

**ESCUELA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICA PÚBLICA
MONTERRICO**

PROGRAMA DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE



**TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE
TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN EN IDIOMAS, ESPECIALIDAD INGLÉS**

CHAVARRIA RASMUSSEN, Diego Jesus

GONZALES DONAYRE, Adriana Belen

PERNIA MEJIA, Valeria Andrea

SHIMAZU YABIKU, Nicole Ayumi

ASESOR: Erik Martín Lu Benavides

Lima, 2025

**PERÚ**Ministerio
de EducaciónEscuela de Educación
Superior Pedagógica
Pública MonterricoDirección
GeneralUnidad de
Investigación

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres"

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Yo, Erick Martín Lu Benavides, en mi calidad de asesor de tesis, del Programa de Estudios Idiomas Especialidad Inglés de la Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico, declaro que la tesis titulada: *Task-based learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria*, de autores: Chavarria Rasmussen, Diego Jesus; Gonzales Donayre, Adriana Belén; Pernia Mejia, Valeria Andre; y Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi, tiene un **índice de similitud de 5%**, verificado mediante el software Turnitin:

The screenshot shows a Turnitin report for a document. At the top, it says 'Página 2 de 194 - Descripción general de integridad' and 'Identificador de la entrega: trnroid=3117542394975'. The main heading is '5% Similitud general'. Below this, it states 'El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...'. There are two sections: 'Filtrado desde el informe' with a list: 'Bibliografía', 'Texto citado', and 'Coincidencias menores (menos de 12 palabras)'; and 'Exclusiones' with a list: 'N.º de coincidencias excluidas'. Below these is 'Fuentes principales' with a list: '4% Fuentes de Internet', '0% Publicaciones', and '3% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)'. At the bottom, there is a section 'Marcas de integridad' with 'N.º de alertas de integridad para revisión' and the text 'No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.' A blue box on the right contains a disclaimer: 'Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo. Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.'

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente documento en señal de conformidad, indicando que el porcentaje obtenido está dentro del valor de similitud aceptado, cumpliendo así con los requerimientos establecidos por la norma vigente.

Mag. Erik Martín Lu Benavides

DNI: 10454571

ORCID: 0009-0002-5896-5641

Lima 27 de marzo de 2026

RESUMEN

La presente investigación surgió al observar que en diversos salones de quinto año de un centro educativo en San Juan de Miraflores la redacción y producción de textos era limitada, dejando de lado las actividades significativas y la interacción profunda con el idioma inglés. A partir de ello, se realizó la investigación con una población de 30 estudiantes de 5to año de secundaria, quienes mostraron dificultades en su aprendizaje y en la producción escrita en el año 2025. Así, se buscó realizar una correcta aplicación del enfoque comunicativo denominado Task-based learning, orientada a la práctica de la producción de textos. En función a ello, se realizó una innovación educativa, empleando un enfoque cualitativo y diseño investigación-acción, lo cual guió el diseño de un plan de acción que fue implementado a través de diferentes sesiones de aprendizaje basadas en el enfoque del Task-based learning. Los hallazgos obtenidos a través de los instrumentos evidenciaron una apropiada aplicación del Task-based learning, observándose una mayor participación de los estudiantes, superación de dificultades durante el proceso de escritura, y una producción de textos completa y comprensible.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Tareas, Producción de textos, Inglés, Innovación educativa, Secundaria, Investigación acción.

ABSTRACT

The present research emerged after observing that in several fifth-year classrooms of an educational institution in San Juan de Miraflores text production was limited, neglecting meaningful activities and deep interaction with the English language. Based on this observation, the study was conducted with a population of 30 fifth-year secondary students who showed learning difficulties and challenges in text production during the year 2025. Therefore, the research aimed to implement the communicative approach known as Task-Based Learning, focusing on the practice of text production. Accordingly, an educational innovation was carried out using a qualitative approach and an action research design, which guided the development of an action plan implemented through various learning sessions based on the Task-Based Learning approach. The findings obtained through the instruments demonstrated an effective application of Task-Based Learning, revealing greater active participation from students, improvement in overcoming difficulties during the writing process, and the production of complete and comprehensible texts.

Keywords: Task-based learning, Text Production, English, Educational Innovation, High School, Action Research

ÍNDICE

RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	8
2.1. Antecedentes de estudio	8
2.1.1. <i>Antecedentes Internacionales</i>	8
2.1.2 <i>Antecedentes Nacionales</i>	11
2.2. Bases teóricas.....	15
2.2.1. <i>Task-Based Learning</i>	15
2.2.2. <i>Producción de textos</i>	23
2.2.3. Texto.....	29
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	33
3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico	33
3.2. Diagnóstico: contexto y participantes, episodios críticos, árbol de problemas y objetivos.....	34
3.3. Objetivos de investigación	36
<i>Objetivo General</i>	36
<i>Objetivos Específicos</i>	36
3.4. Plan de acción.....	37
3.5. Técnicas e instrumentos.....	40
<i>Técnicas</i>	40
<i>Instrumentos</i>	46
3.6. Análisis y procesamiento de la información	47
<i>Desarrollo del plan de acción</i>	48
<i>Diarios de Campo</i>	49
<i>Guías de Observación</i>	50
<i>Guía de Entrevista</i>	51
<i>Listas de Cotejo</i>	52
3.7. Consideraciones éticas	52
3.8. Limitaciones	53
CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	54

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	60
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	61
REFERENCIAS	63
ANEXOS.....	71
Anexo 1: Árbol de Problemas.....	71
Anexo 2: Matriz de Coherencia de Investigación Acción	72
Anexo 3: Plan de Acción	76
Anexo 4: Instrumento - Diario de Campo.....	79
Anexo 5: Instrumento - Guía de Observación.....	80
Anexo 6: Instrumento - Guía de Entrevista.....	82
Anexo 7: Instrumento - Lista de Cotejo.....	83
Anexo 8: Validación de Instrumento - Guía de Observación.....	84
Anexo 9: Validación de Instrumento - Guía de Entrevista.....	109
Anexo 10: Matriz de Tratamiento de Diarios de Campo	144
Anexo 11: Matriz de Tratamiento de Datos de Guías de Observación.....	160
Anexo 12: Matriz de Tratamiento de Datos de Guías de Entrevista.....	171
Anexo 13: Matriz de Triangulación	180

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, el aprendizaje del idioma inglés se considera determinante para el desarrollo académico, profesional y social de los estudiantes, debido a su papel como medio de comunicación en un mundo cada vez más interconectado. Como señalan Arrieta y Aravena (2023), en la actualidad, el dominio del inglés se considera fundamental como herramienta de comunicación y competitividad en un contexto global, ya que permite a los estudiantes acceder a una mayor diversidad de fuentes de información, participar en intercambios académicos y comunicarse en escenarios internacionales, ampliando así sus oportunidades educativas y profesionales. Por esta razón, su enseñanza en la educación secundaria representa una oportunidad de desarrollar la formación integral de los estudiantes.

Dentro del aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el desarrollo de la producción escrita se considera fundamental, pues implica la capacidad de organizar ideas, expresar opiniones y comunicar mensajes de manera clara y coherente. Sin embargo, diversos estudios han identificado que, pese a la obligatoriedad del inglés en la educación secundaria, existen múltiples barreras que limitan su aprendizaje efectivo, tales como metodologías tradicionales centradas en la memorización, falta de recursos didácticos adecuados, escasa formación docente en enfoques comunicativos y baja participación activa de los estudiantes, lo cual restringe la práctica real del idioma y reduce su valoración en el currículo escolar (Coronado & Echaiz, 2022).

Ante esta situación, surge la necesidad de implementar enfoques metodológicos que apoyen el aprendizaje dinámico y el trabajo directo de los estudiantes con el idioma y la práctica de su producción escrita en contextos reales que generen interés en los educandos. En este sentido, el enfoque comunicativo Task-based learning se presenta como una alternativa que favorece la interacción entre pares, la autonomía y el uso del idioma inglés en contextos cercanos a la realidad de los estudiantes, contribuyendo al desarrollo progresivo de su producción escrita.

A partir de esto, la presente investigación se orienta a analizar la aplicación del TBL en la mejora de la producción de textos en estudiantes de quinto año de

secundaria de un colegio de San Juan de Miraflores. A través de la propuesta, se busca fortalecer la práctica pedagógica y contribuir al desarrollo de la producción escrita como una habilidad clave para el aprendizaje significativo de idioma inglés.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el transcurso de los últimos años, el contexto mundial ha experimentado un acelerado proceso de globalización, lo que genera, entre otras, una dificultad comunicativa entre personas de diferentes nacionalidades. En relación con esto, Gama (2021) afirma que el idioma inglés se presenta como una herramienta útil para facilitar la comunicación alrededor del mundo. Es una realidad que la gran mayoría de países, a nivel global, incorporan el estudio del inglés dentro de la educación secundaria; por ejemplo, el estudio del inglés en el nivel de educación secundaria en Europa es de carácter obligatorio en 18 sistemas educativos (Comisión Europea, 2017, como se citó en Flores y Zegarra, 2019).

En el Perú, la enseñanza del idioma inglés ha ido tomando relevancia con el transcurso de los años. El Ministerio de Educación estima que los alumnos de nivel secundario deben alcanzar un nivel B1, acorde al Marco Común de Referencia Europeo (Fernández, 2011, como se citó en Caverro, 2023). Para concretar un buen aprendizaje de la lengua, la producción de textos es uno de los factores más significativos; sin embargo, como señala Villar (2022), los docentes a menudo prestan más atención al desarrollo y la práctica de la producción oral, dejando en un segundo plano la producción de texto.

En el desarrollo de diferentes sesiones de aprendizaje en un aula del quinto grado de educación secundaria de una institución educativa ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, la redacción y producción de textos se limitaba a breves actividades de completar oraciones y ordenar palabras en un orden determinado, labores que, si bien ayudaban a practicar la gramática trabajada, no generaban interacción de los estudiantes con los conocimientos. Por otro lado, los estudiantes no recibían el tiempo, espacio o estímulos adecuados para facilitar la producción de textos.

El presente trabajo de investigación propone la aplicación del enfoque Task-Based Learning en la producción de textos escritos en Inglés como una alternativa para mejorar la práctica pedagógica dentro de un salón de clases de quinto de secundaria de un colegio público de San Juan de Miraflores, pues este enfoque busca la práctica continua del lenguaje, interacción directa con los aprendizajes y el fomento permanente del trabajo autónomo, buscando que los estudiantes logren emplear la lengua meta a través de tareas auténticas de acuerdo a su contexto y no únicamente en la enseñanza de la gramática de forma directa.

Con este objetivo, dentro de la investigación se tomó de referencia el aporte de la autora Jane Willis (1996) y su categorización, la cual está compuesta por tres diferentes fases aplicadas: la pre-tarea, el ciclo de la tarea y el enfoque del lenguaje, fases en las cuales el docente recibe diferentes papeles de facilitador del aprendizaje, como de diseñador de las tareas, guía, modelo de lenguaje y observador, priorizando la escucha activa, la evaluación formativa y la retroalimentación.

Por otro lado, la investigación se justifica de manera metodológica a través de su enfoque y diseño, pues, al ser cualitativa y de diseño investigación-acción se hace posible la implementación de técnicas como la observación y las entrevistas, al igual que el uso de instrumentos como los diarios de campo, los cuestionarios y exámenes diagnósticos. Técnicas e instrumentos que se pueden ser empleadas en otros contextos investigativos. Además, el uso de estas herramientas se considera pertinente este estudio debido a la naturaleza del Task-Based Learning, porque permitió hacer ajustes en las próximas tareas de acuerdo con el desempeño de los estudiantes.

Por último, la justificación práctica se basa en la intervención pedagógica ejercida, pues brinda un nuevo enfoque dentro de las aulas de quinto grado de secundaria que busca proponer el Task-Based Learning como un enfoque centrado en plantear tareas auténticas, promover el aprendizaje significativo y el pensamiento crítico en los estudiantes, lo que se alinea con la política educativa de la institución. Además, esta intervención busca poner en práctica las micro y

macro habilidades de la producción escrita en inglés de los estudiantes, lo que favorece a su capacidad de redacción.

Durante la intervención pedagógica dentro de las aulas, se observó que los estudiantes del salón de quinto grado de secundaria presentan dificultades en cuanto a la producción de textos. Esto puede darse debido a que su exposición al idioma no es profunda, significativa o adecuadamente acompañada. También la docente titular refirió que ha observado que los estudiantes no practican lo suficiente esta competencia, y que muestran escasa disposición para redactar textos en inglés, además los estudiantes expresaban con frecuencia que les resulta complejo y monótono organizar sus ideas para elaborar un texto claro y coherente con el objetivo. Según Madera y López-Pinzón (2019) gracias al Task-Based Learning, los estudiantes logran mejores resultados en la producción escrita; amplían su vocabulario, y reducen la cantidad de errores gramaticales. Por este motivo, se considera pertinente la implementación de tareas que favorezcan el desarrollo de la producción de textos, pues representan un enfoque capaz de ayudar a los estudiantes de quinto año de secundaria a mejorar en esta habilidad.

Por todo lo anteriormente expuesto se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se desarrolla la aplicación del Task-Based Learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria de un colegio de San Juan de Miraflores?

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Moyano (2024), en su investigación titulada "Task-based learning to improve English language speaking skills", desarrolló un trabajo de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental que buscaba mejorar la habilidad comunicativa del inglés en estudiantes de octavo en el centro educativo Eloy Alfaro, ubicado en Ecuador, mediante el Aprendizaje Basado en Tareas. Esta metodología integró distintas estrategias, procedimientos de enseñanza, evaluación y recursos para poner en práctica el idioma. Se recolectaron datos

mediante la aplicación de un pre y post test a 31 estudiantes que se encontraban en un nivel A1 en inglés. Los resultados demostraron que esta metodología mejora la comunicación de los estudiantes, cumpliendo con los criterios de los desempeños y habilidades, las cuales se desarrollaron de manera secuencial a lo largo de las sesiones de aprendizaje.

