aumento en la motivación depende de la presencia de autonomía; es decir, la persona también debe sentir que sus acciones son autodeterminadas en lugar de controladas por fuerzas externas.

Autonomía y Locus de Causalidad

La CET especifica además que las sensaciones de competencia por sí solas no son suficientes para mejorar la motivación intrínseca a menos que estén acompañadas por una sensación de autonomía o un locus de causalidad percibido como interno. Esto significa que las personas deben percibir que actúan por su propia voluntad y no porque estén obligadas por factores externos. Estudios realizados por Fisher (1978) y Ryan (1982) han mostrado que para que florezca la motivación intrínseca, las personas deben experimentar su comportamiento como autodeterminado.

Impacto de los Controles Externos

Se ha revelado también, que los controles externos como las recompensas tangibles, las amenazas, los plazos, las directivas y los objetivos impuestos pueden disminuir la motivación intrínseca. Estos factores contribuyen a un locus de causalidad percibido como externo, lo que desvía el enfoque del individuo del disfrute inherente de la tarea hacia los resultados externos. Por el contrario, proporcionar opciones, reconocer los sentimientos y ofrecer oportunidades para la autodirección puede mejorar la motivación intrínseca al fomentar una mayor sensación de autonomía (Deci & Ryan, 1985).

Entornos de Apoyo a la Autonomía vs. Controladores

Estudios de campo han demostrado que los maestros que adoptan un enfoque de apoyo

a la autonomía, en lugar de uno controlador, son más propensos a catalizar una mayor motivación intrínseca, curiosidad y deseo de desafío en sus estudiantes (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986). En cambio, los estudiantes enseñados en un ambiente controlador tienden a perder la iniciativa y a aprender menos efectivamente, especialmente en tareas que requieren procesamiento conceptual o creativo (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997).

El marco de la Teoría de la Evaluación Cognitiva sugiere que los entornos sociales pueden facilitar o impedir la motivación intrínseca al apoyar o frustrar las necesidades psicológicas innatas de las personas. Existen fuertes vínculos entre la motivación intrínseca y la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia. Aunque la relación también puede jugar un papel, su influencia suele ser más indirecta.

Es crucial reconocer que la motivación intrínseca es más probable que ocurra cuando la actividad en sí es inherentemente interesante para la persona, ofreciendo novedad, desafío o valor estético. Cuando las actividades carecen de este atractivo intrínseco, los principios de la CET pueden no aplicarse, ya que las actividades no se experimentan como intrínsecamente motivadoras desde el principio.

Al comprender y aplicar estos principios, los educadores pueden crear entornos de aprendizaje que no solo mejoren la motivación, sino que también promuevan un mayor compromiso y resultados de aprendizaje más efectivos. Esta comprensión es particularmente relevante en el contexto del aprendizaje de idiomas, donde la motivación de los estudiantes puede influir significativamente en la adquisición de la competencia comunicativa.

Teoría del Flujo

La teoría del flujo, desarrollada por Mihaly Csikszentmihalyi, describe un estado de concentración y disfrute óptimo que ocurre cuando una persona está completamente absorta en una actividad. Durante el flujo, la atención se invierte libremente para alcanzar los objetivos de una persona porque no hay desorden que resolver ni amenaza contra la cual defenderse. Según Csikszentmihalyi (1990), cuando una persona puede organizar su conciencia para experimentar flujo con la mayor frecuencia posible, la calidad de vida comienza a mejorar. En este estado, estamos en control de nuestra energía psíquica y todo lo que hacemos agrega

orden a la conciencia.

Procesos Psicológicos del Flujo

Después de una experiencia de flujo, el yo se vuelve más complejo de lo que era antes, debido a dos amplios procesos psicológicos: diferenciación e integración. La diferenciación ocurre porque la persona, después de una experiencia de flujo, se siente más capaz y hábil. El flujo lleva a la integración porque los pensamientos, intenciones, sentimientos y los sentidos están enfocados en el mismo objetivo.

Después de un episodio de flujo, uno se siente más integrado que antes, no solo internamente sino también con respecto a otras personas y al mundo en general. La diferenciación promueve la individualidad mientras que la integración facilita las conexiones y la seguridad (Csikszentmihalyi, 1990).

Manejo de Nuevas Situaciones y el Yo Autotélico

Una persona puede enfrentar nuevas situaciones ya sea tratando de eliminar los obstáculos o enfocándose en toda la situación y preguntándose si los objetivos alternativos pueden ser más apropiados. En el momento en que se frustran los objetivos biológicos o sociales, una persona debe formular nuevos objetivos y crear una nueva actividad de flujo. El yo autotélico transforma una experiencia potencialmente entrópica en flujo.

Desarrollar un yo autotélico implica lo siguiente: establecer metas, monitorear la retroalimentación, sumergirse en la actividad, prestar atención a lo que está sucediendo y disfrutar de la experiencia inmediata (Csikszentmihalyi, 1990).

Relevancia Educativa del Flujo

En un contexto educativo, las tareas deben diseñarse para ser lo suficientemente desafiantes pero alcanzables, promoviendo un estado de flujo que mejora la motivación y el aprendizaje. Cuando los estudiantes experimentan flujo, se sienten más conectados y comprometidos con la tarea, lo que puede llevar a una mayor motivación intrínseca. Este estado de flujo puede resultar en un aprendizaje más profundo y significativo, ya que los estudiantes están completamente inmersos en la actividad y disfrutan del proceso de aprendizaje.

En resumen, la teoría del flujo sugiere que al proporcionar desafíos óptimos y permitir que los estudiantes se sumerjan en las actividades, los educadores pueden mejorar la

motivación intrínseca y la calidad del aprendizaje. Esto es particularmente relevante en el contexto del Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT), donde las tareas auténticas y significativas pueden crear condiciones ideales para que los estudiantes experimenten flujo.

Fundamentos de la Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT)

El enfoque de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT), promovido por N. Prabhu en los años 80 en Bangalore, India, representa un cambio significativo de la instrucción lingüística tradicional centrada en ejercicios gramaticales a un proceso de aprendizaje innovador centrado en tareas reales y tangibles. Este cambio de paradigma se basa en la comprensión de que los aprendices adquieren el idioma de manera más efectiva y motivada cuando participan en actividades significativas que están conectadas con el uso del lenguaje en contextos auténticos.

En lugar de centrarse en la memorización de reglas gramaticales, TBLT motiva a los estudiantes al permitirles ver la relevancia práctica de lo que están aprendiendo, lo cual es crucial para fomentar una motivación intrínseca.

TBLT enfatiza la aplicación práctica y la comunicación auténtica, facilitando no solo el uso y la adquisición de un lenguaje realista, sino también aumentando la motivación de los estudiantes al involucrarlos en tareas que son intrínsecamente interesantes y relevantes para sus vidas. Este enfoque alineado con la motivación interna proporciona un marco sólido para evaluar la efectividad de las estrategias de aprendizaje experiencial dentro de la educación lingüística, y cómo estas estrategias pueden potenciar la motivación de los estudiantes para aprender.

Rod Ellis (2007) destaca que en un marco de TBLT, los currículos y programas se desarrollan no alrededor de principios gramaticales, sino a través de tareas que requieren el uso natural del lenguaje en situaciones que los estudiantes pueden encontrar motivadoras y desafiantes. Este enfoque obliga a los aprendices de L2 a participar e interactuar en contextos lingüísticos genuinos, experimentando así el idioma en acción de una manera que aumenta su motivación intrínseca.

Este cambio metodológico, que fomenta el uso natural del lenguaje a través del

aprendizaje experiencial, es fundamental para nuestra investigación, ya que busca explorar cómo la metodología TBLT puede ser más efectiva que el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP) en fomentar la motivación y, como consecuencia, el desarrollo de competencias comunicativas.

Fundamentos de Presentación, Práctica y Producción (PPP)

El enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP) en la enseñanza de idiomas tiene sus raíces a mediados del siglo XX, emergiendo de los Métodos Estructurales como el Método Audiolingüístico Norteamericano, el Método Británico de Enseñanza de Lenguas Situacional y el Método Audiovisual Francés. Estas metodologías compartían un enfoque en la adquisición sistemática de estructuras lingüísticas, utilizando el PPP como una secuencia clave para lograr este objetivo.

El marco PPP se caracteriza por su enfoque secuencial: comenzando con la exposición auditiva y el modelado del profesor (Presentación), seguido de ejercicios o práctica controlada (Práctica), y culminando en la aplicación de estructuras previamente estudiadas en nuevas situaciones (Producción). Esta secuencia fue diseñada para facilitar la enseñanza ordenada y sistemática de las formas lingüísticas, proporcionando un entorno de aprendizaje claro y predecible.

Históricamente, PPP fue adoptado por su efectividad en impartir estructuras lingüísticas a través de una progresión clara y secuenciada. Este enfoque refleja los fundamentos conductistas de la época, con un énfasis en la repetición y el refuerzo de patrones correctos. Sin embargo, aunque el PPP ha sido eficaz en el desarrollo de la precisión lingüística, su naturaleza altamente estructurada y repetitiva puede resultar desmotivadora para algunos estudiantes.

La naturaleza estructurada de PPP, con su énfasis en la precisión y la forma, puede no fomentar el pensamiento crítico y la adaptabilidad requeridos en escenarios de comunicación de la vida real. Además, la transición de las interpretaciones conductistas a más cognitivistas del aprendizaje de idiomas ha llevado a preguntas sobre la eficacia de PPP en la promoción de una competencia comunicativa integral.

En este contexto, nuestra investigación busca examinar la eficacia del PPP en

comparación con los enfoques de Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT). Al comprender el desarrollo histórico y los principios fundamentales del PPP, podemos contextualizar mejor esta comparación y evaluar cómo cada enfoque aborda diferentes aspectos del aprendizaje de idiomas y cómo impacta en la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas.

A medida que se transita hacia metodologías más comunicativas y basadas en tareas, se pone de relieve la importancia de un enfoque equilibrado que integre tanto el conocimiento estructural como la capacidad de comunicación efectiva, manteniendo al mismo tiempo el interés y la motivación de los estudiantes.

Impacto en la Precisión Lingüística, Fluidez y Complejidad

El impacto de las metodologías de enseñanza en la precisión lingüística, fluidez y complejidad presenta una visión multifacética de los procesos de adquisición del lenguaje. La investigación de Noroozi & Taheri (2022) demuestra que los grupos de Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) mostraron un mejor rendimiento general que aquellos en Presentación, Práctica y Producción (PPP) y grupos de control.

Esto fue particularmente evidente en su capacidad para fomentar la atención a las características lingüísticas y transmitir significado, lo que llevó a una mayor precisión gramatical. Este aumento en la precisión lingüística en los entornos TBLT se atribuye a un enfoque incidental en la forma durante tareas dirigidas a transmitir significado, demostrando la eficacia del método en integrar la instrucción centrada en la forma dentro de un marco comunicativo (Noroozi & Taheri, 2022).

Además, se ha encontrado que tanto las metodologías TBLT como PPP mejoran significativamente el desarrollo del conocimiento explícito. Sin embargo, TBLT exhibió resultados más sustanciales, atribuidos a las tareas enfocadas y la retroalimentación lingüísticamente dirigida, ayudando a los estudiantes a dominar las características lingüísticas. Esto indica que TBLT facilita efectivamente la transformación del conocimiento explícito en conocimiento implícito dentro de contextos comunicativos, mejorando tanto la precisión como

la fluidez (Noroozi & Taheri, 2022).