Este antecedente, a pesar de trabajar una habilidad diferente a la de esta investigación, brinda un gran aporte a la investigación, en donde se puede evidenciar que la aplicación del enfoque Task-based learning acerca a los estudiantes a la lengua meta, permitiendo su interacción y comunicación directa con distintos locutores, poniendo en práctica los contenidos trabajados en las sesiones de clase y haciendo un mayor uso de la lengua aportando así a la mejora en el idioma inglés, lo que se puede evidenciar luego de aplicar el pre y post test y comparar los resultados, demostrando que en efecto, la metodología influye y mejora las habilidades comunicativas en el idioma inglés de los estudiantes.

Montaño et al. (2024) realizaron una investigación titulada "Aprendizaje Basado en Tareas para Mejorar la Retención de Vocabulario en las Aulas de Inglés como Lengua Extranjera: Un Plan de Intervención en Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Loja", con la finalidad de demostrar la efectividad del Aprendizaje Basado en Tareas (TBL) para mejorar la retención de vocabulario en inglés en estudiantes de secundaria en Loja, Ecuador. Se empleó un diseño cuasi-experimental usando un grupo experimental, en donde se aplicaban las actividades y sesiones diseñadas para la metodología, y otro grupo de control, en el que seguían con los métodos de enseñanza tradicionales. Se hizo uso de pruebas de vocabulario antes y después de realizar la intervención a través de un cuestionario para indagar sobre las percepciones que tienen los estudiantes acerca de su proceso de aprendizaje. Los resultados obtenidos demostraron que el grupo en donde se aplicó el TBL tuvo mejores resultados en la adquisición de vocabulario, a comparación del grupo en donde no se aplicaron las estrategias de este enfoque.

A pesar de presentar un enfoque distinto y no trabajar directamente con una habilidad del idioma sino a la adquisición y retención del vocabulario, se

puede evidenciar que aplicar el TBL como un enfoque fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje se obtienen resultados positivos a comparación de una enseñanza más tradicional, pues las tareas propuestas basadas en su contexto e intereses resultan ser más significativas para los estudiantes y con ello se logra un aprendizaje más duradero.

Nagua et al. (2023) realizaron un estudio titulado “Modelo de Aprendizaje Basado en Tareas para Mejorar la Competencia Lectora”, el cual presenta como objetivo principal evaluar la efectividad del Aprendizaje Basado en Tareas para la mejora de la competencia lectora en estudiantes de un Centro de Idiomas de un Instituto Superior Universitario en Sucre, Quito, siendo una investigación de enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental. Se trabajó con un grupo experimental, aplicando el método del TBL; y con el grupo de control, el método de enseñanza tradicional en donde se utilizaron las evaluaciones KET de Cambridge, tanto en la prueba de entrada como en la prueba de salida. La data obtenida se analizó mediante la prueba T-independiente del programa estadístico SPSS.

Este estudio pretende de igual manera evidenciar una mejora en las habilidades del inglés frente a la problemática de un bajo rendimiento en la misma. A pesar de presentar un enfoque distinto al trabajo de investigación se puede evidenciar cómo la aplicación del enfoque TBL influye significativamente al aprendizaje y mejora del inglés, en este caso mejorando su comprensión lectora y permite dar a conocer desde otra perspectiva las diferentes herramientas y estrategias empleadas respectivamente en favor a los estudiantes.

Saifudin et al. (2020), en su estudio titulado “The Implementation of Task Based Learning in Teaching Writing Descriptive Text to The Junior High School”, realizaron una investigación con el objetivo de analizar la implementación del Task-Based Learning en el desarrollo de la escritura de textos descriptivos para estudiantes de séptimo grado de secundaria en Indonesia. Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y empleó técnicas como la observación y entrevistas, mientras que el análisis de datos se realizó a través de una categorización, interpretación y conclusiones. Los resultados del estudio

muestran que el uso del TBL genera mejores resultados si las tareas no son muy largas o complejas y se prioriza el tiempo de la sesión en el uso de la lengua meta.

El presente estudio se considera trascendente y sirve de gran aporte a la investigación, dando a conocer que la evidente inquietud por atender a la necesidad de mejorar las habilidades educativas se desarrolla en diferentes contextos y realidades educativas. Además de realizarse con una población etariamente cercana a la propia y se centra en la misma competencia, expone que la correcta aplicación del Task-based learning, contemplando el tiempo y los momentos de la tarea, favorece el aprendizaje de los estudiantes y un mejor desenvolvimiento en el idioma.

Carpio et al. (2022) realizaron un estudio titulado “Uso del enfoque por tareas para fortalecer la fluidez en la escritura del idioma inglés”, con el objetivo de analizar los beneficios del enfoque basado en tareas para fortalecer la fluidez en la escritura en inglés en profesionales a nivel de posgrado. La investigación se llevó a cabo en la Universidad de Ciencias Médicas de Sancti Spíritus en Cuba, con una muestra de 22 profesionales de la Salud. El estudio adoptó un enfoque pedagógico con métodos cualitativos como revisión documental, observación de clases, grupos de discusión, entrevistas y triangulación metodológica. Los resultados mostraron que, tras la implementación del aprendizaje basado en tareas, se evidenciaron avances significativos en la fluidez escrita, mejoras en la variedad léxica, estructuras sintácticas y seguridad al redactar, lo que permitió a los participantes superar dificultades previas como repeticiones innecesarias, elaboración sintáctica pobre y escritura fragmentada.

Este estudio es relevante para la presente investigación porque, aunque se desarrolló en un contexto de educación superior y con profesionales de la Salud, evidencia la efectividad del enfoque basado en tareas para mejorar la producción de textos en inglés, centrándose en una competencia comunicativa clave como la fluidez en la escritura.

2.1.2 Antecedentes Nacionales

Sobre la competencia comunicativa, López (2024), en su investigación titulada "Aprendizaje Basado en Tareas y Competencias Comunicativas del

Inglés en los Estudiantes del Nivel Secundario en una Institución Educativa de Pucallpa - 2023", llevó a cabo un estudio cuyo propósito principal fue determinar la relación entre el aprendizaje basado en tareas y las competencias comunicativas del inglés en el aprendizaje de la lengua de 141 estudiantes del nivel secundaria en la Institución Educativa "Francisco Bolognesi" de Pucallpa. El estudio fue de investigación básica, con un enfoque cuantitativo y de diseño transversal correlacional, y empleó como principal instrumento de recolección de datos un cuestionario, el cual fue validado por tres expertos y su confiabilidad fue confirmada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Esta investigación evidenció resultados positivos en cada competencia comunicativa, destacando de manera particular la habilidad de escritura en inglés. Estos hallazgos son altamente relevantes para nuestra investigación, ya que guardan una estrecha relación con nuestro objeto de estudio.

Al considerar que la escritura es una de las principales manifestaciones de la competencia comunicativa, y que el estudio antecedente demuestra una correlación significativa entre el aprendizaje basado en tareas y esta habilidad, se refuerza teórica y empíricamente la pertinencia de nuestro enfoque y se establece una base sólida para nuestro trabajo.

En relación con la aplicación del TBL en la producción escrita, Flores (2023), en su investigación titulada "Task based learning y habilidades comunicativas en inglés técnico en estudiantes del Instituto Continental - Huancayo", realizó un estudio con el objetivo principal de determinar la influencia del Task-Based Learning en el desarrollo de las habilidades comunicativas en inglés en 72 estudiantes del Instituto Continental-Huancayo. Este trabajo investigativo contó con un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental, por lo cual se trabajó con un grupo experimental y uno de control, aplicando en ellos los instrumentos pre y post-test. Dentro de los resultados, se señala que los estudiantes del grupo en el que se aplicó el Task-Based Learning mostraron un mayor desenvolvimiento tanto en la producción oral como en la escrita.

Se considera relevante el estudio dentro de esta investigación, pues a pesar de que no trabaje con una población igual a la propia, se evalúa la efectividad de la aplicación del TBL en la producción escrita, teniendo esta un

buen resultado observando tanto los resultados obtenidos por los estudiantes antes y después de la implementación del enfoque como el efecto que tuvo en comparación al grupo control.

Trinidad (2023), en su investigación titulada "Estrategia metodológica Task-Based Learning para el desarrollo del aprendizaje significativo del inglés en el centro de idiomas de una universidad de Lima", presenta un estudio de enfoque cualitativo que tiene como objetivo proponer una metodología para mejorar el aprendizaje del inglés en estudiantes de un centro de idiomas de una universidad de Lima. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semi estructurada y la realización de un cuestionario hacia los estudiantes. El diagnóstico realizado evidencia que los docentes emplean metodologías que restringen a los estudiantes a mejorar y desarrollar de óptima manera sus habilidades comunicativas en el inglés, por lo que se propone aplicar la metodología del TBL a fin de obtener un aprendizaje más significativo. Luego de realizar la triangulación, se demostró que al emplear mejores estrategias de enseñanza enfocadas en el TBL se obtienen mejores resultados en cuanto al desempeño académico de los estudiantes y una motivación evidente para dar continuidad al aprendizaje del idioma.

Este estudio presenta gran relevancia para la investigación al presentar el mismo enfoque y demuestra que no solo el conocimiento es importante sino también la manera en cómo los docentes involucran a sus estudiantes en el proceso educativo con la ayuda de metodologías como lo es el TBL, que como se puede evidenciar presenta grandes beneficios, como mejorar la comunicación en el inglés, así como también tener una mejor actitud para mantener motivados a los estudiantes a que sigan aprendiendo y no rendirse al ser una lengua distinta a la materna.

Duran (2022) realizó una investigación titulada "Uso del Task Based Learning y el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la Institución Educativa Emblemática Faustino Maldonado del distrito de Callería - 2021", con el objetivo de determinar la relación entre el uso del Aprendizaje Basado en Tareas (Task-Based Learning) y el aprendizaje del inglés en sus dimensiones de comunicación oral, lectura y

escritura. El estudio se desarrolló en Pucallpa, con una población de 256 estudiantes de segundo grado de secundaria, de los cuales se tomó una muestra de 160 estudiantes. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo correlacional, y se aplicaron cuestionarios validados y confiables para la recolección de datos, los cuales fueron analizados mediante pruebas estadísticas. Los resultados demostraron una correlación positiva y significativa entre el uso del Task-Based Learning y el aprendizaje del inglés, especialmente en la producción escrita, donde se identificó que más del 50% de los estudiantes alcanzaron un nivel de logro destacado.

Este estudio es relevante para la presente investigación, ya que evidencia la efectividad del Task-Based Learning en la mejora de la competencia escrita en inglés, con una población y contexto educativo similar al que se abordará, aportando sustento teórico y metodológico para la intervención basada en tareas.

Laura (2021), en su investigación titulada "Task – Based Learning mejora la expresión oral del área de inglés en los estudiantes del cuarto año de secundaria, Institución Educativa 'Coronel Pedro Portillo', Pucallpa - 2019", realizó un estudio que tuvo como objetivo principal determinar en qué medida el Task-Based Learning mejora la expresión oral del área de inglés en los estudiantes del cuarto año de secundaria de dicha institución en el departamento de Ucayali. Este trabajo contó con un enfoque cuantitativo y un diseño cuasi experimental, por lo cual, se desarrolló con una población de 212 estudiantes y tomando como muestra 57 estudiantes distribuidos en grupo experimental y grupo control, aplicando en ellos instrumentos como la lista de cotejo y técnicas como la observación. La conclusión principal de la investigación indica que la aplicación del enfoque Task-Based Learning contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la expresión oral en el área de inglés de los estudiantes de cuarto año de educación secundaria.

Se considera trascendente el estudio dentro de esta investigación, pues a pesar de no centrarse en la producción escrita, se trabaja con otra habilidad de producción, lo cual significa que los beneficios obtenidos mediante el enfoque Task-Based Learning permite inferir su potencial e impacto positivo no solo en la

habilidad presentada, sino que también tendrá un impacto en las demás habilidades comunicativas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. *Task-Based Learning*

El Task-Based Learning (TBL) o Aprendizaje basado en tareas (ABT) es un enfoque comunicativo centrado en la resolución de tareas en las que el estudiante emplea la lengua meta como medio para desarrollarlas. Jane Willis, una de las principales desarrolladoras de este enfoque, plantea que el TBL tiene como objetivo principal que los estudiantes logren desarrollar sus habilidades comunicativas de una manera orgánica y significativa a través de actividades basadas en situaciones que forman parte de su contexto (Granados y Ramos, 2024).

Esta metodología pedagógica surgió en los años 80 como alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, los cuales priorizaron ejercicios gramaticales y la memorización repetitiva. El TBL se inspiró en la enseñanza comunicativa de la lengua, que daba más importancia a la comunicación real que a las estructuras lingüísticas rígidas. Fue así cómo se originó la primera versión del Aprendizaje basado en tareas, formulada por Michael H. Long, quien introdujo el término “Task-based Language Teaching” para describir el aprendizaje centrado en la aplicación de diferentes tareas significativas y desafiantes realizadas por los estudiantes en busca de un aprendizaje natural de una segunda lengua.