En cuanto a la fluidez oral, se ha demostrado que TBLT mejora significativamente las habilidades de los aprendices, subrayando su efectividad en mejorar las habilidades comunicativas en entornos de educación superior. Esto se ve además respaldado por la satisfacción del aprendiz con el enfoque TBLT, que ha sido notado por mejoras en la confianza al hablar y la motivación. Tales hallazgos resaltan el papel de los métodos de enseñanza atractivos y centrados en el aprendiz en fomentar la fluidez lingüística y la autonomía del aprendiz (Tulum & Ardi, 2020).

En términos de competencia comunicativa, Waluyo (2019) refuerza que TBLT ayuda significativamente en el desarrollo de este aspecto, especialmente en el habla. Esto se alinea con el enfoque en enfoques comunicativos, donde se destaca la importancia de la centralidad del aprendiz y los entornos de aprendizaje colaborativo. Estas características de TBLT proporcionan una perspectiva valiosa para nuestro estudio, en contraste con el enfoque PPP, que tiende a priorizar la forma sobre el significado y puede no fomentar el mismo nivel de competencia comunicativa y ambiente de aprendizaje colaborativo (Waluyo, 2019).

Estos hallazgos colectivamente sugieren que TBLT, con su énfasis en la comunicación significativa y tareas interactivas, tiende a tener un impacto más significativo en la precisión lingüística, fluidez y complejidad en comparación con el enfoque tradicional de PPP. Los mecanismos de retroalimentación inherentes a TBLT, que se centran en la comunicación de la vida real y el compromiso del aprendiz, contribuyen significativamente al desarrollo del lenguaje en estas tres dimensiones.

Impacto de los Métodos de Enseñanza en la Motivación

El impacto de los métodos de enseñanza en la motivación de los estudiantes es multifacético y va más allá de la simple elección entre enfoques como TBLT y PPP. La motivación de los aprendices de una segunda lengua (L2) está influenciada por diversos factores dentro del entorno educativo, incluyendo el ambiente del aula, el rol del profesor, los materiales y métodos de enseñanza, el diseño de las tareas, la dinámica del grupo, y la retroalimentación y evaluación.

El ambiente físico y psicológico del aula puede afectar significativamente la motivación de los estudiantes. Un entorno positivo, de apoyo y alentador puede mejorar la motivación, mientras que un ambiente negativo, estresante o hostil puede disminuirla. La creación de un espacio de aprendizaje donde los estudiantes se sientan seguros y valorados es fundamental para mantener su motivación y compromiso (Dörnyei, 2001).

Los profesores desempeñan un papel crucial en la formación de la experiencia de aprendizaje en L2. Según Dörnyei (2001), el entusiasmo, la competencia y la accesibilidad del profesor son esenciales para inspirar y motivar a los estudiantes. Los profesores efectivos son capaces de proporcionar lecciones atractivas, ofrecer retroalimentación constructiva y mostrar un interés genuino en el progreso de sus estudiantes, lo que puede potenciar significativamente la motivación.

La elección de los materiales de enseñanza y los métodos de instrucción puede influir en gran medida en la motivación de los estudiantes. Los materiales que son relevantes, interesantes y adecuadamente desafiantes pueden estimular el interés y la motivación de los aprendices. De manera similar, el uso de métodos de enseñanza variados e interactivos puede mantener a los estudiantes comprometidos y motivados (Dörnyei, 2001).

El diseño de las tareas de aprendizaje es otro factor vital en la motivación. Las tareas que son percibidas como significativas, relevantes para los objetivos de los estudiantes y adecuadamente desafiantes pueden mejorar la motivación. Dörnyei sugiere que las tareas deben diseñarse para promover un sentido de logro y progreso, lo que contribuye a mantener el interés y el compromiso en el aprendizaje.

Las dinámicas sociales dentro del aula, incluidas las relaciones con los compañeros, también pueden afectar la motivación. Las interacciones positivas y un sentido de pertenencia pueden mejorar la motivación, mientras que las dinámicas negativas, como la competencia o el conflicto, pueden socavarla (Dörnyei, 2001).

La forma en que se manejan la retroalimentación y la evaluación también puede impactar la motivación. La retroalimentación constructiva que se centra en el progreso y proporciona orientación para la mejora puede ser motivadora. Por el contrario, la retroalimentación negativa o las evaluaciones demasiado críticas pueden desalentar a los

estudiantes (Dörnyei, 2001).

Fomentar que los estudiantes tomen el control de su aprendizaje y desarrollen habilidades de autorregulación es otro aspecto crucial. Cuando los estudiantes sienten que tienen control sobre su proceso de aprendizaje y pueden tomar decisiones sobre sus estudios, su motivación tiende a aumentar (Dörnyei, 2001).

Un estudio relevante investigó los efectos de TBLT, TSLT y PPP en la autoeficacia en el habla de los estudiantes y el sistema de automotivación en L2 en un aula de EFL en línea de emergencia. Los hallazgos indicaron que TBLT y TSLT fueron más efectivos que PPP en mejorar la autoeficacia y motivación de los estudiantes.

Estos resultados proporcionan percepciones comparativas sobre la efectividad de diferentes enfoques de enseñanza en entornos en línea, especialmente relevantes dado el cambio hacia la educación en línea (Quang, Linh, & Hien, 2022). Los puntos clave incluyen la importancia del enfoque de enseñanza en la motivación y autoeficacia del estudiante, destacando los beneficios potenciales de TBLT y TSLT en la enseñanza de idiomas de emergencia en línea.

Un estudio realizado por Ahmed, Pathan, y Khoso (2023) investigó el impacto de la Enseñanza de Idiomas Basada en Tareas (TBLT) en las habilidades de comunicación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera en un contexto universitario pakistaní. Los resultados indicaron que los estudiantes mostraron una mejora significativa en sus habilidades de comunicación, especialmente en la expresión oral. Además, los estudiantes participaron de manera más activa en las tareas contextuales, lo que también mejoró su disposición a usar el inglés fuera del aula.

Los investigadores concluyeron que el enfoque TBLT no solo es efectivo para mejorar las habilidades lingüísticas, sino que también tiene un impacto positivo en la motivación y la autoconfianza de los estudiantes, lo que sugiere que TBLT podría ser una alternativa más eficaz a los métodos tradicionales como el PPP (Ahmed et al., 2023).

En conjunto, estos factores subrayan la complejidad de la motivación en el aprendizaje de una lengua y cómo diferentes enfoques pedagógicos, como TBLT y PPP, interactúan con estos elementos para influir en el éxito y el compromiso de los estudiantes. Al evaluar las estrategias

de enseñanza de idiomas, es crucial considerar no solo la metodología en sí, sino también el entorno y las condiciones que permiten que esa metodología sea efectiva.

Análisis Comparativo de TBLT y PPP

El análisis comparativo entre la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) y Presentación, Práctica y Producción (PPP) revela impactos distintos en los resultados de los estudiantes y en la dinámica motivacional. Investigaciones han mostrado consistentemente que el enfoque PPP, a pesar de su efectividad en impartir estructuras lingüísticas de manera secuencial y estructurada, es menos efectivo en preparar a los estudiantes para la aplicación práctica de estas estructuras en tareas de comunicación. Esta limitación subraya un desafío crítico dentro del PPP: el dominio explícito de las características lingüísticas no necesariamente se traduce en un uso comunicativo exitoso en contextos de la vida real (Noroozi & Taheri, 2022; Quang, Linh, & Hien, 2022).

Estudios recientes han resaltado el impacto diferencial de TBLT en comparación con PPP en el sistema motivacional de autoconcepto en L2 de los estudiantes. Se ha demostrado que los enfoques basados en tareas, incluyendo TBLT y la Enseñanza de Lenguas Apoyada en Tareas (TSLT), no sólo mantienen sino que también aumentan la motivación de los estudiantes a lo largo del proceso educativo.

En contraste, la motivación en los entornos PPP tiende a estar impulsada principalmente por directivas del profesor y obligaciones, lo que puede contribuir a niveles más bajos de compromiso e interés de los estudiantes. Esta diferencia es clave, ya que una motivación más autónoma y centrada en el estudiante, como la promovida por TBLT, tiende a generar un mayor compromiso y una autoeficacia más sólida, impactando positivamente en el aprendizaje de idiomas (Ulla, 2020; Sabet et al., 2014).

Tabla 1 *Rol del Estudiante en TBLT vs. PPP*

Aspecto	TBLT (Task-Based Language Teaching)	PPP (Presentation, Practice, Production)
<i>Participación</i>	Activa y colaborativa; los estudiantes trabajan en la resolución de tareas reales.	Limitada y estructurada; los estudiantes siguen actividades dirigidas por el docente.

<i>Autonomía</i>	Elevada; los estudiantes toman decisiones y control sobre su aprendizaje.	Baja; el aprendizaje está controlado y guiado por el docente.
<i>Interacción</i>	Enfocada en la comunicación con otros estudiantes en contextos auténticos.	Limitada a preguntas/respuestas con el docente y compañeros de forma controlada.
<i>Foco de atención</i>	En el uso del lenguaje para cumplir tareas, enfocándose en significado y comunicación.	En la precisión de estructuras gramaticales específicas.
<i>Retroalimentación</i>	Los estudiantes reciben retroalimentación en contexto sobre su desempeño en la tarea.	La retroalimentación está enfocada en la corrección de errores gramaticales.

Otro estudio investigó los efectos de la Instrucción Basada en Tareas (TBI) en las habilidades de habla en inglés de estudiantes de noveno grado y su satisfacción con este enfoque de enseñanza. Utilizando un diseño de preprueba-postprueba y análisis cualitativos y cuantitativos, se informaron mejoras significativas en las habilidades de habla y la satisfacción de los estudiantes. Estos hallazgos proporcionan evidencia de la efectividad de TBI en mejorar la competencia comunicativa y el compromiso del estudiante, lo cual puede compararse con el enfoque PPP.

Los puntos clave incluyen el impacto positivo de TBI en todas las sub-habilidades de habla y la satisfacción general entre los estudiantes con el enfoque TBI. "El estudio implementó la Instrucción Basada en Tareas (TBI) con estudiantes de noveno grado, revelando mejoras significativas en sus habilidades de habla en inglés y satisfacción general con el método" (Nget, Pansri, & Poohongthong, 2020).

"Análisis cuantitativos y cualitativos indicaron que TBI mejoró notablemente las habilidades de habla de los estudiantes en todas las sub-habilidades, lo que llevó a un aumento de la confianza y la motivación en el aprendizaje del inglés" (Nget et al., 2020). "Los estudiantes informaron una alta satisfacción con TBI, citando habilidades de habla mejoradas, mayor confianza y mayor motivación, destacando la efectividad del enfoque en el aprendizaje de

idiomas" (Nget et al., 2020).