Fue en los años 90 que Jane Willis escribe “A Framework for Task-Based Learning” (1996), libro en el que le otorga al enfoque un modelo de fases pedagógicas que será empleado por los siguientes autores y considerado como la organización legítima del TBL. Por otro lado, Rod Ellis en su libro “Task-Based Language Learning and Teaching” (2003), le brinda una definición, clasificación y evaluación a las tareas pedagógicas empleadas en el enfoque. Posteriormente, Jane Willis junto a Dave Willis organizan un manual para los docentes que desean aplicar el TBL, proveyendo ejemplos de los tipos de tareas, su planificación y evaluación, enriqueciendo las anteriores investigaciones. Por

consiguiente, el TBL se posiciona como un modelo evaluado y enriquecido por las ideas y perspectivas de diversos autores a lo largo de su historia.

En base a los fundamentos del manual creado por Jane y Dave Willis, Ellis et al. (2020), a través del libro “Task Based Language Teaching: Theory and practice”, profundizaron la aplicación de este enfoque mediante la organización de tres fases que funcionan de equivalentes a las fases propuestas por Willis, las cuales son: la pre-tarea, la tarea y la post-tarea.

Dentro de la fase de la pre-tarea se cumplen funciones fundamentales con respecto al trabajo con los estudiantes, como la motivación, la preparación para la tarea que incluye la introducción a la temática y la presentación del objetivo de la tarea y proporcionar vocabulario y estructuras lingüísticas que pueden ser útiles para los estudiantes durante el desarrollo de la actividad.

Seguidamente, durante la fase de la tarea el docente prioriza el trabajo autónomo de los estudiantes, reduciendo su participación en la actividad a un consultor y observador, evitando en todo momento interrumpir de manera prolongada el trabajo en pares o grupos. Rod Ellis denominó a esta acción como “*within-task focus on form*”, estrategia que utiliza intervenciones breves de parte del docente o de los estudiantes para corregir errores lingüísticos sin cortar el flujo de trabajo de los estudiantes, esto a través de reformulaciones de oraciones mal redactadas corrigiendo verbos mal conjugados, insinuaciones que ayudan al estudiante completar una frase o pedir aclaraciones para el estudiante se dé cuenta de su error por sí mismo.

Por último, los autores describen la fase de post-tarea como la que ocurre después de que los estudiantes culminen su tarea comunicativa principal y en la que se promueve la reflexión, retroalimentación y la autoevaluación. Dentro de esta fase se ubican tres momentos: la repetición, el informe y el análisis del lenguaje. La primera ocurre después de que los estudiantes reciben la retroalimentación por parte del docente, creando desde cero una nueva versión de la tarea. En la segunda, el docente invita a los estudiantes a socializar su versión final de la actividad y en la tercera se analiza con mayor detalle el uso de la gramática empleada en la tarea.

Durante la presente investigación se consideró pertinente abordar las bases teóricas TBLT, pues este enfoque posee una estrecha relación con el TBL debido a las estructuras similares que presentan, al mismo tiempo que facilita el uso de diferentes herramientas propias del TBLT dentro de la aplicación del TBL, como el “*within-task focus on form*” propuesto por Ellis.

Es así como, para la realización de esta investigación, se determinó que el enfoque principal sería el *Task-Based Learning* (TBL), según lo planteado por Jane Willis. Adicionalmente, las perspectivas de Ellis, Skehan, Li, Shintani y Lambert proveyeron instrumentos y nociones valiosas para su puesta en práctica.

A pesar de provenir de distintos autores, sus planteamientos convergen en aspectos esenciales; por ello, en vez de contradecirse, estas se complementan y permiten diseñar de manera efectiva cada etapa del enfoque.

Diversas investigaciones señalan que la aplicación del TBL incrementa notablemente la motivación e implicación del estudiante durante las sesiones de clase, al percibir la utilidad práctica de lo que aprende. A modo de ilustración, un estudio de Tawil (2018) demostró que, efectivamente, el aprendizaje basado en tareas mejora la motivación y el entusiasmo de los estudiantes. Se pudo evidenciar un cambio sustancial en la motivación del alumnado, haciendo que su aprendizaje sea más fácil y rápido.

Asimismo, esta metodología favorece el desarrollo de competencias comunicativas que comprenden la fluidez, la precisión y la adecuación al contexto; y fortalece la autonomía y las estrategias de aprendizaje, dado que los estudiantes deben gestionar de manera efectiva los recursos lingüísticos para cumplir con objetivos específicos.

No obstante, la implementación óptima del TBL presenta desafíos significativos. La aplicación de este enfoque requiere docentes con un alto nivel de formación, capaces de diseñar tareas auténticas y relevantes, de gestionar un aula de manera flexible con un enfoque centrado en el estudiante, y de ofrecer retroalimentación efectiva basada en el desarrollo de la propia tarea, en lugar de centrarse en correcciones gramaticales intrusivas. (East, 2021). Además, el docente debe ser capaz de brindarle libertad creativa y motivar el trabajo

autónomo de los estudiantes, al mismo tiempo que procurar ser asertivo y empático al momento de realizar correcciones. La planificación cuidadosa de secuencias didácticas y la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje de cada estudiante son cruciales para superar estos obstáculos.

Por otra parte, un elemento fundamental del TBL es la estructuración de tareas, las cuales están diseñadas en una secuencia de actividades pedagógicas y buscan guiar a los estudiantes hacia el uso significativo de la lengua, en este caso el inglés. En este marco, Jane Willis (1996), plantea una secuencia de tres etapas principales en el Task-based learning, estas etapas son:

2.2.1.1. Pre-tarea. Durante esta etapa, el docente toma un papel protagónico y realiza diferentes actividades para preparar a los estudiantes para empezar a desarrollar la tarea. Por un lado, el docente debe emplear actividades que busquen facilitar la activación de conocimientos previos en los estudiantes con la finalidad de que puedan emplearlos durante la sesión. Al mismo tiempo, el docente debe encargarse de presentar el contexto y temática de la tarea, ayudando a los estudiantes a entender su significado e importancia, además, debe introducir modelos reales que contengan el vocabulario que será empleado dentro de la tarea para que los estudiantes puedan utilizarlos de ejemplos a lo largo de la actividad.

A continuación, el docente procede a explicar las instrucciones a los estudiantes, en ocasiones puede haber una modelación de lo que se espera que los estudiantes lleguen a hacer o formulación de preguntas para comprobar si la información fue entendida por los estudiantes. A lo largo de la primera fase es necesario lograr que los estudiantes se sientan en un espacio seguro para desarrollar la actividad, por lo que el docente deberá motivarlos a participar y reducir su ansiedad.

2.2.1.2. Ciclo de la tarea. Esta etapa consta de tres momentos; el primero es el desarrollo de la tarea, en el cual los estudiantes forman grupos o parejas y realizan la tarea empleando la lengua meta de manera libre, no necesariamente empleando la gramática o vocabulario objetivos de la sesión. El docente únicamente escucha, pero no corrige. Sin embargo, interviene si algún estudiante busca aclarar dudas sobre términos específicos en la lengua meta y

permanece atento al tiempo límite para realizar la tarea.

De manera general, el objetivo de este primer momento es que los estudiantes desarrollen su tarea de la manera más fluida posible, evitando las correcciones que interrumpen su proceso creativo.

Seguidamente, los estudiantes realizan la planificación, momento en el que organizan, preparan y practican la presentación de los resultados de su trabajo. Dentro de este momento, el docente resuelve preguntas de los estudiantes relativas a la gramática, cumpliendo una labor de asesor lingüístico sin interrumpir la actividad. Al mismo tiempo, el docente se encarga de hacer respetar la duración prevista de la actividad. Debido a esto, el foco de este momento en la sesión está en la precisión lingüística que los estudiantes pueden lograr por su cuenta, al igual que la organización de la presentación de sus productos.

Posteriormente, llega el momento de la presentación del informe, en el que los educandos socializan sus productos con el resto de la clase. Ellos pueden realizar comentarios o preguntas, mientras que el docente observa y toma nota de los errores que serán corregidos en la última etapa, al igual que realiza comentarios sutiles si llega a ser necesario. Gracias a la socialización, los estudiantes tienen la capacidad de compartir y comparar sus productos, logrando generar un propósito comunicativo debido a la interacción con sus compañeros.

2.2.1.3. Enfoque en el lenguaje. Esta etapa cuenta con dos momentos en específico. El primero es el análisis, en el que son discutidos los diferentes aspectos lingüísticos del producto, como la gramática empleada, el vocabulario y frases complementarias; al igual que la razón y utilidad que tienen dentro del texto. El docente logra que los estudiantes redescubran los patrones lingüísticos que ellos mismos emplearon durante la actividad, identificando por su cuenta sus errores y aciertos.

Por otro lado, el pedagogo proporciona retroalimentación a los estudiantes tanto del contenido como de la organización de la información dentro del producto, comentarios que deberán ser recibidos y corregidos posteriormente. Estos comentarios deben ser realizados desde la empatía y el respeto, evitando que los estudiantes se puedan sentir frustrados o intimidados.

Por otra parte, la etapa cuenta también con la práctica, en la que el docente guía la práctica de las nuevas estructuras gramaticales, corrige errores que se cometieron durante la socialización y fomenta la reflexión por parte de los estudiantes. Se direcciona la revisión, corrección, autoevaluación y coevaluación de los productos por parte de los estudiantes principalmente de la gramática empleada a lo largo de la sesión, asegurando el aprendizaje de los estudiantes a través de la metacognición.

Una vez establecidos los principios generales del TBL, es fundamental analizar su aplicación en el desarrollo de destrezas específicas, como la producción de textos, destreza que a menudo presenta desafíos y dificultades al ser compleja, pues va mucho más allá de simplemente conocer vocabulario y seguir reglas gramaticales, sino que también exige un mayor esfuerzo al estudiante, quien debe analizar qué elementos contextuales son imprescindibles para que el mensaje que quiere transmitir se pueda comprender.

Por otro lado, escribir en una lengua extranjera es una tarea cognitivamente demandante porque el escritor debe expresar y adaptar sus ideas a un nuevo sistema, todo ello mientras lidia con un alto nivel de exigencia y el miedo a equivocarse. Según lo expuesto por Díaz y López (2025), la producción escrita es una de las áreas más desafiantes para los estudiantes, puesto que exige la integración de múltiples competencias lingüísticas como, por ejemplo, el uso correcto de la gramática, la coherencia y el vocabulario adecuado.

Precisamente para abordar esta complejidad, el TBL y la visión de la escritura como proceso comparten una filosofía en común, ya que ambos enfoques entienden que la producción textual es un trabajo cíclico de fases interrelacionadas, el cual implica planificar, escribir, revisar y reescribir, para lograr un producto comunicativo óptimo y efectivo.

Por ejemplo, la fase de pre-tarea es esencial para sentar las bases de un proceso de escritura exitoso y menos estresante para los estudiantes. Esta etapa de preparación comienza cuando el docente presenta el objetivo de la tarea de forma clara y explícita, asegurándose de que todos los estudiantes comprendan exactamente qué se espera que produzcan. Asimismo, se activan los

conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema a través de actividades de lluvia de ideas, discusión en grupo o análisis de imágenes, lo que les permite generar y organizar sus ideas con libertad sin preocuparse inicialmente por la precisión ni corrección formal.

Paralelamente, el docente proporciona el vocabulario específico desarrollado en clase y las estructuras lingüísticas clave que actuarán como un andamiaje de apoyo necesario. Para clarificar aún más las expectativas, se modela o ejemplifica el texto por realizar, mostrando a los estudiantes un ejemplo del producto final esperado. Finalmente, se dedica un espacio para que los estudiantes puedan realizar preguntas y aclaraciones, resolviendo cualquier duda antes de iniciar con la redacción de los textos.

Durante el ciclo de la tarea, también conocida como fase de ejecución, el foco del TBL se centra primero en el resultado comunicativo de la tarea. Tras ello, los estudiantes inician la redacción de su primer borrador con mayor soltura y confianza. Este proceso es facilitado y potenciado por el rol estratégico del docente, quien logra que los estudiantes se enfoquen en desarrollar un texto coherente y adecuado al propósito, utilizando los recursos lingüísticos y estructurales idóneos.

Mediante una supervisión discreta, el docente controla el tiempo estipulado, motiva la autonomía de los estudiantes en el proceso de escritura y monitoriza la tarea sin interrumpir excesivamente la producción, precisamente para salvaguardar la fluidez. Además, al dar espacio para preguntas o aclaraciones y manifestar su punto de vista con empatía, el docente sienta las bases para la interacción entre pares típica del TBL, la cual alimenta directamente y de manera natural el proceso de textualización.

Posteriormente, la fase final del TBL, conocida como enfoque en el lenguaje, es donde el aprendizaje se consolida a través de un proceso reflexivo y colaborativo. Este ciclo se inicia con la retroalimentación, la cual puede ser proporcionada por el docente o entre compañeros, fomentando así un trabajo colaborativo.

En este momento, el docente proporciona retroalimentación específica sobre el contenido, la organización y el uso del lenguaje en los textos de los

estudiantes. Esta evaluación es formativa, ya que se vincula directamente con los objetivos lingüísticos y de escritura establecidos al inicio de la tarea. No se trata solo de señalar errores; es crucial corregir desaciertos gramaticales, pero también destacar aciertos léxicos y ortográficos para reforzar positivamente el progreso de los estudiantes. El objetivo último es lograr que los estudiantes revisen y editen sus textos tras analizar estos comentarios.

Simultáneamente, se fomenta la autoevaluación o coevaluación entre estudiantes. Al tener que evaluar la redacción preliminar de un texto, para comprobar si su mensaje es claro o si cumple con el objetivo de la tarea, el estudiante desarrolla su capacidad crítica y, al mismo tiempo, interioriza criterios que después aplicará a su propio texto. Este es un aprendizaje activo y profundo, que promueve la reflexión sobre el proceso de escritura y el aprendizaje mismo.