La investigación de Waluyo (2019) sobre el impacto del juego de roles temático dentro de los marcos de TBLT proporciona evidencia significativa de la efectividad del método en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices de EFL. A lo largo de 12 semanas, los estudiantes que participaron en juegos de roles temáticos exhibieron mejoras notables en habilidades comunicativas, lo que sugiere que las actividades basadas en tareas no solo refuerzan el aprendizaje del idioma sino que también mantienen a los estudiantes motivados y comprometidos.

En contraste, las metodologías tradicionales de PPP a menudo no ofrecen las mismas oportunidades dinámicas e interactivas para la aplicación del lenguaje, limitando potencialmente la capacidad de los aprendices para transferir el conocimiento teórico a la competencia comunicativa práctica (Waluyo, 2019).

Tabla 2 *Rol del Docente en TBLT vs. PPP*

Aspecto	TBLT (Task-Based Language Teaching)	PPP (Presentation, Practice, Production)
<i>Rol principal</i>	Facilitador y guía; el docente apoya la realización de tareas comunicativas y la interacción.	Expositor y evaluador; el docente introduce y explica los contenidos.
<i>Intervención</i>	Menor intervención directa; el docente permite que los estudiantes exploren.	Alta intervención; el docente lidera cada fase del aprendizaje.
<i>Tipo de apoyo</i>	Apoyo en la resolución de tareas y facilitación del uso práctico del idioma.	Instrucción directa y supervisión durante la práctica estructurada.
<i>Retroalimentación</i>	Da retroalimentación basada en el contexto y la comunicación efectiva.	Corrige errores específicos durante la práctica y producción.
<i>Control del aula</i>	Moderado; permite flexibilidad y autonomía.	Alto; controla la secuencia y el desarrollo de las actividades.

Este análisis comparativo sugiere que mientras PPP puede proporcionar un enfoque estructurado al aprendizaje de idiomas, TBLT y TBI ofrecen oportunidades más dinámicas e interactivas que se alinean estrechamente con la aplicación del lenguaje en el mundo real. La evidencia apunta hacia la superioridad de TBLT no solo en fomentar una competencia comunicativa genuina, sino también en mantener y aumentar la motivación del aprendiz, lo cual es esencial para el compromiso y el éxito a largo plazo en el aprendizaje de idiomas.

Estos hallazgos resaltan la importancia de considerar tanto la efectividad pedagógica como la capacidad de una metodología para motivar y comprometer a los estudiantes al evaluar las estrategias de enseñanza de idiomas, especialmente en contextos educativos y culturales diversos.

Marco Conceptual

En el marco conceptual de esta investigación, se aborda la efectividad de las metodologías de enseñanza en el contexto del Inglés como Lengua Extranjera (EFL) como un factor fundamental para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa y la motivación de los estudiantes. La efectividad en la enseñanza se refiere a la medida en que un enfoque o estrategia pedagógica logra alcanzar los objetivos educativos propuestos, tales como la mejora de la competencia comunicativa, el desarrollo de habilidades lingüísticas y el aumento del compromiso estudiantil (Richards & Rodgers, 2001).

Una metodología efectiva no solo facilita la adquisición del lenguaje, sino que también promueve un uso auténtico y significativo del mismo, adaptándose a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Nunan (2004) destaca que la efectividad implica la capacidad de un enfoque metodológico para fomentar un entorno de aprendizaje interactivo y participativo, donde los estudiantes puedan aplicar el idioma en situaciones reales y desarrollar tanto la fluidez como la precisión.

Según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el nivel A1 se caracteriza por la capacidad de los estudiantes para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas. En este nivel, los estudiantes pueden presentarse a sí mismos y a otros, interactuando de manera básica siempre que la otra persona hable despacio y con claridad. Por

otro lado, el nivel A2 describe a los estudiantes como capaces de comprender frases y expresiones relacionadas con áreas de relevancia inmediata, como información personal, compras y el entorno cercano. Estos estudiantes pueden comunicarse en tareas simples y rutinarias que requieren un intercambio directo de información sobre asuntos cotidianos (Consejo de Europa, 2001).

Dentro de esta investigación, los estudiantes se clasificaron en niveles alto y bajo en función de definiciones claras basadas en criterios pedagógicos y lingüísticos.

Un estudiante de nivel alto se define como aquel que demuestra fluidez y precisión al utilizar el idioma, participa activamente en actividades comunicativas y grupales, muestra un nivel elevado de motivación intrínseca para aprender y utiliza estructuras gramaticales y vocabulario de forma adecuada y consistente. Estos estudiantes son capaces de aplicar sus conocimientos lingüísticos de manera autónoma en contextos variados y complejos, reflejando un dominio funcional del idioma.

Por otro lado, un estudiante de nivel bajo se caracteriza por tener limitaciones en la construcción de oraciones correctas y completas, una participación reducida en actividades de clase, y una tendencia a mostrar inseguridad al hablar o escribir en inglés. Estos estudiantes suelen depender en mayor medida de la instrucción explícita del docente, actividades repetitivas y apoyo constante para progresar en el aprendizaje del idioma. Además, presentan un desarrollo inicial en las habilidades lingüísticas básicas, con un enfoque principal en la comprensión y producción de estructuras sencillas.

La competencia comunicativa, tal como la define Larsari (2011), implica la capacidad del aprendiz para usar el idioma de manera efectiva y apropiada en situaciones del mundo real, yendo más allá de la mera precisión gramatical. Este concepto es crucial para examinar la efectividad de la Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) y el enfoque de Presentación, Práctica y Producción (PPP), no solo en términos de desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también en cómo estos enfoques pedagógicos afectan la motivación de los estudiantes.

La motivación en el aprendizaje de idiomas es un constructo complejo que abarca diferentes dimensiones, incluyendo la motivación intrínseca y extrínseca, así como las influencias sociales y culturales que moldean el deseo de los estudiantes para aprender un

idioma (Oxford, 1996). Rebecca L. Oxford (1996) sostiene que la motivación es multifacética, y que las estrategias efectivas de enseñanza deben abordar estos diversos factores para mejorar el compromiso y el éxito de los estudiantes en la adquisición de una nueva lengua.

La Enseñanza de Lenguas Basada en Tareas (TBLT) es reconocida por su enfoque en tareas del mundo real y la comunicación significativa, características que no solo mejoran la competencia lingüística, sino que también pueden aumentar la motivación de los estudiantes. Según Ellis (2003), las tareas diseñadas con un nivel óptimo de desafío mantienen a los estudiantes comprometidos y motivados.

Además, las tareas que requieren una interacción auténtica y comunicación genuina son más motivadoras porque los estudiantes perciben la relevancia y aplicabilidad inmediata de lo que están aprendiendo (Ellis, 2003). Ahmed, Pathan, y Khoso (2023) encontraron que los estudiantes mostraron una mejora significativa en sus habilidades de comunicación y un aumento en la motivación cuando se utilizó TBLT en un contexto universitario.

Por otro lado, el modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP), con raíces en los métodos estructurales del siglo XX, sigue siendo ampliamente utilizado, pero presenta desafíos en términos de motivación. Aunque PPP es efectivo para impartir estructuras lingüísticas de manera secuencial, su enfoque repetitivo y centrado en la forma puede resultar menos atractivo para los estudiantes, lo que puede reducir su interés y participación activa (Noroozi & Taheri, 2022). La falta de tareas que conecten directamente con la realidad comunicativa de los estudiantes puede limitar la capacidad de este enfoque para mantener la motivación a largo plazo.

La motivación y la competencia lingüística están intrínsecamente conectadas. Michel (2017) define tres dimensiones clave de la competencia lingüística: complejidad, precisión y fluidez. Estas dimensiones permiten una evaluación integral de los impactos de TBLT y PPP en el aprendizaje de idiomas, destacando la necesidad de métodos de enseñanza que mejoren todos los aspectos de la competencia lingüística.

Los estudiantes motivados son más propensos a participar activamente en el proceso de aprendizaje, lo que se traduce en un desarrollo más robusto de habilidades como la fluidez, la precisión y la complejidad en el uso del idioma (Dörnyei, 2001). La investigación sugiere que los

enfoques que promueven una motivación autónoma y centrada en el estudiante, como TBLT, tienden a generar un mayor compromiso y una autoeficacia más fuerte, impactando positivamente en el aprendizaje de idiomas (Ulla, 2020; Sabet et al., 2014).

Es esencial considerar los factores culturales y contextuales al evaluar la efectividad de TBLT y PPP. La motivación de los estudiantes puede variar significativamente según el entorno cultural y educativo en el que se implementen estas metodologías (Oxford, 1996). Por lo tanto, es importante examinar cómo estas metodologías funcionan en diferentes contextos para comprender plenamente su impacto en la motivación y, en última instancia, en el desarrollo de competencias comunicativas.

La evaluación de la eficacia pedagógica de TBLT frente a PPP no solo debe centrarse en las habilidades lingüísticas integrales y la competencia comunicativa, sino también en su capacidad para motivar a los estudiantes. Este enfoque holístico permitirá una comprensión más completa de cuál de estas metodologías es más efectiva para promover un aprendizaje significativo y sostenido en el contexto de la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL). La investigación sugiere que TBLT tiene un impacto positivo tanto en la motivación como en la competencia comunicativa, lo que lo convierte en un enfoque pedagógico potencialmente superior en diversos contextos educativos (Ellis, 2003; Ahmed et al., 2023).

Marco Metodológico

Tipo de Investigación

La presente investigación utiliza un enfoque cualitativo con un diseño de investigación-acción, centrado en examinar cómo los métodos de enseñanza basados en Tareas (TBLT) y el enfoque de Presentación-Práctica-Producción (PPP) influyen en la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de inglés en la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA). Este diseño permite implementar y evaluar las metodologías en el aula, observando su efecto en tiempo real y facilitando mejoras adaptadas a las necesidades de los estudiantes, lo cual es característico de la investigación-acción, que busca una transformación práctica y reflexiva en el contexto educativo (Sampieri et al., 2014).

Muestra Teórica y Sujetos de Estudio

Este estudio contó con una muestra de 50 estudiantes, distribuidos en dos grupos de 25 estudiantes cada uno. El Grupo 1 corresponde al nivel A1 y el Grupo 2 al nivel A2. Estos grupos fueron asignados por el Centro de Idiomas de la universidad, tomando en cuenta la disponibilidad de los estudiantes y el horario de los cursos. Cada grupo estuvo a cargo de un docente distinto, cada uno con un perfil y estilo de enseñanza único, tal como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3 *Composición de Grupos, Perfil Docente y Metodologías Utilizadas*

Grupo	Nivel	Número de Estudiantes	Perfil del Docente	Metodologías Utilizadas
Grupo 1	A1	25	- Docente carismático y activo. - Predominio del tiempo de habla del profesor (TTT). - Actividades pasivas enfocadas en	- PPP durante el semestre. - TBLT introducido al final del semestre.

			gramática. - Limitada producción real del estudiante.	
Grupo 2	A2	25	- Docente con personalidad más pasiva. - Clases estructuradas siguiendo PPP. - Predominio del tiempo de habla del profesor (TTT). - Intento de incluir actividades de producción y discusión. - Estudiantes poco motivados.	- PPP durante el semestre. - TBLT introducido al final del semestre.