Finalmente, la reelaboración del texto a partir de todos los comentarios recibidos, tanto del profesor como de los pares, deja de ser una simple corrección de errores para convertirse en una repetición consciente y mejorada de la tarea. Este enfoque por fases no solo genera un texto de mayor calidad, sino que también alivia la presión y reduce la ansiedad que tantas veces paraliza a quien escribe en una lengua que no domina.

Esta eficacia del modelo TBL no es solo teórica, sino que está respaldada por evidencia empírica. Un claro ejemplo lo proporciona un estudio realizado por Mindiola y Vaca (2024) en la Revista Sinapsis, que evaluó la efectividad de este método para mejorar la competencia escrita en inglés en estudiantes de décimo grado de la Unidad Educativa Fiscal Abdón Calderón.

La investigación de metodología mixta y con una muestra de 30 estudiantes demostró de manera tangible cómo el Aprendizaje Basado en Tareas proporciona el marco ideal para desarrollar la escritura al entenderla como un proceso (planificación, textualización, revisión) y no solo como un producto final. Durante la pre-tarea, los investigadores observaron que la introducción del tema, la activación de vocabulario y, crucialmente, el análisis de modelos de texto permitió a los estudiantes identificar la estructura y el registro del género discursivo, sentando así las bases para una planificación informada y reduciendo la ansiedad inicial.

Posteriormente, en el ciclo de la tarea, el foco se centró en la ejecución de una tarea comunicativa auténtica como, por ejemplo, escribiendo una carta formal de queja o redactando el final alternativo de un cuento. Esta inmersión en un objetivo real, donde la fluidez y la transmisión del mensaje primaron sobre la perfección, fue clave.

Los datos recogidos de los materiales mostraron que los estudiantes, al sentirse liberados de la presión y ansiedad por un resultado definitivo en el primer borrador, se aventuraron a utilizar estructuras más complejas y a comunicar sus ideas con mayor soltura y confianza.

Finalmente, el enfoque en el lenguaje se reveló como la fase fundamental para la consolidación de los aprendizajes. El estudio destacó el valor de la interacción oral durante la revisión colaborativa entre estudiantes, donde estos evaluaban mutuamente la claridad y coherencia de sus textos; y por otro, la intervención docente centrada en aspectos lingüísticos específicos que requerían refuerzo. Este proceso de edición colaborativa, seguido de la reescritura de los textos y su posterior publicación de los textos finales a través de canales como blogs o murales de clase, cerró el ciclo comunicativo de manera efectiva y significativa.

De acuerdo con el estudio realizado, el análisis de los datos demostró una mejora sustancial en las habilidades de escritura de los estudiantes tras la intervención, atribuyendo el éxito a la integración de la práctica lingüística en un contexto comunicativo significativo que ofrece oportunidades para la reflexión y la mejora.

En conclusión, el estudio de Mindiola y Vaca (2024) corrobora que el TBL no solo mejora la competencia escrita de manera integral al integrar todas las habilidades, sino que también transforma el rol del estudiante en un escritor activo y colaborativo, y el del docente en un guía facilitador, reduciendo significativamente la ansiedad que tradicionalmente rodea a la producción escrita en una lengua extranjera.

2.2.2. Producción de textos

La producción escrita, dentro de la cual se considera la producción de textos, es una de las habilidades más importantes dentro del aprendizaje del

idioma inglés, la cual tiene como finalidad desarrollar y mejorar sus habilidades comunicativas dentro de la lengua. La producción de textos es un proceso de elaboración y creación de textos escritos de diferente tipo, con originalidad e imaginación, en el cual se debe tener la capacidad de expresar ideas, emociones y sentimientos (Ministerio de Educación, 2010, como se citó en Peralta, 2023). Según García y Ladino (2022), es un proceso en el que consta de subprocesos los cuales ayudarán a alcanzar una comunicación efectiva; se realizan diferentes textos escritos mediante procesos cognitivos, siguiendo estructuras gramaticales, conectando sus ideas y generando un mensaje que sea adecuado y entendible para el receptor.

La producción de textos deviene en una herramienta esencial para el aprendizaje del idioma, pues permite reflexionar sobre su propio proceso de construcción del conocimiento lingüístico. Este es el caso específico cuando los estudiantes practican la producción escrita en inglés, pues como afirma Villar (2022), tienen que ser conscientes de aspectos específicos de la lengua extranjera, tales como las convenciones estructurales u organizativas, puesto que, al momento de escribir, el estudiante deberá seleccionar los conocimientos adquiridos durante sus clases para aplicarlos de manera pertinente en la elaboración del texto.

Es cierto que a muchos de los estudiantes de EBR no se les inculcan desde pequeños la lectura activa, la cual contribuye a desarrollar un buen manejo del vocabulario y del léxico necesario para producir textos escritos. Esta carencia se refleja en una comprensión limitada del propósito comunicativo, propósito comunicativo, deficiente organización y estructura de ideas y/o fallas en la ortografía y puntuación. Como menciona Cassany (2005), citado en Herrera et al. (2020), se manda a escribir mucho, pero se enseña poco a escribir. No muchos docentes ponen en práctica las estrategias necesarias o realizan un correcto monitoreo del trabajo de los estudiantes con el objetivo de redactar textos de la manera más eficaz dentro de un proceso adecuado.

Con la finalidad de mejorar y elaborar correctamente textos escritos, Brown (2015). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*, menciona una lista de verificación de micro habilidades (enfocadas

en la forma lingüística) y macro habilidades (centradas en el significado, la comunicación y la retórica).

Para los fines de la presente investigación, se ha estimado pertinente hacer uso de las micro y macro habilidades planteadas por el autor para ser evaluadas convenientemente, pues estas fueron escogidas por su relevancia dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) y la viabilidad de su aplicación durante el tiempo designado para la investigación.

Micro habilidades

Las micro habilidades se definen como procesos lingüísticos que intervienen a lo largo de la creación de un texto escrito, estas constituyen los cimientos sobre los cuales se construye un texto comprensible y formalmente adecuado. Son el "cómo" se escribe, atendiendo a la mecánica del lenguaje, y se enfocan en la forma lingüística, así como también en la ortografía, gramática y puntuación. En resumen, las micro habilidades de la producción de textos permiten la correcta codificación del mensaje, permitiendo que el pensamiento abstracto se transforme en lenguaje escrito.

La primera micro habilidad es "Produce graphemes and orthographic patterns of English" o, por su traducción al español, "Produce grafemas y patrones ortográficos del inglés", esta misma se centra en el uso correcto de los signos de puntuación, ortografía y grafemas al redactar un texto.

Como segunda micro habilidad tenemos "Produce writing at an efficient rate of speed to suit the purpose" o, traducido al español, "Produce la escritura a una velocidad eficiente acorde al propósito". Esta habilidad no se reduce a simplemente escribir con rapidez; consiste en ser capaz de plasmar ideas al papel o pantalla con una velocidad que no comprometa la calidad del texto, y que a la vez permita mantener el flujo del pensamiento. Esto es crucial en contextos académicos y profesionales con limitaciones de tiempo como, por ejemplo, a la hora de tomar apuntes, redactar textos o informes bajo presión.

El CNEB resalta que los estudiantes deben producir textos con fluidez y velocidad adecuada de producción para lograr una escritura espontánea y funcional, lo que refleja la importancia de esta automatización para la

comunicación real, y lo necesaria que es su práctica constante.

La tercera micro habilidad, "Produce an acceptable core of words and use appropriate word order patterns", o en español, "Produce un núcleo aceptable de palabras y utiliza patrones de orden de palabras adecuados", trata del dominio y aplicación de reglas básicas para una sintaxis adecuada y un vocabulario pertinente, los cuales son pilares fundamentales para una comunicación efectiva en el idioma inglés.

El primer pilar, también conocido como "núcleo aceptable de palabras", consiste en poseer un repertorio de términos suficientes y apropiados para el tema y el contexto específico. Esto garantiza que el mensaje sea preciso y relevante. Por otro lado, en cuanto al segundo pilar, el "orden de palabras adecuado", es sabido que la estructura básica del inglés sigue un patrón rígido de Sujeto-Verbo-Objeto (SVO); sin embargo, la verdadera competencia lingüística, o habilidad, se evidencia al manipular esta estructura para crear énfasis, formular preguntas y construir oraciones complejas a través de la subordinación y la coordinación.

La integración de ambos elementos es fundamental dentro del currículo educativo, dado que se tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para redactar textos coherentes, eliminando así el riesgo a ambigüedades y malentendidos en su comunicación escrita.

La cuarta micro habilidad, "Use acceptable grammatical systems", o en español "Utiliza sistemas gramaticales", se refiere al buen dominio de la gramática de la lengua inglesa. La gramática es el andamiaje que da cohesión y precisión al texto. Esta habilidad engloba el manejo y el uso correcto de los artículos, los tiempos verbales, la concordancia sujeto-verbo, y entre otros más.

Cuando un estudiante domina esta habilidad, se vuelve evidente su capacidad para utilizar estructuras gramaticales de mediana complejidad que le permiten transmitir el mensaje de un texto con claridad y sin errores que interfieran gravemente en la comprensión de este mismo.

La quinta micro habilidad, "Express a particular meaning in different grammatical forms", traducido al español como "Expresa un significado particular en diferentes formas gramaticales", implica tener la capacidad de variar la

estructura y el lenguaje transmitiendo el mismo mensaje, pero de diferentes maneras.

Por último, en la sexta micro habilidad, “Use cohesive devices in written discourse”, o “Utiliza dispositivos cohesivos en el discurso escrito”, se refiere a la capacidad de relacionar ideas y párrafos lógicamente de manera coherente, haciendo uso de los conectores adecuados.

Estos dispositivos cohesivos, tales como los aditivos, contrastivos, causales y temporales, guían al lector a través de la lógica del texto. El CNEB menciona explícitamente el uso de estos recursos en los desempeños de la competencia “Escribe textos en inglés como lengua extranjera”. Su correcta aplicación permite redactar textos donde las ideas plasmadas no aparecen aisladas, sino que se relacionan de manera fluida y lógica.

Macro habilidades

Por otro lado, las macro habilidades se relacionan con procesos cognitivos más complejos, pues estas se enfocan en la forma, organización, coherencia textual, intención comunicativa y estrategias. Gracias a estas es posible que el escritor planifique y desarrolle sus ideas de manera adecuada, cuidando el nivel estratégico del proceso de escritura.

La primera macro habilidad “Use the rhetorical forms and conventions of written discourse” o, por su traducción al español, “Uso de formas retóricas y convenciones del uso escrito”, implica conocer y utilizar las normas y patrones de la escritura formal del idioma inglés.

Como segunda macro habilidad “Appropriately accomplish the communicative functions of written texts according to form and purpose” o, traducido al español, “Cumple adecuadamente las funciones comunicativas de textos escritos de acuerdo con la forma y propósito”, se refiere a la capacidad de adaptar el lenguaje y la estructura con la finalidad de lograr el objetivo planteado.

En la tercera macro habilidad “Convey links and connections between events and communicate such relations as main idea, supporting idea, new information, given information, generalization, and exemplification” o, “Transmite enlaces y conexiones comunicando la relación entre la idea principal, idea secundaria, información nueva, información brindada, generalización y

ejemplificación”, conlleva establecer relaciones lógicas entre ideas de un texto escritos identificando las ideas más importante y relevantes.

En la cuarta macro habilidad, “Distinguish between literal and implied meanings when writing”, traducido, “Distingue entre significados literales e implícitos al momento de escribir”, significa transmitir matices y sutilezas en el lenguaje para enriquecer el mensaje y lograr una comunicación más clara y efectiva.

La quinta macro habilidad “Correctly convey culturally specific references in the context of the written text” o, “Transmite referencias culturales específicas adecuadas al contexto del texto escrito”, implica ser consciente de las diferencias culturales y la posibilidad de existir barreras en el lenguaje que lleguen a afectar la comprensión del texto.

Como última y sexta macro habilidad “Develop and use a battery of writing strategies”, “Desarrolla y utiliza una variedad de estrategias para la escritura de textos”, se refiere a la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones de escritura utilizando las herramientas o estrategias adecuadas para producir un texto.

Para los fines de la presente investigación, el equipo investigador ha estimado pertinente circunscribirse al uso de 6 de las 12 micro habilidades y macro habilidades propuestas por Brown para ser evaluadas convenientemente. Estas 6 micro y macro habilidades fueron escogidas por su relevancia dentro del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), así como por la viabilidad de su aplicación durante el tiempo designado para la investigación, considerando el marco teórico previamente desarrollado.

Las 4 micro habilidades escogidas fueron: “Produce writing at an efficient rate of speed to suit the purpose”, debido a que el CNEB resalta que los estudiantes deben producir textos con fluidez y velocidad adecuada de producción para lograr una escritura espontánea y funcional; “Produce an acceptable core of words and use appropriate word order patterns”, la cual responde directamente a la necesidad de los estudiantes de usar un vocabulario pertinente y estructuras claras al redactar un texto; “Use acceptable grammatical systems, patterns, and rules”, pues el currículo señala la importancia de producir

textos usando construcciones gramaticales de mediana complejidad; y “Use cohesive devices in written discourse”, puesto que dentro de los desempeños de la competencia “Escribe textos en inglés como lengua extranjera” se mencionan recursos como conectores aditivos, adversativos, temporales, etc., que forman parte esencial de esta habilidad.