Cada grupo de estudiantes fue observado y evaluado en función de su motivación y participación con las metodologías aplicadas. Para profundizar en el análisis, se seleccionaron seis estudiantes de cada grupo, distribuidos en tres estudiantes de alto rendimiento y tres de bajo rendimiento. Los estudiantes de nivel alto mostraron confianza en el uso del inglés, una participación activa en clase, y una sólida comprensión de estructuras gramaticales. Por otro lado, los estudiantes de nivel bajo se caracterizaron por tener dificultades en la producción oral, una baja confianza al expresarse en inglés, y una participación limitada. Esta clasificación se detalla en la Tabla 4.

Tabla 4 *Criterios de Clasificación de Estudiantes de Nivel Alto y Bajo*

Nivel de Estudiante	Características
Nivel Alto	- Confianza en el uso del inglés. - Actitud participativa en clase. - Comprensión sólida de estructuras

	gramaticales. - Alta participación en actividades orales.
Nivel Bajo	- Dificultades en la producción oral. - Baja confianza al expresarse en inglés. - Enfoque principalmente receptivo en el aprendizaje. - Participación limitada en clase.

Tabla 5 *Selección de Muestra para Análisis de Rendimiento*

Grupo	Total de Estudiantes	Estudiantes Seleccionados	Distribución por Nivel
Grupo 1	25	6 estudiantes	- 3 de nivel alto. - 3 de nivel bajo.
Grupo 2	25	6 estudiantes	- 3 de nivel alto. - 3 de nivel bajo.
Total Muestra	50	12 estudiantes	- 6 de nivel alto. - 6 de nivel bajo.

Métodos y Técnicas de Recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo a través de observaciones en el aula, entrevistas semiestructuradas a los docentes, y cuestionarios aplicados a los estudiantes. Durante el semestre, se implementó el método PPP en ambos grupos, permitiendo una evaluación detallada de cómo esta metodología influye en la motivación y la participación de los estudiantes. Al final del semestre, se introdujo el método TBLT, facilitando una comparación directa entre las respuestas de los estudiantes hacia ambos enfoques pedagógicos.

Las observaciones descriptivas se enfocaron en capturar la interacción entre los estudiantes y el docente, y en evaluar la participación activa en las actividades de clase. Los cuestionarios y las entrevistas proporcionaron información cualitativa sobre las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes en relación con ambas metodologías.

Procedimientos para el Procesamiento y Análisis de Información

El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante un enfoque de análisis temático, siguiendo el modelo de Braun y Clarke (2006). Este análisis permitió identificar patrones y temas emergentes a partir de las percepciones y experiencias de los estudiantes y docentes, proporcionando una visión detallada de cómo los enfoques TBLT y PPP influyeron en la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas.

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados, se utilizó la triangulación metodológica, combinando datos obtenidos de las observaciones en clase, los cuestionarios aplicados a los estudiantes, y las entrevistas realizadas a los docentes. Esta triangulación, basada en las recomendaciones de Denzin y Lincoln (2011), permitió una visión integral del fenómeno estudiado, corroborando los hallazgos a través de diferentes tipos de datos y perspectivas.

Aunque el cuestionario no se enfocó en la recolección de datos cuantitativos, fue una herramienta útil para identificar tendencias en las respuestas de los estudiantes, que luego se contrastaron con los datos cualitativos provenientes de las observaciones y entrevistas. De esta manera, el enfoque de investigación-acción utilizado en esta investigación permitió implementar y evaluar las metodologías en tiempo real, promoviendo una reflexión y adaptación continua basada en las necesidades observadas en el aula.

El enfoque cualitativo utilizado en esta investigación, con un diseño de investigación-acción, permitió capturar de manera detallada y contextualizada las percepciones de los estudiantes y docentes sobre las metodologías TBLT y PPP. Esto contribuyó a una comprensión más completa de cómo estas metodologías impactan en la motivación estudiantil y el desarrollo de competencias comunicativas en un contexto específico de enseñanza de inglés como lengua extranjera, al mismo tiempo que facilitó ajustes y mejoras en el proceso educativo para responder de manera más efectiva a las necesidades detectadas en el aula.

Resultados y Discusión

Motivación General Durante el Semestre

Los estudiantes de nivel alto, tanto en el Grupo 1 como en el Grupo 2, reportaron consistentemente altos niveles de motivación durante el semestre. En el Grupo 1, dos estudiantes mencionaron estar "altamente motivados" y uno "motivado". De manera similar, en el Grupo 2, dos estudiantes indicaron sentirse "altamente motivados" mientras que uno se describió como "medianamente motivado".

Estos resultados muestran una tendencia hacia una motivación estable y positiva entre los estudiantes con mayor nivel de competencia, lo que está en línea con la teoría de motivación intrínseca de Deci y Ryan (1985), que argumenta que los estudiantes se sienten más motivados cuando las tareas presentadas son desafiantes y alineadas con sus intereses y habilidades. En este caso, los estudiantes con más habilidades lingüísticas probablemente encontraron un sentido de desafío y propósito en las tareas, lo cual mantuvo su motivación alta.

Por otro lado, los estudiantes de nivel bajo en ambos grupos reportaron significativamente menores niveles de motivación. En el Grupo 1, un estudiante indicó sentirse "poco motivado", mientras que dos estudiantes mencionaron estar "medianamente motivados". En el Grupo 2, dos estudiantes indicaron sentirse "medianamente motivados" y uno "poco motivado". Estos resultados reflejan una desconexión entre las expectativas de los estudiantes de nivel bajo y las tareas presentadas durante el semestre, lo que sugiere que la metodología utilizada, particularmente el PPP, puede no haber sido efectiva para captar el interés de estos estudiantes.

El docente del Grupo 1 observó que "muchos no estaban interesados", lo cual es consistente con la idea de que los estudiantes con menor competencia requieren un enfoque más personalizado para mantener su motivación, como lo indica Dörnyei (2001), quien argumenta que la motivación en el aula está fuertemente influenciada por el ambiente de aprendizaje y la capacidad del docente para adaptar las estrategias a las necesidades

individuales.

En el contexto de esta investigación, parece que la estructura rígida del PPP no fue suficiente para motivar a los estudiantes de nivel bajo, quienes podrían haber necesitado tareas más interactivas y prácticas para sentirse más comprometidos. Los docentes de ambos grupos notaron que muchos estudiantes tomaban la clase como "relleno", lo cual refleja una percepción de irrelevancia que impacta negativamente en la motivación. Según Oxford (1996), la relevancia percibida de los contenidos es crucial para mantener la motivación a largo plazo, y en este caso, la metodología empleada parece no haber logrado demostrar a los estudiantes la utilidad práctica del inglés en su vida diaria o académica.

Desafío Durante el Semestre

En cuanto al desafío, los estudiantes de nivel alto en ambos grupos reportaron sentirse desafiados de manera constante durante el semestre. Dos estudiantes en el Grupo 1 mencionaron que se sintieron "constantemente desafiados", mientras que uno señaló que "a veces me sentí desafiado".

En el Grupo 2, dos estudiantes también reportaron estar constantemente desafiados, mientras que uno indicó que "a veces" se sintió desafiado. Esto es coherente con la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985), que sostiene que los estudiantes experimentan una mayor motivación intrínseca cuando se enfrentan a tareas que están en el rango óptimo de dificultad, es decir, que no son ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles. Ellis (2003) también destaca la importancia de proporcionar tareas que mantengan a los estudiantes comprometidos y motivados, lo que parece haber sido el caso para la mayoría de los estudiantes de nivel alto en ambos grupos.

En contraste, los estudiantes de nivel bajo reportaron niveles mucho más bajos de desafío. En el Grupo 1, dos estudiantes mencionaron que "raramente se sintieron desafiados", mientras que uno indicó que "a veces" se sintió desafiado. En el Grupo 2, dos estudiantes mencionaron que "a veces se sintieron desafiados", mientras que uno señaló que "raramente" se sintió desafiado.

Esto sugiere que las tareas presentadas durante el semestre no lograron captar el interés ni ofrecer el nivel de desafío adecuado para estos estudiantes, lo que es consistente con la observación de Dörnyei (2001), quien sostiene que la falta de tareas desafiantes puede conducir a la desmotivación, especialmente en estudiantes que ya están luchando con el contenido.

En el contexto de esta investigación, parece claro que los métodos más estructurados, como el PPP, no proporcionaron el tipo de flexibilidad necesaria para adaptar las tareas a los niveles de habilidad de los estudiantes de nivel bajo, lo que resultó en una menor participación y compromiso. El TBLT, con su enfoque en tareas auténticas y prácticas, podría haber ofrecido un entorno más adecuado para motivar a estos estudiantes, ya que promueve la interacción y la participación activa, lo cual es clave para mantener el compromiso.

Motivación en PPP vs. TBLT

Al comparar los niveles de motivación entre el PPP y el TBLT, los estudiantes de nivel alto en ambos grupos no mostraron una preferencia clara entre los dos métodos. Todos los estudiantes del Grupo 1 mencionaron sentirse "igual de motivados y comprometidos" con ambos métodos, mientras que en el Grupo 2, dos estudiantes reportaron lo mismo y uno indicó que "no notó ninguna diferencia significativa".

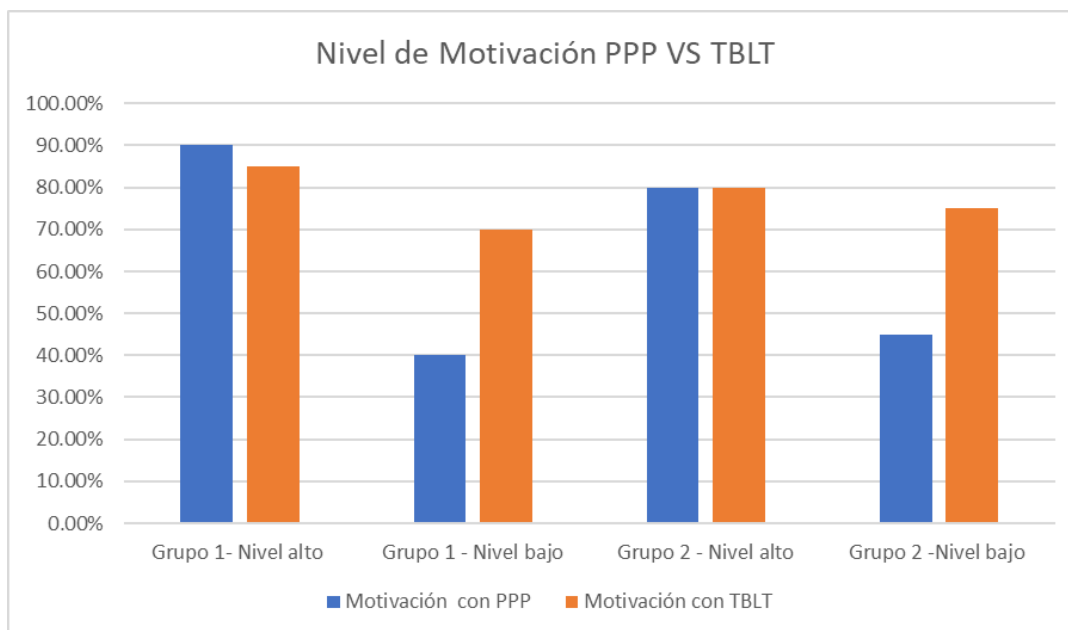
Esto sugiere que, para los estudiantes de nivel alto, el método utilizado no fue un factor determinante en su motivación, lo que está en línea con la teoría de Dörnyei (2001), quien afirma que los estudiantes con alta autoeficacia son menos susceptibles a las variaciones en las estrategias pedagógicas, ya que su motivación proviene principalmente de factores internos.