Las 2 macro habilidades escogidas para esta investigación fueron: “Appropriately accomplish the communicative functions of written texts according to form and purpose”, pues el currículo exige a los estudiantes adaptar su texto al “tipo textual y el destinatario”, siendo capaces de expresar sus ideas de forma clara con lógica discursiva; y “Develop and use a battery of writing strategies”, ya que esta macro habilidad promueve el uso de estrategias metacognitivas, el cual también se alinea con el CNEB que pide a los estudiantes reflexionar sobre el texto que escribe y evaluar los usos del lenguaje, incluyendo los procesos de planificar, organizar, revisar y reescribir.

2.2.3. Texto

Inca (2022) define el texto como la unidad comunicativa fundamental la cual surge con una intención comunicativa por parte del emisor. El texto puede variar en forma o extensión, pero se caracteriza principalmente por poseer congruencia, coherencia y una estructura definida dependiendo de su objetivo y el contexto.

El texto puede servir para expresar opiniones, describir actividad u objetos, informar sobre un tema e incluso instruir; pero en todas ocasiones siempre se busca lograr un efecto en el lector. Precisamente por esta variedad de propósitos, existen diferentes tipos de textos que pueden ser empleados dentro de sesiones de aprendizaje con la intención de ejercitar la producción de estos.

En el proceso de la investigación fueron seleccionados distintos tipos de texto para ser desarrollados durante las sesiones, buscando practicar la producción de cada uno mediante la aplicación del TBL. Dentro de los tipos de texto seleccionados están: Texto descriptivo, texto reflexivo, informativo, instructivo y email informal.

Texto descriptivo

Según Rivadeneira (2021), el texto descriptivo se caracteriza por ser la secuencia comunicativa que brinda información pasada, actual o futura sobre un objeto, persona o situación. En determinadas situaciones puede llegar a plasmar impresiones o evaluaciones subjetivas o abstractas dependiendo del propósito del texto, ya sea la expresión de emociones o sentimientos como percepciones.

El texto descriptivo está dividido en tres partes principales: la instrucción, donde se menciona que es lo que será descrito; el cuerpo, donde figura la descripción de objeto, lugar, persona u otro; y finalmente la conclusión, parte en la que se realiza un pequeño resumen de la descripción central. Dentro de este tipo de texto predomina el uso de adjetivos y verbos.

El texto descriptivo puede ser usado de diferentes maneras dentro de una sesión de aprendizaje; por ejemplo, una descripción de un personaje realizando determinadas actividades, el aspecto de una escuela y sus diferentes espacios, o el comportamiento de un estudiante en relación a sus responsabilidades escolares.

Este tipo de texto fue elegido ya que, además de ser muy versátil, es fácil de comprender y trabajar con los estudiantes, lo que favorece a la aplicación del TBL.

Texto reflexivo

Se define como el tipo de texto que organiza ideas, experiencias y pensamientos a profundidad. El texto reflexivo se considera un tipo de texto subjetivo que busca expresar, cuestionar y analizar creencias personales o externas, priorizando en todo momento el pensamiento crítico. Usualmente, el texto reflexivo se origina en base a una pregunta reflexiva, la que buscará ser resuelta.

Debido a la versatilidad del texto reflexivo, su implementación en el ámbito escolar permite tratar temas como las conductas de los estudiantes dentro de la institución, así como opiniones críticas acerca del cumplimiento de normas y restricciones, entre otros aspectos.

El uso del texto reflexivo dentro de las sesiones de aprendizaje se valora positivamente, puesto que fomenta procesos de autorreflexión, autocrítica y autoevaluación en los estudiantes.

Texto informativo

Según Villalva (2022), el texto informativo es aquella composición de enunciados que tiene como objetivo principal brindar datos, definiciones, hechos o cualquier otro tipo de información al lector de manera comprensible. La información contenida en un texto informativo se caracteriza por ser objetiva y totalmente imparcial, empleando un vocabulario directo y transparente, dejando fuera opiniones o pareceres por parte del escritor. El texto informativo está compuesto por cuatro partes principales, dentro de las cuales están el título, la introducción, el desarrollo y la conclusión. El título busca despertar interés por la información que expone el texto, por otro lado, la introducción busca brindar contexto sobre la información, en el desarrollo se exponen las ideas principales y secundarias y finalmente en la conclusión se resume la información brevemente y se cierra el texto. Durante la redacción del texto informativo predomina el uso de distintos tipos de conectores.

La elaboración de un texto informativo puede ser realizada de diferentes maneras dentro de una sesión de aprendizaje. Los estudiantes pueden realizar un texto informativo sobre un acontecimiento dentro o fuera de la institución educativa relacionada con el buen actuar escolar, también pueden comentar una noticia nacional o internacional sobre la sana convivencia dentro de una escuela. El texto informativo fue elegido ya que promueve el conocimiento y organización de la información, características que guardan relación con la aplicación del TBL.

2.2.3.4. Texto instructivo

Dentro de las sesiones de aprendizaje, el texto instructivo permite que los estudiantes interactúen con la información, organizando y jerarquizando los pasos para realizar diferentes actividades. Gracias al texto instructivo se pueden desarrollar actividades como crear un texto enlistando los pasos para crear una convivencia escolar favorable o una secuencia para solucionar un conflicto en el aula. El uso del texto instructivo se consideró favorable, pues incentiva el trabajo autónomo y la interacción con el aprendizaje, características que lo acercan a la aplicación del Task-Based Learning.

Email

Según Clinton et al. (2023), el email o correo electrónico como un método para enviar y recibir mensajes de manera digital. Este tipo de texto se caracteriza por poseer una estructura definida que comprende: asunto, mensaje, saludo y firma. Existen dos tipos de email, tanto el formal o el informal, y su selección depende del destinatario y propósito del mensaje. La finalidad de un email puede ser diversa, como informar de un hecho ocurrido, una opinión o una sugerencia.

El email o correo electrónico puede ser empleado con distintas finalidades dentro de una sesión de aprendizaje, como la escritura de un email o correo electrónico para hacer llegar una sugerencia a la directora de una institución educativa con el fin de mejorar el material escolar o compartir una opinión con un compañero sobre las reglas dentro del colegio. El email o correo electrónico fue elegido para esta investigación con la finalidad de emplear el interés de los estudiantes por las actividades en línea y su necesidad de expresar sus opiniones o pensamientos de una manera más libre y autónoma.

Mural informativo

El mural informativo se define como un medio de comunicación visual que tiene el objetivo de destacar determinada información sobre un tema específico de forma clara y atractiva, acompañada de imágenes y texto. El mural informativo posee una organización determinada por un título o encabezado referente al tema; de igual forma contiene subtítulos, definiciones, descripciones, organizadores visuales y frases alusivas a la temática.

El mural informativo puede realizarse en una cartulina, una pizarra, una pared o de manera virtual, por lo que es un tipo de texto muy flexible. Dentro de su aplicación, el mural informativo puede ser utilizado para abordar el tema de reglas de la comunidad educativa, organizar ideas sobre resolución de conflictos, entre otros. La creación de un mural informativo se consideró favorable dentro de la investigación, ya que incentiva el trabajo autónomo de los estudiantes y permite que procesen y organicen información.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma, nivel, tipo y diseño metodológico

La presente investigación pertenece a un enfoque cualitativo, el cual según Montero (2024) posee la esencia de captar las vivencias, experiencias e impresiones de los participantes respecto a un fenómeno o tema en particular y construir un relato de la realidad estudiada y su significado. En este sentido, este enfoque se caracteriza por centrarse en comprender significados, percepciones e interpretaciones, y, a diferencia del enfoque cuantitativo, este busca la subjetividad. A su vez, se caracteriza por ser flexible a la hora de aplicar, esto permite estudiar a las personas de un contexto en particular mientras se interactúa con ellas de manera natural, según Flick (2007), como se citó en Montero (2024), uno de los principales rasgos de este enfoque es que la producción del conocimiento se encuentra atada a la comunicación que se genera entre el investigador con el campo y los participantes. Esto es así pues el investigador es capaz de observar el proceso de elaboración de los productos y puede obtener información desde la propia opinión y experiencias de las personas participantes.

Por otro lado, esta investigación responde al paradigma socio-crítico. Según Loza et al. (2021) en este paradigma los conocimientos se construyen en base a inquietudes que surgen de las necesidades de determinados grupos sociales, el investigador deja de ser solo un observador para convertirse en un generador de cambio que facilite las transformaciones sociales. Así pues, se puede afirmar que este paradigma conlleva un compromiso de transformación social, pues se centra en entender la realidad desde las perspectivas de los propios actores para luego cambiarla orientada a su mejoría. Bajo esta perspectiva, la presente investigación tiene como intención observar y analizar la práctica docente junto a los resultados de los participantes para transformar la práctica educativa con miras a su mejora.

En esta misma línea, la presente investigación pertenece al diseño metodológico de investigación-Acción, caracterizada por involucrar a los participantes de manera activa en todas las fases del estudio. Según Peralta y

Mayoral (2022) este diseño se puede entender como un proceso reflexivo de búsqueda el cual es realizado por los integrantes de una comunidad para poder conocer su práctica y lograr mejorar la lógica y la justicia de sus propias acciones. Entendiendo esto, nuestra investigación optó por este diseño metodológico pues busca generar conocimientos al mismo tiempo que transforma la realidad de las prácticas pedagógicas de los docentes de una manera conjunta y activa, a través de la reflexión y autorreflexión, articulando el sustento teórico con la experiencia práctica.

Por último, nuestra investigación es de tipo aplicada y nivel descriptivo. Según Castro-Maldonado et al. (2023) una investigación de tipo aplicada se funda en la identificación de problemas del contexto y propone soluciones con base en los conocimientos teóricos. En este sentido, nuestra investigación no se queda en la descripción de lo teórico, sino que diseña e implementa un plan de acción basado en el Task-based Learning para resolver un problema real en el aula y generar un cambio en la práctica pedagógica, intentando determinar la eficacia de este enfoque en la mejora de la producción de textos.

3.2. Diagnóstico: contexto y participantes, episodios críticos, árbol de problemas y objetivos

La presente investigación se desarrolló en una Institución educativa pública ubicada en el distrito de San Juan de Miraflores, la que cuenta con una infraestructura y con ambientes adecuados para el desarrollo de las sesiones de clase los cuales favorecen su aprendizaje. Asimismo, cuenta con un equipo docente comprometido y recursos físicos que son pertinentes para el desarrollo de las actividades académicas y formativas.

Se cuenta con la participación de un grupo de estudiantes del quinto año nivel secundario, seleccionados bajo el criterio de una necesidad de mejora académica; al presentar un bajo rendimiento dentro de la competencia de la producción escrita que afecta de manera general su desempeño en el área, puesto que el desarrollo de la escritura en el inglés es fundamental no solo para obtener una nota aprobatoria dentro del curso, sino también para ayudar a fortalecer otras competencias comunicativas y una mejora dentro de la lectura,

mejora del vocabulario y gramática lo que será efectivo para sus preparación en estudios superiores y oportunidades futuras.

A partir de la observación y los registros de diario de campo, se identificaron algunos episodios críticos que pueden influenciar y afectar el proceso educativo de los estudiantes. Entre estas problemáticas se puede destacar: errores frecuentes dentro de la gramática y vocabulario, muchas veces los estudiantes escriben frases incompletas y se confunden con los tiempos verbales, debido a que intentan llevar el español literalmente al inglés. Se evidencia de igual manera, una limitada organización de ideas en donde la producción de textos de los estudiantes suele ser, no solo breves y poco desarrollados sino, que presentan insuficiente coherencia y cohesión lo que dificulta la comprensión del mensaje que desean transmitir.

Otra problemática por destacar es la poca retroalimentación efectiva por parte de los docentes a lo largo de su educación regidos por enseñanzas de métodos antiguos, no hay una correcta guía sobre cómo mejorar sus textos, pues en diversas ocasiones las tareas o actividades son devueltas con pocas observaciones centrándose únicamente en los errores gramaticales dejando de lado la organización y claridad de ideas que también debe de presentar una adecuada redacción de textos. Esta situación lleva al desinterés o desmotivación no solo por buscar mejorar en la escritura sino al idioma en general; las actividades que se llevan a cabo son rutinarias y facilitan la pérdida del interés por prestar atención en clase, ocasionando detracciones y evitando así un correcto aprendizaje. Asimismo, la motivación está asociada con fomentar la participación de los estudiantes; sin embargo, muchos de ellos evitan participar por temor a cometer errores y que sean reprendidos o avergonzados frente a sus demás compañeros. Estos episodios evidencian y explican cómo se limita el aprendizaje, la convivencia y la participación de los estudiantes en diversas situaciones educativas.

El análisis permitió construir un árbol de problemas en el que se identifica como problema central el bajo nivel de la producción de textos en inglés en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa pública.

Entre las causas más relevantes se puede observar que los estudiantes presentan dificultades para expresarse por escrito en el idioma meta; como segunda causa, al observar sus registros de notas se puede identificar que los estudiantes obtienen bajos resultados académicos en la asignatura inglés; la tercera causa es que existe una falta de confianza en las habilidades comunicativas del idioma lo que dificulta la redacción de distintos textos llevando a la última causa siendo el desinterés general por el aprendizaje del mismo.

Esto ha llevado a identificar como primera consecuencia, que el proceso y los métodos de enseñanza siguen siendo tradicionales enfocándose en la gramática; como segunda consecuencia, es la escasa práctica de la comunicación escrita en donde se observa en muchos estudiantes un limitado vocabulario y poca secuencia lógica entre las ideas presentadas en sus textos; la tercera consecuencia es, la poca motivación de los estudiantes para escribir en inglés, se presentan actividades muy monótonas durante las sesiones las cuales no generan gran interés por aprender el idioma; esto conlleva a la última consecuencia siendo la falta de actividades significativas y relacionadas a su contexto educativo dificultando la comprensión de los contenidos mostrados.

Esta representación permite comprender la complejidad de la situación y la necesidad de llevar a cabo un plan con acciones de mejora.

3.3. Objetivos de investigación

Con la finalidad de enfocar y guiar el proceso de la presente investigación, fueron planteados cinco objetivos, uno general y cuatro específicos, los cuales son:

Objetivo General

Analizar la aplicación del Task-based Learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.

Objetivos Específicos

- Diseñar un plan de acción basado en el Task-based learning centrado en la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.
- Implementar el plan de acción basado en el Task-based learning centrado

en la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.

- Reflexionar sobre la aplicación del TBL en la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.
- Interpretar los datos recogidos durante la implementación del plan de acción basado en el Task-based learning centrado en la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.

3.4. Plan de acción

El plan de acción de la presente investigación fue cuidadosamente diseñado y detallado con el objetivo de aplicar el Task-based Learning para mejorar la producción de textos en estudiantes pertenecientes al nivel de quinto de secundaria de una institución educativa pública. Para su diseño se tuvo en cuenta el modelo de investigación-acción propuesto por Kurt Lewin, principal impulsor de la investigación-acción, el cual favorece a la reflexión autocrítica.

Según Killalobos-Iturriaga et. al (2021), el modelo de Lewin consta de 4 fases que promueven la reflexión crítica; la planificación, la acción, la observación y la reflexión. Estas fases se llevan a cabo de forma cíclica, lo cual permite que la práctica pedagógica se analice de manera crítica, de manera que se identifiquen aspectos que necesiten cambios y se puedan diseñar nuevas estrategias en donde las experiencias obtenidas en cada ciclo funcionen como insumos que nos lleven a replantear acciones y alcanzar mejoras sostenidas.

Fases del plan de acción

Planificación. Según Carroll (2023), Lewin describe a la etapa de planificación como una fase en la cual se desea alcanzar un determinado objetivo, y para ello se debe delimitar dicho objetivo y cómo alcanzarlo mediante un plan general. En este sentido, lo primero que se realizó fue diseñar el objetivo general que respondía al problema de investigación, seguido de los objetivos específicos, los cuales fueron formulados de manera coherente con las fases de la investigación-acción propuesta por Lewin.

Respecto a la elaboración del plan, Bancayán-Ore y Vega-Denegri (2020) consideran que se debe elaborar un plan flexible que permita ajustes con la

finalidad de adaptarse a situaciones imprevistas a lo largo de la investigación. Bajo este enfoque, una vez definidos los objetivos de la investigación, se diseñó la unidad didáctica para implementar, junto a las actividades para la intervención pedagógica. Asimismo, se establecieron las estrategias y actividades basadas en las fases del enfoque Task-Based Learning, las cuales fueron diseñadas con el objetivo de ser adaptables y poder ser modificados según se requiera durante la investigación.

Por último, se elaboraron los criterios que conformaron el instrumento de evaluación, específicamente la lista de cotejo, utilizada para evaluar los textos trabajados durante las sesiones. De igual manera, se diseñaron los instrumentos de observación, tales como el diario de campo y la guía de observación, que posibilitaron el registro del desarrollo de la intervención. Cabe señalar que todo el proceso de planificación se desarrolló entre los meses de julio y agosto.

Acción. Según García (2023), durante esta fase se llevan a cabo las actividades y acciones programadas, es decir el plan, para resolver un problema. En este sentido, es importante resaltar que esta fase no se limita únicamente a poner en práctica lo planificado, si no que implica un proceso de seguimiento constante para hacer ajustes según vayan surgiendo necesidades en el desarrollo de las actividades.

Desde esta perspectiva, las estrategias y actividades planificadas en base al Task-based Learning durante la etapa de planificación fueron ejecutadas dentro de la práctica pedagógica, constando de 12 sesiones de aprendizaje en las que en cada sesión los estudiantes producían textos haciendo uso de diversos materiales que sirvieron como apoyo. De igual manera, durante esta fase también se utilizó la lista de cotejo para evaluar de manera sistemática los textos producidos por los estudiantes en cada sesión, ayudando a identificar fortalezas y debilidades en el proceso.

Observación. según Cuesta (2024) la observación es una fase que se debe llevar a cabo meticulosamente, y en la cual los participantes en el proceso recopilan evidencia que permite una evaluación rigurosa de la acción. Durante esta fase el investigador registra y analiza lo que ocurre al poner en acción lo

planificado, y se debe recoger evidencias de una manera sistemática, usando instrumentos como diarios de campo, entrevistas, encuestas o registros.

El objetivo de esta etapa en la presente investigación es identificar los efectos reales de la aplicación del Task-based Learning en la mejora de la producción de textos, y generar información válida y datos concretos para continuar con la siguiente fase que es la reflexión.

De acuerdo con lo expuesto, a lo largo de esta fase se aplicaron dos instrumentos, el diario de campo y la guía de observación. En el primer instrumento se consignó la experiencia personal del investigador que desempeñaba el rol de docente al aplicar la práctica pedagógica, esto con el propósito de registrar sus percepciones y valoraciones sobre el desarrollo de las actividades y estrategias aplicadas.

Por otro lado, la guía de observación fue aplicada por los investigadores que asumieron el rol de observadores del docente, con el propósito de registrar el desarrollo de la práctica pedagógica y recopilar más información que sería útil en la siguiente fase.

Reflexión. Según Latorre (2005), como se citó en Lugo (2020), la reflexión, en la investigación-acción, constituye la fase con la que se cierra el ciclo y da paso al replanteamiento del problema para iniciar un nuevo ciclo de la espiral autorreflexiva. En este sentido, durante esta fase los investigadores interpretaron los instrumentos aplicados, tanto la guía de observación como los diarios de campo, con el fin de poder rediseñar las acciones ejecutadas en base a la información recopilada durante la fase de observación y posteriormente analizada críticamente, buscándole un significado a las estrategias que funcionaron, a las dificultades que surgieron y a los cambios que se produjeron.

A partir de esta interpretación, se tomaron decisiones sobre cómo continuar o rediseñar el plan, convirtiendo los datos obtenidos en un nuevo ciclo de acción. Cabe destacar que, durante todo este proceso, tanto el investigador que asumió el rol de docente como los investigadores que asumieron el rol de observadores compartieron sus reflexiones para contrastar percepciones y enriquecer el análisis de la práctica, sobre esto Lyndon y Edwards (2022), como se citó en Kandemir (2020), afirman lo siguiente:

“La reflexión, como parte de la investigación-acción, es más probable que sea colaborativa debido a la inmediatez del proceso de pensamiento reflexivo, el cual tiende a compartirse entre los colaboradores de la acción si expresan sus ideas inmediatamente después de que esta haya tenido lugar; al hacerlo, realizan una co-reflexión dialógica, conversando entre ellos acerca de sus experiencias compartidas en un proceso común de reflexión”.

Por último, al finalizar la aplicación de las 12 sesiones de aprendizaje, se llevó a cabo una entrevista a los estudiantes sobre la aplicación del Task-based Learning, para recoger sus percepciones, opiniones y valoraciones sobre el enfoque aplicado para la mejora de su producción escrita, información que será relevante para el desarrollo de las conclusiones y recomendaciones.

3.5. Técnicas e instrumentos

Para corroborar la correcta aplicación del enfoque Task-based Learning se consideró el uso de dos técnicas, la observación y la entrevista, y tres instrumentos, los cuales fueron: diarios de campo, guía de observación y guía de entrevista.

Técnicas

Observación. Es una técnica que consiste en registrar de manera sistemática diferentes eventos de una sesión de aprendizaje. La técnica de la observación no se reduce únicamente a constatar la existencia o ausencia de un determinado indicador o descriptor, sino que permite elaborar un registro detallado que recoge información de todo lo que ocurre en la práctica pedagógica (Maray et. al, 2022).

La observación se clasifica en tipos: según la estructura que presenta, puede ser estructurada, empleando una guía y categorización, o no estructurada, siendo abierta y más flexible para brindarle más libertad al observador. Esta técnica puede estar centrada en diferentes sujetos, como los estudiantes o el docente, y puede ser realizada por distintos observadores, como observadores externos a la sesión, el docente e incluso los estudiantes.

Por otro lado, según Bustamante et al. (2023) la observación puede poseer tres diferentes formas, las cuales son: la observación no participante, la

participante y sistemática. Por un lado, la observación no participante se realiza sin intervenir en las sesiones y sin interactuar de manera directa con los sujetos a estudiar, mientras que la observación participante ocurre cuando el investigador se integra en el grupo a estudiar compartiendo un lugar y tiempo determinado. Esta forma de observación es la más empleada dentro del método investigación-acción y emplea distintos instrumentos como guías de observación, registros anecdóticos o listas de cotejo. Por último, la observación sistemática, la cual se aplica a través de un observador especialista en el área por evaluar, quien emplea diferentes criterios definidos.

Para la elaboración de investigación fue empleada la observación de tipo estructurada, pues se utilizaron instrumentos organizados con diferentes ítems relacionados a la aplicación del enfoque Task-based learning. Por otro lado, las observaciones fueron realizadas por el docente aplicador y el resto del equipo investigador a través del uso del diario de campo, las guías de observación y las listas de cotejo. De la misma manera, las formas de la observación que fueron empleadas fueron la participante y no participante.

Esta técnica fue crucial para la elaboración de la investigación pues permite al investigador conocer en tiempo real y de manera significativa las características de los estudiantes dentro del aula, así como las diferentes actitudes y respuestas de estos frente a las actividades propuestas realizadas dentro de las sesiones de clase, lo que luego permitirá compartir las experiencias con el docente a cargo a fin de analizar y mejorar su desenvolvimiento en su práctica pedagógica.

Entrevista. De acuerdo a González-Vega et al. (2022), la entrevista es una técnica que busca comprender los fenómenos del mundo desde la perspectiva de los entrevistados e implica centrarse en sus experiencias para atribuirles un significado. Gracias a la naturaleza subjetiva, la aplicación de la entrevista se hace favorable dentro de la metodología investigación-acción, pues el tipo de información que se recoge cambia de individuo en individuo, permitiendo conocer diferentes puntos de vista a través de una sola técnica.

Tejero (2021) plantea tres diferentes tipos de entrevista, las cuales son: la entrevista estructurada, la entrevista semi-estructurada y la entrevista libre. La

entrevista estructurada se caracteriza por emplear preguntas abiertas que siguen un guion preciso, respetando el orden de las preguntas y los bloques temáticos con la finalidad de obtener respuestas claras y directas por parte de los entrevistados.

Por otro lado, la entrevista semiestructurada emplea un conjunto de temas con preguntas y guion modificables a lo largo de su aplicación, razón por la cual las respuestas de este tipo de entrevista pueden variar en su forma, contenido y extensión. Por último, la entrevista no estructurada no proporciona preguntas ni temáticas predeterminadas, no posee un guion y el control del entrevistador en su aplicación es bajo, dejando que el entrevistado sea quien brinde la información por su cuenta, limitándose a solo seguir la conversación.

Asimismo, Tejero (2021) menciona tres tipos de preguntas empleadas en la entrevista según los actos de habla del entrevistador, dentro de los cuales se encuentran: declaración, interrogación e interacción. La declaración se emplea cuando el entrevistador hace una afirmación la cual es complementada o desmentida por el entrevistado; la interrogación acontece cuando el entrevistado hace una pregunta directa buscando información objetiva; por último, la iteración o reiteración ocurre cuando el entrevistador repite la información emitida por el entrevistado en busca de profundizar la respuesta.

Para fines investigativos, la entrevista aplicada fue de tipo semiestructurada, conteniendo preguntas de tipo interrogativo, esto con la finalidad de obtener respuestas claras por parte de los estudiantes entrevistados, al igual que evitar confusiones y vacíos al momento de tratar la información recopilada empleando preguntas adicionales de ser necesario.

En el ámbito de la investigación, el uso de la técnica de la entrevista fue considerada esencial, porque permitió acceder a información significativa sobre las experiencias de los estudiantes de quinto año que trabajaron con el enfoque Task-based Learning, aportando datos valiosos que permitieron conocer la percepción de los participantes sobre su aplicación, enriqueciendo el análisis y favoreciendo la construcción de nuevos conocimientos.

Triangulación. Creswell, en su obra *“Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches”* (2018), define a la triangulación

como un diseño de métodos mixtos con la finalidad de combinar datos cualitativos y cuantitativos para así comprender un fenómeno de manera más completa. Este enfoque se fundamenta en la idea de que cada técnica de manera individual posee limitaciones, sin embargo, al combinarlas se compensan sus debilidades y potencia sus fortalezas, lo que mejora la validez, confiabilidad y profundidad de los resultados o hallazgos obtenidos.

En cuanto a la triangulación de métodos cualitativos, Creswell la define como un enfoque que posibilita la exploración y comprender el significado de la problemática social que presentan los individuos o grupos humanos. En este tipo de investigación se enfoca más en las experiencias y los diferentes puntos de vista de los participantes, priorizando un análisis profundo sobre la amplitud de los resultados.

Entre sus características resaltantes, Creswell menciona que la triangulación de métodos cualitativos se desenvuelve en un ambiente natural, en donde los fenómenos ocurren de manera espontánea, siendo el investigador el instrumento principal para la recopilación y análisis de datos. Además, enfatiza la importancia de emplear distintas fuentes de información, tales como entrevistas, observaciones, documentos y materiales audiovisuales, para así lograr un entendimiento más profundo y amplio del objeto de estudio.