En contraste, los estudiantes de nivel bajo en ambos grupos mostraron una clara preferencia por el TBLT. Todos los estudiantes de nivel bajo en el Grupo 1 y el Grupo 2 mencionaron que se sintieron "más motivados" con el TBLT. Esto es coherente con la investigación de Ellis (2003), que sugiere que el TBLT, al centrarse en tareas auténticas y orientadas a la acción, proporciona un entorno más motivador y relevante para los estudiantes, especialmente para aquellos que necesitan más oportunidades de interacción. En este caso, parece que el TBLT ofreció a los estudiantes de nivel bajo un sentido de relevancia y propósito en su aprendizaje, lo cual aumentó su motivación y participación.

En el contexto de esta investigación, la preferencia por el TBLT entre los estudiantes de nivel bajo subraya la importancia de utilizar métodos más interactivos que involucren a los estudiantes en la aplicación práctica del idioma. El PPP, con su enfoque en la repetición y la práctica estructurada, puede no haber ofrecido suficientes oportunidades para que estos estudiantes se sintieran motivados. Los docentes de ambos grupos mencionaron que el TBLT generaba más motivación intrínseca, lo que sugiere que este enfoque es más efectivo para mantener el compromiso a largo plazo, especialmente entre los estudiantes con menor competencia.

En la Figura 1, se puede apreciar que el TBLT generó una motivación más alta en estudiantes de nivel bajo comparado con el PPP.

Figura 1 *Motivación Estudiantil en TBLT vs PPP según Niveles de Competencia*



Participación en TBLT vs. PPP

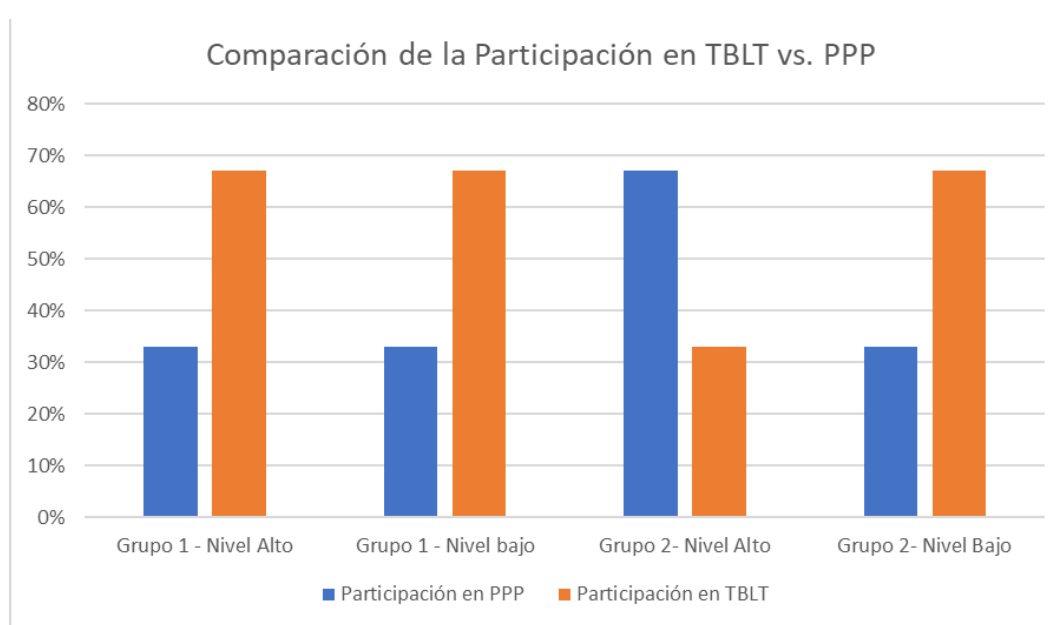
En términos de participación, los estudiantes de nivel alto en el Grupo 1 mencionaron que el TBLT los hizo participar más, aunque uno de los estudiantes indicó que participó "igual con ambos métodos". Este patrón es consistente con la idea de que el TBLT, al centrarse en tareas auténticas y significativas, puede aumentar la participación incluso entre los estudiantes

que ya están motivados. En el Grupo 2, los estudiantes de nivel alto no notaron una diferencia significativa en su nivel de participación entre los dos métodos, lo que refuerza la idea de que estos estudiantes pueden adaptarse fácilmente a diferentes enfoques pedagógicos debido a su alto nivel de autoconfianza y competencia.

Entre los estudiantes de nivel bajo, la preferencia por el TBLT fue aún más evidente. En el Grupo 1, dos estudiantes mencionaron que el TBLT los hizo participar más, mientras que uno indicó que participó igual con ambos métodos. En el Grupo 2, dos estudiantes señalaron que el TBLT los hizo participar más, mientras que uno indicó que no notó una diferencia significativa.

A continuación, en la Figura 2, se ilustran los niveles de participación en TBLT y PPP para estudiantes de nivel alto y bajo en ambos grupos. Como se observa, el TBLT promovió una mayor participación, especialmente entre los estudiantes de nivel bajo, apoyando la hipótesis de que este método aumenta la autonomía y motivación en el aprendizaje activo.

Figura 2 Comparación de la Participación en TBLT vs PPP



Estos

resultados refuerzan la idea de que el TBLT, al promover la autonomía y la interacción, es más efectivo para involucrar a los estudiantes de nivel bajo, quienes pueden sentirse más motivados cuando tienen más control sobre su aprendizaje y pueden aplicar el idioma de manera más activa.

Los docentes de ambos grupos también observaron que el TBLT promovió una mayor participación, especialmente entre los estudiantes que normalmente no participan tanto. El docente del Grupo 1 mencionó que el TBLT "promovió mayor autonomía", lo que es clave para fomentar la motivación intrínseca, como lo sugieren Deci y Ryan (1985). En el contexto de esta investigación, parece claro que el TBLT ofreció un entorno más inclusivo y motivador, que permitió una mayor participación de todos los estudiantes, independientemente de su nivel de competencia.

Para profundizar en los factores que influyen en la motivación de los estudiantes bajo los enfoques TBLT y PPP, en la Tabla 6 se sintetiza los elementos clave que pueden motivar a los estudiantes, y cómo cada metodología impacta dichos factores. Esto facilita la visualización de las diferencias en cómo TBLT y PPP fomentan la motivación y el compromiso.

Tabla 6 Factores de Motivación en TBLT vs PPP

Factor de Motivación	TBLT	PPP
<i>Interacción y Participación</i>	Promueve la interacción activa mediante tareas prácticas, aumentando la motivación y participación de estudiantes de nivel bajo y alto.	Limita la interacción a prácticas estructuradas, lo que puede reducir la motivación en estudiantes de nivel bajo.
<i>Relevancia del Contenido</i>	Tareas auténticas que conectan con la vida real, lo que aumenta la motivación intrínseca y la percepción de utilidad.	Enfoque en repetición y estructura gramatical, percibido como menos relevante por algunos estudiantes.
<i>Autonomía del Estudiante</i>	Fomenta la autonomía, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones y resolver problemas, clave para la motivación intrínseca.	Enfoque controlado que limita la toma de decisiones, adecuado para enseñanza gramatical pero menos motivador.
<i>Desafío</i>	Tareas diseñadas para ser retadoras y significativas, manteniendo el interés de estudiantes de nivel alto y bajo.	Desafío limitado a ejercicios secuenciales, resultando en menor motivación para estudiantes de nivel bajo.
<i>Retroalimentación</i>	Feedback inmediato y contextualizado, lo que mejora la confianza y la fluidez en la	Retroalimentación centrada en precisión gramatical, menos efectiva en fomentar confianza

	comunicación.	comunicativa.
--	---------------	---------------

Preferencia de Metodología

En cuanto a la preferencia por los métodos de enseñanza, los estudiantes de nivel alto mostraron respuestas variadas. En el Grupo 1, un estudiante mencionó que "no tengo una preferencia clara porque ambas son buenas", lo que sugiere que para algunos estudiantes de alto rendimiento, la metodología utilizada no es un factor determinante en su motivación o éxito académico.

Esto podría deberse a su autoconfianza y habilidad para adaptarse a diferentes enfoques, como lo describe Dörnyei (2001), quien sostiene que los estudiantes con alta autoeficacia son capaces de aprovechar al máximo cualquier método de enseñanza. Sin embargo, dos estudiantes expresaron una clara preferencia por el TBLT, destacando que este método les "desafía más y les reta a mejorar", lo que sugiere que, incluso entre los estudiantes más avanzados, el desafío y la interacción ofrecidos por el TBLT son elementos clave para aumentar la motivación y el compromiso.

Por otro lado, los estudiantes de nivel bajo en ambos grupos mostraron una preferencia más marcada por el TBLT. En el Grupo 1, un estudiante mencionó que "prefiero el TBLT porque interactuamos más y así practicamos más speaking", lo que subraya la importancia de la interacción en el desarrollo de competencias comunicativas.

Este resultado es consistente con las ideas de Richards y Rodgers (2001), quienes afirman que los métodos que promueven la interacción y el uso activo del idioma son más efectivos para motivar a los estudiantes que podrían tener dificultades con enfoques más estructurados como el PPP. Otro estudiante sugirió que deberían realizarse "más actividades de improvisación" como las del TBLT para mejorar las habilidades orales, lo que destaca la percepción de que este enfoque es más útil para desarrollar competencias prácticas en el uso del inglés.

En el contexto de esta investigación, es claro que el TBLT es percibido como un método más dinámico y motivador, especialmente entre los estudiantes de nivel bajo, quienes valoran

las oportunidades para interactuar y practicar el idioma en contextos más auténticos. El PPP, por otro lado, parece ser menos efectivo en generar una conexión significativa con los estudiantes, ya que se basa más en la repetición y la estructura gramatical. Sin embargo, los docentes también indicaron que el PPP tiene su lugar, especialmente cuando se necesita un enfoque más controlado para asegurar la comprensión de las reglas gramaticales.

Actividades Útiles para el Aprendizaje Durante el Semestre

Al analizar las actividades que los estudiantes percibieron como más útiles para su aprendizaje durante el semestre, se pueden identificar tendencias significativas que reflejan las diferencias en la percepción de las actividades enfocadas en la gramática y las que promueven la interacción comunicativa. Los estudiantes de nivel alto en ambos grupos mencionaron que actividades como los role-plays y el aprendizaje de vocabulario fueron las más útiles.

En el Grupo 1, dos estudiantes destacaron los role-plays como la actividad más valiosa, lo que sugiere que, aunque el enfoque predominante fue el PPP, estos estudiantes apreciaron las oportunidades limitadas que tuvieron para practicar la comunicación de manera más libre y contextualizada. Este tipo de actividades, aunque más comunes en metodologías como el TBLT, también pueden integrarse en la fase de Producción del PPP, lo que refuerza la importancia de equilibrar las actividades gramaticales con oportunidades para practicar habilidades comunicativas (Richards & Rodgers, 2001).