El análisis de datos en este enfoque se realiza a través de un proceso inductivo, que parte de lo específico a lo general, creando una serie de patrones, categorías o temas a partir de la información recogida. De igual manera, el método cualitativo se caracteriza por ser flexible, lo que implica que pueden presentarse ajustes a medida que se va avanzando en la investigación, de acuerdo a las necesidades que se vayan manifestando. Asimismo, Creswell indica que los significados se construyen de manera social y de acuerdo al contexto, lo que significa que no hay una verdad única o válida, sino diversas interpretaciones viables.

En lo que se refiere a su propósito, la triangulación de métodos cualitativos no pretende generalizar de manera estadística los resultados, de lo contrario, busca una comprensión profunda de un fenómeno y brindar un marco interpretativo que se relacione y dé sentido a las experiencias de los

participantes. De esta manera, se transforma en una herramienta valiosa para abarcar la complejidad de los fenómenos tanto en el ámbito social como educativo, rescatando las diferentes visiones de los participantes y brindando descripciones valiosas y detalladas que reflejan de manera precisa su realidad. Dentro de la presente investigación se considera relevante la perspectiva del autor, pues el énfasis que realiza en el análisis de datos cualitativos guarda relación con el objetivo general del estudio, evaluando la aplicación del enfoque TBL.

Por otro lado, Jiménez (2021) concibe la triangulación como una técnica que contrasta los datos o interpretaciones recogidos durante una investigación a través de otras técnicas, con el objetivo de confirmar los hallazgos y hacer que converjan distintas perspectivas. La principal utilidad de la técnica de la triangulación es ofrecer integridad a la investigación, mientras les otorga validez y confiabilidad a sus resultados, evitando vacíos, errores o contradicciones. Arias (2022) reconoce cuatro tipos de triangulación propuestos por Denzin en 1970, dentro de los cuales están: triangulación de datos, triangulación de investigadores, triangulación de métodos y triangulación de teorías, cuya utilización depende del objetivo de la investigación.

Por un lado, la triangulación de datos implica el uso de diferentes fuentes de datos a lo largo de una investigación con la finalidad de obtener una visión completa. Este tipo de triangulación puede ser realizado de tres diferentes formas, como la triangulación temporal en la que los datos son recogidos en distintos momentos para evaluar si el fenómeno se mantiene en el tiempo; la triangulación espacial para comparar el fenómeno en diferentes lugares del mismo tipo como colegios en distintos distritos, ciudades o departamentos; y la triangulación de personas para comparar el comportamiento de las personas de manera individual, en grupos reducidos o grupos grandes.

Por otro lado, la triangulación de investigadores busca comparar diferentes puntos de vista de investigadores que participan dentro de un mismo estudio con el objetivo de evitar sesgos y aumentar la fiabilidad de los datos recopilados en la elaboración de este. Para emplear este tipo de triangulación es necesario que los investigadores provengan de diferentes especialidades, al

mismo tiempo, cada uno de los investigadores debe aportar dentro del estudio, evitando que se favorezca la perspectiva de cualquiera de ellos. Dentro del campo de la educación, es común que este tipo de triangulación se busque realizar con psicólogos o sociólogos, ya que suelen compartir interés en las temáticas y población.

Asimismo, la triangulación de teorías consiste en emplear diferentes teorías para evaluar el mismo fenómeno, gracias a esto los investigadores poseen dos o más perspectivas válidas del mismo estudio. Este tipo de triangulación suele emplearse para evaluar modelos rivales, permitiendo conocer cuál de estas teorías aplica de mejor manera en el estudio, favoreciendo a la comparación, el debate y la crítica fundamentada. Gracias a esto, los datos se tornarán de diferentes maneras dependiendo de la interpretación de las teorías.

Por último, la triangulación de métodos, tipo de triangulación que emplea uno o más métodos para aumentar la fiabilidad y validez de los resultados de la investigación, permitiendo cubrir las debilidades de alguna técnica con el uso de otras. Dentro de este tipo de triangulación existen dos subtipos, los cuales son la triangulación metodológica dentro del método y la triangulación metodológica entre métodos.

La primera busca el uso de diferentes técnicas del mismo enfoque metodológico con el objetivo de validar los resultados de cada uno, por ejemplo, emplear entrevistas, diarios de campo y guías de observación en una investigación cualitativa, pues todas obedecen al mismo enfoque.

La segunda implica el uso de técnicas e instrumentos pertenecientes a diferentes enfoques metodológicos con el objetivo de integrar los resultados obtenidos por cada una, como emplear un cuestionario dentro de una observación.

A lo largo del desarrollo de la presente investigación, se emplearon técnicas como la observación y la entrevista, utilizando instrumentos como diarios de campo, guías de observación y una guía de entrevista con el objetivo de evaluar la aplicación del enfoque Task-based Learning, por lo que la triangulación metodológica dentro del método fue la más pertinente de utilizar,

pues todas las técnicas e instrumentos pertenecen al enfoque metodológico cualitativo.

Instrumentos

Diarios de campo. Según Gonzales y Soto (2021), el diario de campo es un instrumento de evaluación cualitativa que mediante registros descriptivos permite al docente reconocer diferentes tipos de eventos ocurridos dentro de una sesión de clases de manera cronológica y detallada. Este instrumento puede tener diferentes diseños, pero mayormente es organizado de acuerdo a los distintos momentos de la sesión. Dentro de este también se plasman reflexiones personales de acuerdo a las necesidades del docente que lo emplea.

Durante la investigación, los diarios de campo sirvieron para que el investigador aplicador sea capaz de identificar cuáles fueron sus aciertos y desaciertos, al igual que reconocer la respuesta de los estudiantes a las tareas asignadas, lo cual permitió modificaciones en las siguientes sesiones con el objetivo de mejorar la aplicación del Task-based Learning en sus diferentes fases. Así mismo, este es uno de los instrumentos que fue incluido dentro de la técnica de la triangulación.

Guía de observación. Es un instrumento estructurado, compuesto de diferentes apartados específicos dirigidos a evaluar un objeto de estudio dentro de una sesión de aprendizaje, empleada por un observador que califica la pertinencia de la aplicación, llenando el instrumento con descripciones escritas divididas por ítems. La guía debe ser aplicada con criterios de objetividad por parte del observador, lo que permite el correcto seguimiento de la evolución del docente en las sesiones de aprendizaje.

Este instrumento se consideró relevante dentro de la investigación, ya que, como señala Salazar (2021), tanto este como otros registros escritos son fundamentales para realizar una observación de calidad, permitiendo obtener información objetiva de los avances de la aplicación del Task-based Learning y su efecto dentro del aula aplicada. El instrumento fue utilizado por miembros del grupo investigador para observar las sesiones empleando un total de 18 ítems relacionados a las fases del TBL. Este instrumento fue tomado en cuenta para la triangulación.

Guía de entrevista. Según Tejero (2021), la guía de entrevista es el instrumento en el que se incluye información imprescindible sobre la investigación a modo de contexto para la entrevista, como el título del trabajo de investigación, el tipo de entrevista, la cantidad de preguntas, su orden y su finalidad. La guía de entrevista facilita la organización del diálogo con el entrevistado, permitiendo obtener respuestas de calidad.

Durante el desarrollo de la investigación se tomó atención a que la guía de entrevista y sus preguntas fueran sólidas para la realización de la entrevista y asegurar la obtención de respuestas de calidad por parte de los estudiantes entrevistados. Las preguntas fueron formuladas para obtener las percepciones de los estudiantes sobre la aplicación del enfoque TBL, empleando un lenguaje que sea entendible para ellos. La guía de entrevista fue tomada en cuenta para la realización de la triangulación.

Lista de cotejo. Como señalan Sierra et al. (2020), la lista de cotejo, lista de control o de comprobación es un instrumento empleado para valorar si las acciones de una tarea son cumplidas o no durante el proceso de aprendizaje y con este objetivo, utiliza una escala dicotómica y un apartado de observaciones descriptivas por cada apartado contemplado. Una de las principales cualidades de este instrumento es que es ampliamente aplicable, lo que permite su elaboración.

Dentro de la presente investigación, las listas de cotejo se emplearon durante cada sesión para evaluar la producción de textos de los estudiantes, lo que permitió un seguimiento continuo que facilitó conocer el efecto que iba teniendo la aplicación del enfoque Task-based Learning. Gracias a esto, se hicieron modificaciones en ciertas actividades de las sesiones de aprendizaje. Este instrumento fue empleado únicamente para obtener información sobre la producción escrita de los estudiantes, por lo que no fue incluido dentro de la triangulación.

3.6. Análisis y procesamiento de la información

Al analizar la información obtenida a lo largo de la investigación permite comprender y dar mayor significado a las experiencias y percepciones de los participantes durante la implementación del plan de acción, de esta forma se

identifican e interpretan patrones relevantes relacionados a la aplicación del TBL y la práctica de las micro y macro habilidades escritas de los estudiantes. En el proceso de tratamiento de la información se incluyó la revisión y análisis de instrumentos aplicados como el desarrollo del plan de acción, diarios de campo, guías de observación y guías de entrevista realizadas a los estudiantes.

Desarrollo del plan de acción

Se desarrolló un plan de acción, tomando en cuenta el modelo de investigación-acción propuesto por Kurt Lewin, en donde se ha procurado integrar las fases del TBL y, de esa forma, mejorar la producción escrita de los estudiantes, analizando de manera crítica y constante, identificando aspectos en los que puedan necesitar cambios de acuerdo a las experiencias recolectadas y, de esta forma, se replanteen las estrategias para obtener mejores resultados.

En primer lugar, se tuvo la fase de planificación, en la cual se plantearon los objetivos, tanto general como específicos, respondiendo al problema de investigación, que se deseaban alcanzar y cómo se iba a lograr a través de la realización de un plan general. Luego de ello, se diseñó una unidad didáctica para implementar las actividades y emplear diversas estrategias en base al Task-based Learning, juntamente con la intervención pedagógica, teniendo en cuenta que podían ser adaptables según avanzaba la investigación. Posteriormente, se elaboraron los criterios de evaluación, los cuales se integraron en una lista de cotejo con el fin de evaluar los textos producidos en clase.

En la segunda etapa de acción, se llevaron a cabo las actividades planificadas en la práctica pedagógica, realizando un seguimiento constante para introducir ajustes en las siguientes planificaciones según las necesidades que iban surgiendo durante el desarrollo de las sesiones. Este proceso se otientó por las tres etapas principales del TBL propuestas por Ellis et al. (2020): la pre-tarea, el ciclo de la tarea y el enfoque en el lenguaje.

Entre las dificultades identificadas se encontraron: la falta de tiempo para desarrollar las actividades propuestas durante las primeras sesiones, la falta de una correcta reflexión sobre su proceso de escritura y la realización de la autoevaluación y coevaluación. Sin embargo, luego de introducir modificaciones en las estrategias y en la planificación de las sesiones, se observó una mejora

constante a lo largo de las sesiones restantes. Asimismo, durante esta etapa se evaluaron los textos producidos por los estudiantes mediante una lista de cotejo, para monitorear su progreso e identificar tanto fortalezas como debilidades que serían trabajadas posteriormente.

Para la siguiente etapa de la observación y, posteriormente, la etapa de la reflexión, se recolectaron datos de forma simultánea a través de guías de observación, que permitieron registrar objetivamente la puesta en marcha de cada fase; los diarios de campo, que capturaron las dinámicas, desafíos y logros observados durante el proceso de escritura de los estudiantes desde la perspectiva del docente, lo cual permitió analizar diversos aspectos durante las sesiones, rediseñar el plan y utilizar distintas estrategias; y las guías de entrevista, que profundizaron en las percepciones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje y las dificultades enfrentadas durante la producción textual.

Posteriormente, se realizó una triangulación metodológica, cruzando los hallazgos rescatados gracias a los instrumentos, con el fin de identificar patrones comunes, contradictorios o complementarios, para asegurar la confiabilidad de los datos y respaldar las interpretaciones.

Diarios de Campo

Los diarios de campo permitieron registrar de manera detallada las interacciones y dinámicas ocurridas en el aula durante la implementación del TBL desde la perspectiva del docente a cargo del aula. En la etapa de pretarea, se documentó que el docente presentaba el tema por realizar en la actividad y el objetivo de la tarea, activaba conocimientos previos mediante preguntas, lluvia de ideas y recordatorios de vocabulario por medio de elementos audiovisuales, y mostraba ejemplos o modelos textuales. Durante el ciclo de la tarea, se evidenció una gestión activa del tiempo y un monitoreo constante por parte del docente, quien fomentaba la autonomía y el trabajo colaborativo, sin ser invasivo. En la etapa de enfoque en el lenguaje, se registraron espacios de socialización, retroalimentación y procesos de reflexión mediante preguntas orales o fichas escritas, lo cual fue fundamental para la parte de metacognición en el aprendizaje de la lengua.

Un aporte clave de los diarios de campo fue documentar los imprevistos y cómo se manejaban. La descripción de diferentes situaciones o adaptaciones subrayó la importancia de la capacidad de respuesta del docente en un enfoque centrado en la tarea, donde el proceso es más importante que los materiales específicos.

Por otro lado, los diarios registraron la evolución del lenguaje metacognitivo utilizado por los estudiantes. Al inicio, las reflexiones eran simples, pero con el paso de las sesiones se observaron comentarios más elaborados. Esta evolución proporciona una poderosa evidencia del desarrollo de la conciencia lingüística y la capacidad de autoevaluación, objetivos de alto nivel dentro del marco TBL.

Guías de Observación

Las guías de observación proporcionaron una evidencia objetiva y directa de la puesta en práctica del TBL, facilitando una recolección de datos estructurada sobre la práctica del docente y el comportamiento de los estudiantes en cada fase.