En contraste, los estudiantes de nivel bajo en ambos grupos mencionaron actividades como la gramática y las tareas estructuradas como las más útiles. En el Grupo 1, un estudiante mencionó que las exposiciones y las tareas en la plataforma fueron las actividades más útiles, lo que sugiere que estos estudiantes se sintieron más cómodos con actividades que ofrecían una estructura clara y donde podían prepararse con anticipación.

Este hallazgo refleja la centralidad del enfoque gramatical en el PPP y cómo los estudiantes de nivel bajo tienden a priorizar actividades que les permiten consolidar su conocimiento de las reglas gramaticales. Sin embargo, la falta de mención de actividades de speaking entre los estudiantes de nivel bajo es notable, lo que sugiere que el enfoque predominante en la gramática puede haber limitado su exposición a situaciones de

comunicación más reales y espontáneas.

Este patrón es consistente con las observaciones del docente, quien mencionó que "el PPP es efectivo para enseñar gramática, pero no ofrece muchas oportunidades para trabajar en el speaking". En el contexto de esta investigación, parece claro que los estudiantes de nivel bajo podrían haber necesitado más oportunidades para desarrollar habilidades orales a través de actividades interactivas, lo que refuerza la necesidad de integrar más elementos de TBLT en el currículo para equilibrar la enseñanza gramatical con la práctica comunicativa.

Para comprender mejor cómo las actividades actuales pueden ser optimizadas a través de un enfoque TBLT más comunicativo, se presenta la Tabla 7. En esta se compara las actividades percibidas como útiles por los estudiantes con las actividades recomendadas dentro de un marco ideal de TBLT, orientado al desarrollo efectivo de las competencias comunicativas. Este contraste sugiere adaptaciones clave en las tareas y dinámicas de clase para maximizar el aprendizaje y el compromiso comunicativo en ambos niveles de competencia.

Tabla 7 Comparación de Actividades Útiles Percibidas y Recomendadas en un Enfoque TBLT

Actividades Actuales (Resultados)	Actividades Propuestas para el TBLT (Ideal para Competencias Comunicativas)
Role-plays limitados, valorados por estudiantes de nivel alto pero menos estructurados y de corta duración	Role-plays extendidos y contextualizados en situaciones de la vida real, donde los estudiantes asuman roles específicos y resuelvan problemas comunicativos complejos
Tareas de gramática estructurada en PPP, preferidas por estudiantes de nivel bajo	Tareas de gramática integrada en contexto comunicativo, donde los estudiantes apliquen reglas gramaticales en simulaciones o diálogos reales
Aprendizaje de vocabulario como actividad aislada	Vocabulario en contexto a través de tareas de comunicación auténtica, como entrevistas o presentaciones, promoviendo el uso activo de nuevas palabras
Exposiciones y tareas en la plataforma preferidas por estudiantes de nivel bajo por su estructura y preparación previa	Proyectos colaborativos en plataformas, como la creación de blogs, videos o podcasts, donde los estudiantes investiguen y comuniquen ideas en equipo
Práctica de speaking limitada para los	Práctica de speaking frecuente a través de

estudiantes de nivel bajo, especialmente en PPP	debates, discusiones grupales y simulaciones en cada sesión, promoviendo la fluidez y espontaneidad
Poca oportunidad para tareas de improvisación y resolución de problemas en TBLT	Tareas de resolución de problemas en TBLT que requieran improvisación y negociación, permitiendo a los estudiantes practicar la adaptación en tiempo real
Poca variabilidad en las tareas de interacción para nivel bajo	Tareas variadas con enfoque comunicativo para nivel bajo, incluyendo juegos de rol sencillos, actividades de descripción y preguntas/respuestas en parejas

Impacto del PPP y TBLT en la Confianza para Hablar y Escribir en Inglés

En cuanto al impacto de los métodos PPP y TBLT en la confianza para hablar y escribir en inglés, los resultados son claros. En el caso del PPP, los estudiantes de nivel alto en ambos grupos reportaron sentirse "muy confiados" o "confiados" después de participar en actividades basadas en este enfoque. Esto sugiere que el PPP, al ofrecer una estructura clara y controlada, permite a los estudiantes de nivel alto consolidar su conocimiento gramatical y aplicarlo de manera efectiva en contextos menos espontáneos. Sin embargo, como lo menciona Richards y Rodgers (2001), este tipo de confianza está más relacionada con la precisión gramatical que con la fluidez o la comunicación espontánea.

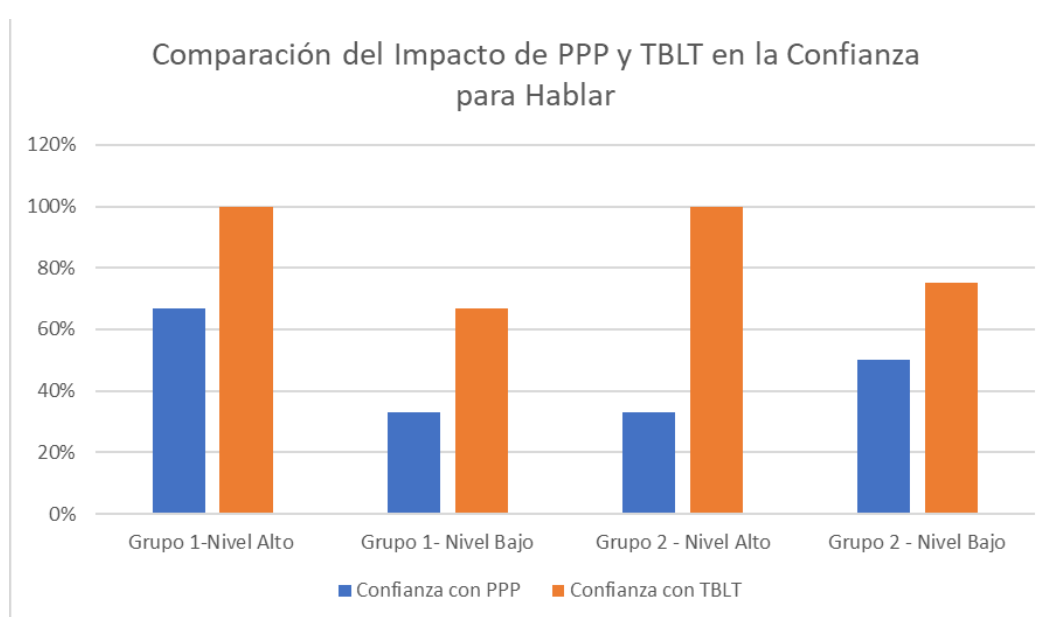
Por otro lado, los estudiantes de nivel bajo reportaron niveles más bajos de confianza con el PPP. En el Grupo 1, un estudiante mencionó sentirse "poco confiado", mientras que dos estudiantes indicaron sentirse "medianamente confiados". En el Grupo 2, dos estudiantes mencionaron que su confianza no cambió o fue baja.

Estos resultados sugieren que el PPP, aunque útil para enseñar reglas gramaticales, no proporciona suficientes oportunidades para que los estudiantes con menos habilidades participen activamente en la comunicación y ganen confianza en sus capacidades orales. Esto es coherente con la observación del docente, quien mencionó que el PPP "no ofrece muchas oportunidades para practicar speaking", lo que es crucial para desarrollar la confianza en la comunicación verbal.

En contraste, el TBLT tuvo un impacto mucho más positivo en la confianza de los estudiantes para hablar y escribir en inglés. Todos los estudiantes de nivel alto en ambos grupos mencionaron sentirse "muy confiados" después de participar en actividades basadas en tareas. Esto sugiere que el TBLT, al centrarse en la interacción y el uso espontáneo del lenguaje, proporciona un entorno en el que los estudiantes pueden practicar sus habilidades comunicativas en situaciones más realistas y, por lo tanto, ganar más confianza. Ellis (2003) destaca que el TBLT es especialmente eficaz para desarrollar la fluidez y la confianza en el uso práctico del idioma, lo que parece ser el caso en esta investigación.

De manera similar, los estudiantes de nivel bajo también reportaron un aumento en su confianza después de participar en actividades de TBLT. En el Grupo 1, dos estudiantes mencionaron sentirse "confiados" y uno "altamente confiado". En el Grupo 2, todos los estudiantes mencionaron sentirse más confiados después de las actividades basadas en tareas. Estos resultados refuerzan la idea de que el TBLT ofrece un entorno más inclusivo, donde los estudiantes con menos habilidades tienen más oportunidades de participar activamente y recibir retroalimentación inmediata, lo que aumenta su confianza. Los docentes también notaron "mejoras claras en la fluidez y el uso espontáneo del idioma", lo que refuerza la efectividad del TBLT para mejorar la confianza en la comunicación práctica.

Para resaltar cómo cada metodología influye en la confianza de los estudiantes para hablar y escribir en inglés, en la Figura 3, se muestra el impacto diferenciado de PPP y TBLT en la autoconfianza, desglosado por nivel de competencia y grupo. Este gráfico ilustra claramente cómo el enfoque TBLT parece fomentar una mayor confianza, especialmente entre los estudiantes de nivel bajo, en comparación con el PPP. La diferencia observada destaca la efectividad de TBLT en contextos de interacción práctica y uso espontáneo del lenguaje, en contraste con el PPP, que, aunque proporciona una base estructurada, limita las oportunidades de comunicación auténtica y desarrollo de fluidez.

Figura 3 Comparación del Impacto de PPP y TBLT en la Confianza de estudiantes

Comentarios Finales: Reflexiones sobre TBLT y PPP

En los comentarios finales, los estudiantes de nivel alto y bajo proporcionaron información valiosa sobre su experiencia con ambos métodos. Los estudiantes de nivel alto mencionaron la necesidad de integrar más actividades de speaking en las clases, lo que refleja una demanda por un enfoque que promueva la comunicación práctica.

Uno de los estudiantes mencionó que el TBLT le resultaba más motivador porque "la clase era divertida", lo que subraya la importancia del factor lúdico en la enseñanza de idiomas. Este hallazgo está alineado con las observaciones de Ellis (2003), quien sugiere que el TBLT es más eficaz en mantener el interés y la motivación de los estudiantes al ofrecer tareas más auténticas y conectadas con la vida real.

Los estudiantes de nivel bajo también manifestaron una clara preferencia por el TBLT, con varios mencionando que se sentían más motivados para participar y hablar durante la clase. Un estudiante sugirió que "se aplique más el TBLT porque existe más interacción de parte de los estudiantes", lo que refuerza la idea de que este enfoque es más inclusivo y motivador para los estudiantes que de otra manera podrían sentirse desconectados en un entorno más estructurado como el PPP. Los docentes también mencionaron que el TBLT facilitó una "mejor retención del uso práctico del idioma" y que promueve una mayor autonomía entre los

estudiantes, lo cual es clave para mantener la motivación intrínseca (Deci & Ryan, 1985).

En el contexto de esta investigación, los comentarios finales refuerzan la conclusión de que el TBLT es generalmente preferido por los estudiantes, especialmente aquellos con niveles más bajos de competencia, debido a su capacidad para promover la interacción, reducir la ansiedad en la comunicación oral y proporcionar un entorno más dinámico y motivador.

Sin embargo, los docentes también destacaron que un balance entre TBLT y PPP es necesario para asegurar una base gramatical sólida, lo que sugiere que ambos enfoques pueden complementarse de manera efectiva en el currículo de enseñanza de idiomas. Además, la implementación de tareas significativas y el uso de la tecnología pueden motivar aún más a los estudiantes y proporcionarles oportunidades valiosas para desarrollar sus competencias comunicativas.

Recomendaciones para la Implementación Efectiva de TBLT y PPP

Para maximizar la motivación estudiantil y desarrollar la competencia comunicativa, se proponen las siguientes recomendaciones didácticas para la implementación de los enfoques de Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) y Presentación, Práctica y Producción (PPP):

El rol del docente: Ser un instructor y guía, no un expositor

El docente debe asumir un papel activo como facilitador del aprendizaje, no limitándose a ser un transmisor de información. Dörnyei (2001) resalta que los estudiantes están más motivados cuando perciben al docente como un acompañante en su proceso, que estimula su autonomía y confianza.

- El docente debe promover la autonomía de los estudiantes a través de la resolución de problemas y la toma de decisiones durante las actividades.
- Las tareas deben facilitar una interacción significativa y realista, permitiendo que los estudiantes utilicen el idioma de manera espontánea y en contextos reales.
- Proporcionar retroalimentación oportuna y constructiva, enfatizando tanto logros como áreas de mejora para fortalecer la confianza en sus habilidades comunicativas.

Técnicas de mentoring entre pares

El mentoring entre estudiantes es esencial para apoyar el desarrollo colaborativo. Vygotsky (1978) señala que el aprendizaje colaborativo potencia el desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas cuando los estudiantes más avanzados apoyan a aquellos con más dificultades. Esto puede implementarse mediante:

- La formación de grupos heterogéneos donde los estudiantes con más competencia lingüística actúen como mentores de sus compañeros con mayor dificultad.
- Asignar actividades en parejas o grupos pequeños, promoviendo la cooperación para resolver problemas o completar tareas comunicativas.
- Aplicar el mentoring en juegos de roles, debates o proyectos, donde los estudiantes aprendan unos de otros a través de la práctica colaborativa.

Incorporar actividades dinámicas que involucren movimiento y variedad

Cambiar frecuentemente de actividad y utilizar tareas que impliquen movimiento físico ayudan a mantener la atención y la motivación intrínseca de los estudiantes. Según Deci y Ryan (1985), los entornos que promueven la variedad y el desafío estimulan el interés y mejoran la persistencia en el aprendizaje.

- Diseñar actividades dinámicas como juegos de roles, donde los estudiantes interactúen de manera activa y se muevan por el aula.
- Cambiar de tarea cada 15-20 minutos, alternando entre diferentes habilidades (listening, speaking, reading, etc.) para evitar la fatiga mental.
- Utilizar juegos competitivos que involucren a todo el grupo, manteniendo altos niveles de energía y motivación.

Utilización de la tecnología en el aula

La integración de la tecnología en el aula puede mejorar el aprendizaje y hacerlo más atractivo. Richards (2015) destaca que el uso de herramientas tecnológicas en el aprendizaje de idiomas mejora la accesibilidad y facilita el compromiso de los estudiantes.

- Utilizar plataformas como Google Classroom o Kahoot para crear tareas interactivas y realizar evaluaciones de manera más dinámica.
- Incluir videos, podcasts, y audios para enriquecer el contenido de las clases y promover la comprensión auditiva.
- Fomentar el uso de aplicaciones como Duolingo o Quizlet para que los estudiantes practiquen fuera del aula.

Diversificar las actividades en grupos y parejas

El trabajo en grupos y parejas debe ser una constante tanto en TBLT como en PPP. Ellis (2003) argumenta que el aprendizaje colaborativo mejora las competencias comunicativas, especialmente cuando se implementan tareas que simulan situaciones reales.

- Asignar tareas que involucren la resolución de problemas en equipo, donde los estudiantes deban debatir y utilizar activamente el lenguaje.
- Diseñar actividades en parejas o grupos donde cada estudiante asuma un rol específico que requiera comunicación constante.
- Variar entre debates, presentaciones en grupo, juegos de roles y proyectos colaborativos para mantener la motivación.

Fomentar actividades de pensamiento crítico y resolución de problemas

Las tareas que desarrollan el pensamiento crítico y la resolución de problemas son esenciales para el aprendizaje significativo y la motivación intrínseca. Nunan (2004) sugiere que los estudiantes están más comprometidos cuando las actividades requieren la utilización del idioma para resolver problemas reales.

- Diseñar actividades que simulen situaciones de la vida real donde los estudiantes deban tomar decisiones y resolver problemas utilizando el idioma meta.
- Organizar debates sobre temas actuales y controvertidos, lo que permite que los estudiantes desarrollen y defiendan sus opiniones en un contexto real.
- Utilizar casos prácticos donde se analicen y resuelvan problemas en colaboración.

Crear tareas significativas y atractivas

El diseño de tareas auténticas y llamativas es clave para mantener la motivación de los estudiantes. Richards y Rodgers (2001) sostienen que las tareas que los estudiantes perciben como útiles para su vida diaria son más efectivas en la adquisición del idioma.

- Diseñar tareas que estén alineadas con los intereses y experiencias de los estudiantes, como simulaciones de situaciones cotidianas, entrevistas o presentaciones.
- Crear proyectos creativos, como la producción de videos, podcasts o blogs, donde los estudiantes puedan expresarse usando el idioma en diferentes formatos.
- Garantizar que las actividades ofrezcan retroalimentación constante, lo que permite a los estudiantes monitorear su progreso y ajustar sus estrategias de aprendizaje.

Enfocarse menos en gramática y ejercicios repetitivos

El enfoque excesivo en la gramática o en ejercicios repetitivos puede ser contraproducente. Richards y Rodgers (2001) argumentan que los estudiantes aprenden mejor cuando tienen oportunidades de practicar el idioma de forma activa, interactuando con otros.

- Disminuir la cantidad de ejercicios gramaticales aislados y priorizar actividades que simulen situaciones reales de comunicación, como debates, presentaciones y juegos de roles.
- Minimizar las largas explicaciones gramaticales, dando más tiempo a la práctica de speaking en contextos reales, lo que facilita el aprendizaje por experiencia directa.

La importancia de la personalidad del docente

El docente debe ser una figura activa, dinámica y entusiasta, que inspire a los estudiantes. Además, debe tener un liderazgo fuerte en el aula, creando un ambiente positivo donde los estudiantes se sientan cómodos para participar.

- Ser un líder natural en el aula, transmitiendo energía, alegría y entusiasmo que motive a los estudiantes a participar.
- Equilibrar el liderazgo con la capacidad de permitir que los estudiantes se vuelvan más autónomos, dándoles espacio para tomar decisiones y resolver problemas por sí mismos

Conclusiones

La presente investigación se centró en comparar el impacto de la Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) y el modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP) en la motivación y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés como lengua extranjera en la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA). Los resultados obtenidos a través de observaciones de clase, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios cualitativos revelan diferencias significativas en cómo estas metodologías influyen en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, se observó que la metodología TBLT fomentó una mayor motivación intrínseca en los estudiantes, en comparación con el enfoque PPP. Los estudiantes reportaron sentirse más involucrados y motivados cuando participaron en tareas auténticas que requerían el uso del idioma en contextos reales.

Esto coincide con la literatura revisada, donde autores como Ellis (2003) y Ahmed et al. (2023) destacan que las tareas diseñadas para promover la interacción significativa mantienen a los estudiantes comprometidos, mejorando su competencia comunicativa y fluidez. Además, la estructura de TBLT, que permite un enfoque más holístico y flexible en la enseñanza del lenguaje, se alinea mejor con las necesidades de los estudiantes para aplicar el conocimiento lingüístico en situaciones de comunicación real.

Por otro lado, aunque el modelo PPP fue eficaz para introducir y practicar estructuras gramaticales específicas, su enfoque repetitivo y centrado en la forma no logró motivar a los estudiantes de manera efectiva a largo plazo. La falta de conexión directa con contextos comunicativos reales y el limitado espacio para la interacción espontánea se identificaron como factores que redujeron el interés y la participación activa de los estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la crítica de autores como Noroozi y Taheri (2022) y Criado (2013) sobre las limitaciones del enfoque PPP para desarrollar una competencia comunicativa integral.

Las observaciones también indicaron que los estudiantes mostraban mayor disposición a participar y usar el idioma de manera espontánea durante las actividades de TBLT, en

comparación con las sesiones de PPP, donde tendían a depender más de guiones o de la guía del profesor. Esta diferencia en la participación activa sugiere que TBLT no solo mejora la competencia lingüística, sino que también promueve la autonomía del estudiante, un aspecto clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, según lo planteado por Dörnyei (2001).

Desde la perspectiva de los docentes, se destacó que la implementación de TBLT, aunque más exigente en términos de planificación y gestión del aula, resultó en un ambiente de aprendizaje más dinámico y colaborativo. Los profesores señalaron que los estudiantes respondieron positivamente a la variedad y el desafío de las tareas, lo que facilitó un mayor compromiso y disposición para experimentar con el idioma. En contraste, el enfoque PPP fue percibido como más estructurado y predecible, pero menos efectivo para estimular la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes.

En cuanto a la competencia comunicativa, se evidenció que los estudiantes que participaron en actividades basadas en tareas desarrollaron habilidades más equilibradas en términos de precisión, fluidez y complejidad. Esto sugiere que TBLT permite una integración más efectiva de estas dimensiones, a medida que los estudiantes se enfrentan a desafíos comunicativos que requieren una atención simultánea a la forma y el significado, tal como lo proponen Ellis (2007) y Noroozi y Taheri (2022).

En conclusión, los hallazgos de este estudio sugieren que la Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) es una metodología más efectiva para fomentar la motivación y el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de inglés como lengua extranjera. Mientras que el modelo PPP ofrece una base sólida para la práctica gramatical, TBLT proporciona un entorno más enriquecedor y desafiante que impulsa a los estudiantes a aplicar sus conocimientos lingüísticos en contextos comunicativos auténticos. Esto no solo contribuye a un aprendizaje más significativo y duradero, sino que también promueve una mayor autonomía y confianza en el uso del idioma.

Finalmente, se recomienda a los educadores y diseñadores de currículo considerar la incorporación de TBLT en programas de enseñanza de idiomas, complementando y adaptando

el uso de PPP según las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. La combinación de estas metodologías puede ofrecer un enfoque equilibrado que maximice tanto la adquisición del lenguaje como el desarrollo de habilidades comunicativas prácticas.

Referencias

- Ahmed, S., Pathan, Z. H., & Khoso, I. (2023). The impact of task-based language teaching on EFL learners' speaking skills: A case study of a university in Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 13(1), 34-46.
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. *Westview Press*.
- Bhandari, L. P. (2020). Task-based language teaching: A current EFL approach. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1), 1-5.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Burns, A. (2017). *Research and practice in English language teaching*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press.
- Córdoba Zúñiga, E. (2016). Implementing task-based language teaching to integrate language skills in an EFL program at a Colombian university. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 18(2), 13-27.
- Criado, R. (2013). A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching. *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez*, 97-115.
- Deci, E. L. (1975). Intrinsic motivation. *Plenum Press*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Elmahdi, O. (2016). The impact of task-based approach on EFL learner's performance. *World Journal of Educational Research*, 3(1), 23-31.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2007). *The methodology of task-based teaching*. *Asian EFL Journal*, 9(1), 140-149.
- Ercin, N. (2019). A comparison over complexity, accuracy, and fluency in a task-supported language teaching setting (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 21(3), 273-288.
- Goh, C., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890-898.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Pearson Longman.
- Hughes, R. (2011). *Teaching and researching speaking*. Pearson Longman.
- Kessler, M., Solheim, I., & Zhao, M. (2021). Can task-based language teaching be “authentic” in foreign language contexts? Exploring the case of China. *TESOL Journal*, 12(1), e00534.

- KETFA, F. (2020). The role of task-based activities in developing EFL students' oral proficiency. The case of second-year EFL students at Biskra University (Doctoral dissertation, University of Biskra).
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Larsari, V. N. (2011). Learners' communicative competence in English as a foreign language (EFL). *Journal of English and Literature*, 2(7), 161-165.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1999). *How languages are learned* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Mehmood, H., & Sabuncuoğlu, O. (2021). Exploring EFL instructors' perceptions of task-based language teaching. [Unpublished master's thesis]. İstanbul Aydın University.
- Michel, M. (2017). Complexity, accuracy and fluency in L2 production. *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, 50, 68-87.
- Nget, S., Pansri, O., & Poohongthong, C. (2020). The effect of task-based instruction in improving the English speaking skills of ninth-graders. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2), 208-224.
- 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), 2105775.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages*. Routledge.
- Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Power, T. (2003). *Communicative language teaching*. Oxford University Press.

- Quang, N. N., Linh, P. N., & Hien, N. T. T. (2022). Tasks, self-efficacy, and L2 motivational self system in an online emergency EFL speaking class: A mixed-methods study. *JALT CALL Journal*, 18(1), 1-33.
- Rahimpour, M. (2008). Implementation of task-based approaches to language teaching. *Pazhuhesh-e Zabanhaye Khareji*, 41, 45-61.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(3), 450-461.
- Sabet, M. K., Tahriri, A., & Sadeghi, E. (2014). Motivation in English language learning. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(3), 15-29.
- Sholeh, M. B., Salija, K., & Sahril, S. (2021). Task-based learning in English as a foreign language (EFL) classroom: What, how and why?. *Journal GEEJ*, 8(1), 12-25.
- TeachingEnglish. (n.d.). PPP. Retrieved February 19, 2024, from <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/n-p/ppp>
- TESOL Course. (2024, February 18). L1 and L2. TESOL Glossary.
- Tulum, G., & Ardi, P. (2020). Exploring the impact of task-based language teaching on EFL learners' speaking anxiety. *TESOL International Journal*, 15(3), 58-73.
- Ulla, M. B. (2020). Teacher feedback on the integration of content and language in EFL classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(10), 164-176.
- Utman, C. H. (1997). Performance effects of motivational state: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 1(2), 170-182.

- Voxy. (2024, February 18). Task-based language teaching: What does it really mean? Retrieved from <https://www.voxy.com/blog/2024/02/task-based-language-teaching/>
- Waluyo, B. (2019). Task-based language teaching and theme-based role-play: Developing EFL learners' communicative competence. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 16(1), 153-168.
- Zainil, Y. (2023, October). Teachers' multilanguage use in EFL classroom of senior high schools in Padang. In *Eleventh International Conference on Languages and Arts (ICLA 2022)* (pp. 43-47). Atlantis Press.

Anexos

Anexo A: Cuestionario de Investigación

Este cuestionario fue diseñado para recolectar información sobre las percepciones de los estudiantes respecto a los métodos de enseñanza TBLT y PPP en el curso de inglés. La información recopilada contribuirá al análisis de motivación, participación y experiencia de aprendizaje.

Información General

- **Edad:**
 - **Género:**
 - Masculino
 - Femenino
 - No binario
 - Prefiero no decir
-

Sección de Motivación y Experiencia de Aprendizaje

1. En una escala del 1 (nada motivado) al 5 (altamente motivado), ¿cómo calificarías tu nivel de motivación general en este curso de inglés?
2. En relación con tu experiencia de aprendizaje en este curso, selecciona una opción:
 - a) Me sentí constantemente desafiado y comprometido.
 - b) A veces me sentí desafiado y comprometido.
 - c) Raramente me sentí desafiado o comprometido.
3. ¿Cómo ha influenciado la metodología de enseñanza empleada tu motivación para aprender inglés? *(respuesta abierta)*
4. Considerando la metodología de enseñanza empleada, ¿qué elementos específicos encontraste más motivadores? *(respuesta abierta)*

5. ¿Qué actividades o tareas específicas te parecieron más útiles para tu aprendizaje del inglés? *(respuesta abierta)*
6. En una escala del 1 al 5, ¿cómo calificarías tu interés en continuar aprendiendo inglés después de este curso?

Sección de Comparación de Metodologías

7. Después de experimentar tanto el método PPP como el TBLT, ¿cómo describirías tu motivación y compromiso en cada uno?
 - a) Me sentí más motivado y comprometido con el método PPP.
 - b) Me sentí más motivado y comprometido con el método TBLT.
 - c) Me sentí igual de motivado y comprometido con ambos métodos.
 - d) No noté una diferencia significativa en mi motivación y compromiso entre los dos métodos.
8. En una escala del 1 (nada motivado) al 5 (altamente motivado), ¿cómo calificarías tu nivel de motivación al usar el método TBLT en comparación con el PPP?
9. ¿Qué diferencias notaste entre ambas metodologías en términos de tu participación y compromiso?
 - a) El método PPP me hizo participar y comprometerme más.
 - b) El método TBLT me hizo participar y comprometerme más.
 - c) Participé y me comprometí de igual manera con ambos métodos.
 - d) No noté diferencias en mi participación y compromiso entre los dos métodos.
10. ¿Cuál metodología prefieres y por qué?
 - a) Prefiero el método PPP porque...
 - b) Prefiero el método TBLT porque...
 - c) No tengo una preferencia clara entre los dos métodos porque...

Sección de Logros y Desafíos

11. Además de las competencias comunicativas, ¿qué otras habilidades crees que has desarrollado durante este curso? *(respuesta abierta)*
12. ¿Cómo ha afectado tu confianza al hablar o escribir en inglés este curso? Usa una escala del 1 (sin cambio) al 5 (mucho más confiado).
13. Si experimentaste dificultades en el curso, ¿consideras que estas fueron debido más a los contenidos, la metodología de enseñanza, o factores personales? *(respuesta abierta)*

Sección de Aspectos Afectivos

14. ¿Qué tan bien crees que el entorno del curso apoyó tu bienestar emocional y mental? *(respuesta abierta)*
15. En una escala del 1 (nada apoyado) al 5 (muy apoyado), ¿cómo calificarías el apoyo recibido por parte del instructor durante el curso?
16. ¿Cómo influyó el feedback recibido en tu motivación y en tu proceso de aprendizaje? *(respuesta abierta)*

Comentarios Finales

17. ¿Qué sugerencias específicas tienes para mejorar las metodologías de enseñanza aplicadas en este curso? *(respuesta abierta)*

Anexo B: Entrevista para Docentes

Este cuestionario fue diseñado para recopilar información cualitativa sobre las percepciones de los docentes en relación con los métodos de enseñanza PPP y TBLT y su impacto en la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes.

Preguntas Generales

1. ¿Cuántos años de experiencia tienes enseñando inglés como lengua extranjera?
2. ¿Qué niveles de estudiantes sueles enseñar con mayor frecuencia?

Preguntas sobre el Método PPP

3. ¿Puedes describir brevemente cómo estructuraste tus clases utilizando el método PPP durante el semestre?
4. ¿Qué ventajas observas al utilizar el método PPP en tus clases?

Observaciones sobre la Clase TBLT

5. ¿Cómo describirías la participación de los estudiantes durante la sesión de TBLT que observaste?
6. ¿Notaste alguna diferencia en la motivación de los estudiantes durante la sesión de TBLT en comparación con tus clases de PPP?
7. ¿Qué tipos de actividades o tareas en la sesión de TBLT parecieron generar mayor interés o motivación en los estudiantes?
8. ¿Los estudiantes interactuaron de manera diferente durante la sesión de TBLT en comparación con las sesiones de PPP? Si es así, ¿cómo?

Competencias Comunicativas

9. ¿Qué competencias comunicativas crees que los estudiantes pueden adquirir con el método PPP?
10. ¿Qué competencias comunicativas crees que los estudiantes pueden adquirir con el método TBLT?
11. ¿Cuál de las dos metodologías crees que tiene mejores resultados en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes? ¿Por qué?

Comparación de Metodologías

12. ¿Qué aspectos del TBLT te parecieron más efectivos para mantener la atención y motivación de los estudiantes?
 13. ¿Qué diferencias notaste en la comprensión y retención del contenido por parte de los estudiantes entre TBLT y PPP?
 14. ¿Cómo describirías la actitud general de los estudiantes después de la sesión de TBLT en comparación con las sesiones de PPP?
-

Reflexión y Recomendaciones

15. Basado en lo que observaste, ¿considerarías integrar elementos de TBLT en tus futuras clases? ¿Por qué o por qué no?
16. ¿Qué cambios implementarías en cada metodología para mejorar la motivación y el aprendizaje de los estudiantes?
17. ¿Qué feedback recibiste de los estudiantes sobre la sesión de TBLT en comparación con las sesiones de PPP?

DECLARACIÓN DE AUTORIA Y CESIÓN DE DERECHOS DE PUBLICACIÓN

Yo, Alejandra Melissa García Álvarez, con cédula de identidad 001-250995-0047Q egresada del programa académico de Posgrado, Maestría en Gestión de la Educación, declaramos que:

El contenido del presente documento es un reflejo de nuestro trabajo personal, y toda la información que se presenta está libre de derechos de autor, por lo que, ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, nos hacemos responsables de cualquier litigio o reclamación relacionada con derechos de propiedad intelectual, exonerando de toda responsabilidad a la Universidad Católica Redemptoris Mater (UNICA).

Así mismo, autorizo a UNICA por este medio, publicar la versión aprobada de nuestro trabajo de investigación, bajo el título Enseñanza Basada en Tareas (TBLT) versus Presentación, Práctica y Producción (PPP) como estrategias para el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, y su relación con la motivación para el desarrollo de competencias comunicativas, en el campus virtual y en otros espacios de divulgación, bajo la licencia Atribución-No Comercial-Sin derivados, irrevocable y universal para autorizar los depósitos y difundir los contenidos de forma libre e inmediata.

Todo esto lo hago desde nuestra libertad y deseo de contribuir a aumentar la producción científica. Para constancia de lo expuesto anteriormente, se firma la presente declaración en la ciudad de Managua, Nicaragua a los catorce días del mes octubre de 2024. Atentamente,



Alejandra Melissa García Álvarez

agarcia36@unica.edu.ni