Durante la pretarea, se observó que el docente presentaba el objetivo de la tarea con claridad, activando los conocimientos previos mediante preguntas, ejemplos, y repasos de vocabulario y estructuras gramaticales, y verificando siempre la comprensión de las instrucciones. En el ciclo de la tarea, se destacó la gestión del tiempo, la supervisión y el apoyo puntual a los estudiantes ante dificultades. Finalmente, en la fase del enfoque en el lenguaje, se constató que se brindara retroalimentación específica y equilibrada, se promovía la edición de textos y se fomentaba la reflexión sobre el proceso de escritura.

Un hallazgo específico de las guías de observación fue la efectividad de los recordatorios temporales. El docente no solo indicaba el tiempo inicial, sino que realizaba avisos a mitad y minutos antes de finalizar la tarea. Esta práctica observada se correlaciona directamente con la percepción de los estudiantes en las entrevistas, quienes valoraban esta gestión del tiempo para organizar su trabajo eficientemente y poder presentarlo con todas las correcciones hechas.

Otro patrón observado fue el énfasis recurrente en la corrección de aspectos de cohesión y coherencia, más allá de la mera precisión gramatical. El

docente constantemente guiaba a los estudiantes para asegurarse que sus textos "tuvieran sentido". Esto indica una comprensión profunda del objetivo del TBL, el cual es desarrollar la competencia comunicativa en su sentido más amplio, priorizando la comunicación efectiva sobre la perfección formal aislada.

Por último, las guías de observación permitieron captar conductas no verbales cruciales para el análisis. Por ejemplo, se registró que, durante el monitoreo, el docente mantenía una proximidad física que transmitía disponibilidad, pero sin generar dependencia. Los estudiantes, por su parte, mostraban gestos de concentración y mucha disposición a la hora de socializar sobre sus productos, indicando un compromiso con la tarea.

Guía de Entrevista

La guía de entrevista semiestructurada ofreció percepciones valiosas de parte de los estudiantes respecto a la implementación del TBL en sus sesiones de clase. Los estudiantes señalaron que, durante la pre-tarea, el docente se enfocaba en activar conocimientos previos mediante dinámicas y ejemplos, y en verificar la comprensión antes de iniciar la tarea. En el ciclo de la tarea, los estudiantes destacaron el monitoreo continuo y el manejo del tiempo. En la post-tarea, resaltaron la importancia de la retroalimentación correctiva y la promoción de la autoevaluación y coevaluación, así como el uso de preguntas metacognitivas para reflexionar sobre su aprendizaje.

Un hallazgo que se pudo obtener gracias a las entrevistas es el impacto de la retroalimentación empática. Los estudiantes hicieron mención de que no solo recordaban las correcciones, sino el cómo se les hacían. Valoraban la buena disposición del docente y sus recomendaciones que, según ellos, creaban un ambiente donde no tenían miedo a equivocarse. Esta dimensión afectiva, capturada principalmente en las entrevistas, es fundamental para entender la disposición de los estudiantes a participar plenamente en un entorno de TBL, donde la toma de riesgos es esencial. Este hallazgo se alinea con lo señalado por Alvarez et al. (2022), quienes afirman que, incorporando estímulos positivos y de contención, se logra impactar en las emocionalidades de los estudiantes, avanzando hacia ambientes más armónicos y participativos.

Listas de Cotejo

Pese a no ser consideradas dentro de la triangulación de la presente investigación, ofrecieron información valiosa sobre la producción de textos por parte de los estudiantes en las diferentes sesiones de aprendizaje. Las listas de cotejo fueron empleadas durante cada sesión para evaluar únicamente los textos realizados por los estudiantes, lo que permitió conocer el efecto que iba teniendo la aplicación del enfoque Task-based Learning. Gracias a esto, se hicieron modificaciones en ciertas actividades de las sesiones de aprendizaje.

3.7. Consideraciones éticas

Al tratar esta investigación de trabajar con un grupo humano el cual se busca modificar o en este caso mejorar alguna problemática identificada dentro de su contexto, es importante salvaguardar la integridad y el respeto que se merecen. Siguiendo esta línea Hammersley & Traianou (2012), citado en Hernandez et al. (2020); exponen su propuesta sobre los dilemas éticos siendo tomados en cuenta antes de realizar el proceso de inmersión.

En primer lugar, que la investigación evite minimizar el daño, busca no solo el cuidado de los participantes, siendo los estudiantes, sino también se evita perjudicar o desacreditar el trabajo de otros investigadores o docentes las cuales puedan dañar su imagen o reputación de manera injusta. Por el contrario, cada hallazgo de distintos investigadores sirvió de apoyo y fuente de información con la finalidad de generar un cambio que beneficie a todos los involucrados.

Como segundo dilema es el respeto a la autonomía, los participantes son libres de decidir participar de manera voluntaria e incluso retirarse en cualquier momento de considerarlo de esa forma sin tener alguna consecuencia negativa, por lo que previo a iniciar con la inmersión se han presentado y enviado actas de consentimiento a los padres de los participantes a cargo, por ser aún menores de edad, informando sobre el proceso de aplicación de la investigación con la finalidad de obtener hallazgos significativos que sirvan de gran aporte evitando cualquier tipo de riesgo y con la elección de participar en las actividades propuestas. De igual forma, se contó con el permiso y la aprobación por parte del centro educativo para realizar nuestra investigación en su casa de estudios.

El tercer dilema es la protección a la privacidad, a pesar de ser una investigación con fines de publicar los resultados y el proceso de aplicación de la metodología planteada, se procura en la mayor medida posible mantener en secreto la identidad de los participantes evitando poner directamente el nombre completo de los mismos haciendo uso de códigos o hablar en términos generales.

En el cuarto dilema tenemos la reciprocidad de la oferta, es decir, los beneficios que conlleva la participación de los involucrados dentro de la investigación. Como ya se ha hecho mención este estudio pretende buscar una mejora de las habilidades comunicativas en el idioma inglés, específicamente de la producción de textos, siendo el docente la guía de su aprendizaje ayudando a los estudiantes a que se vuelvan más autónomos y seguros en el uso del idioma meta.

Finalmente hablar acerca de la equidad en el trato hacia las personas, en el que bajo ningún motivo o circunstancia algún participante se vea excluido, discriminado o favorecido bajo el trato de los investigadores. Las actividades propuestas se han realizado con el fin de involucrar a todos los estudiantes que han aceptado ser parte de la investigación sin elegir a un grupo en particular, de esta manera todos reciben la misma cantidad de oportunidades y beneficios en base a mejorar su comunicación en el idioma inglés bajo las mismas condiciones.

Todos los dilemas expuestos como parte de las consideraciones éticas en la investigación son de suma importancia para asegurar que el trabajo haya sido realizado con el debido respeto, de manera responsable y justa tomando en cuenta la participación de todos los estudiantes contribuyendo a diversos aportes en el ámbito educativo que puedan brindar conocimientos a futuros investigadores que de igual manera buscan un gran impacto en la enseñanza del inglés.

3.8. Limitaciones

Los aportes realizados en el presente estudio son relevantes para la investigación; sin embargo, es fundamental señalar que existen una serie de limitaciones que deben identificarse a fin de contextualizar sus hallazgos. En primer lugar, la investigación se llevó a cabo con un grupo limitado de estudiantes

pertenecientes a un centro educativo de Lima Metropolitana, lo cual delimita el alcance de los resultados y restringe su generalización a otros contextos educativos con características distintas. Asimismo, la información recabada pudo verse influenciada por factores externos, tales como problemas psicológicos, inasistencia de los estudiantes o limitaciones económicas, así como por restricciones de tiempo y recursos vinculadas a interrupciones propias del centro educativo y al presupuesto destinado a los materiales empleados en las sesiones de aprendizaje.

Finalmente, es importante considerar que los resultados obtenidos deben interpretarse teniendo en cuenta limitaciones relacionadas con la implementación del enfoque Task-Based Learning, ya que el docente encargado de su aplicación no cuenta con una formación especializada ni con una experiencia consolidada en el uso práctico de dicho enfoque, lo cual pudo repercutir, en cierta medida, en la efectividad de su ejecución en el aula. Si bien la aplicación se sustentó en el análisis de material teórico disponible, el nivel de familiaridad con el enfoque constituye un elemento que debe considerarse al analizar los resultados obtenidos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El proceso de triangulación se efectuó a partir del análisis de tres instrumentos: la guía de observación, el diario de campo y la entrevista a los estudiantes; instrumentos que fueron tratados en una matriz con la finalidad de comparar los resultados de la implementación del enfoque comunicativo Task-based learning desde diferentes perspectivas, fortaleciendo la validez de los hallazgos. A partir de la triangulación se presentan los siguientes resultados:

A lo largo de la aplicación del enfoque Task-based learning se mostraron diferentes fortalezas en la fase denominada pre-tarea. Como señalan las tres fuentes de información, dentro de la mayoría de las sesiones de aprendizaje se logró una correcta presentación del objetivo o propósito de las tareas, característica que Saifudin et al. (2020) señala como uno de los cinco objetivos principales de la aplicación del TBL, relevancia que guarda relación con la comprensión de los estudiantes sobre la importancia de la actividad y su relación

con la realidad en la que viven, provocando de esta manera que la tarea sea significativa.

Asimismo, dentro de lo señalado por Brown (2015) es mencionada la importancia del desarrollo de la microhabilidad “Produce la escritura a una velocidad eficiente según el propósito”, lo que guarda relación con la introducción del objetivo de las tareas, pues gracias a esto los estudiantes fueron capaces de delimitar la temática de sus textos, facilitando la redacción de los mismos y favoreciendo la fluidez en la escritura.

Por otro lado, gracias al análisis de los tres instrumentos empleados fue posible identificar que el docente a cargo de la aplicación del TBL realizó un correcto proceso de activación de los conocimientos previos de los estudiantes en la mayoría de las sesiones, acto que Jane Willis (1996) califica como una de las actividades principales del docente en la fase de la pre-tarea, permitiendo evocar los aprendizajes anteriores para ser empleados a lo largo de la tarea. Durante este proceso el docente optó por emplear diferentes estrategias, actividades y dinámicas, permitiendo así que los estudiantes rememoren lo desarrollado en clases anteriores.

Adicionalmente, la activación de conocimientos previos contribuyó al desarrollo de dos microhabilidades propuestas por Brown; la primera denominada “produce un núcleo aceptable de palabras y utiliza patrones de orden de palabras adecuados”, la cual fue practicada por los estudiantes al participar en las actividades y dinámicas, permitiendo que puedan reconocer el vocabulario y gramática de las clases anteriores, favoreciendo la correcta composición de las oraciones de los textos; y la segunda titulada “utiliza sistemas, patrones y reglas gramaticales adecuados”, la que fue ejercitada por los estudiantes al brindar ejemplos de oraciones empleando diversos tipos de gramática relacionadas al tema.

Por otra parte, otra característica en la que coinciden las tres fuentes de información es la correcta explicación de los pasos para elaborar los diferentes tipos de texto en las sesiones de aprendizaje, actividad efectuada por el docente a través de la explicación de las estructuras y finalidad de cada uno, además del uso de ejemplos de los distintos tipos de texto en la gran mayoría de las sesiones.

Esta actividad comparte finalidad con otro de los cinco objetivos propuestos por Saifudin et al. (2020) relacionado a la exploración del contenido antes de realizar la tarea, identificando cuáles serán los pasos a seguir para el desarrollo de la redacción.

En esta misma línea, la macro habilidad “Desarrolla y utiliza una variedad de estrategias para la escritura” es practicada por los estudiantes, pues al reconocer los tipos de texto al igual que su estructura, fueron capaces de formular estrategias, repartir actividades y asignar roles dentro de los grupos con la finalidad de redactar acertadamente.

La última coincidencia de los tres instrumentos analizados abarca la verificación de la comprensión de las instrucciones por parte de los estudiantes, la cual fue practicada tanto con el uso de “*Instruction checking questions*” o ICQ’s y la destinación de un momento en la sesión de aprendizaje para resolver dudas antes de empezar la actividad. Esta estrategia responde a otro de los cinco objetivos propuestos por Saifudin et al. (2020), el cual se relaciona al facilitar la comprensión de las instrucciones, pues permite levantar dudas de los estudiantes y evitar posibles interrupciones en el desarrollo de las tareas.

Gracias a esto mismo, los estudiantes pudieron complementar el desarrollo de la segunda macro habilidad denominada “cumple adecuadamente las funciones comunicativas de los textos escritos de acuerdo con la forma y el propósito”, pues los estudiantes llegan a resolver dudas y tener certeza de cuál será la función del texto, su contenido y las instrucciones para redactarlo, facilitando su redacción creativa.

A pesar de los numerosos aciertos, es relevante mencionar que a lo largo del análisis de los instrumentos fueron encontradas ciertas dificultades, como la falta de tiempo para responder interrogantes de los estudiantes o la carencia de actividades que permitieran refrescar los conocimientos anteriores de los estudiantes. De igual manera, los mismos instrumentos demuestran que estas deficiencias se dieron de manera ocasional y fueron evaluadas y modificadas en sesiones posteriores.

Dentro de la segunda fase denominada ciclo de la tarea, las tres fuentes de información demostraron de igual manera diversas fortalezas en donde se

evidencia que, dentro de la aplicación de las distintas sesiones de clase, el docente permanecía atento a las actividades que estaban realizando los estudiantes sin intervenir innecesariamente o interrumpir el trabajo de ellos, acercándose únicamente cuando los estudiantes lo necesitaban y mostraban tener dudas. Esta característica también es señalada por Jane Willis (1996) en lo que respecta a esta segunda fase del Task-Based Learning; en donde señala que el docente desarrolla una actitud de observador y consultor casual, solo respondiendo a dudas que presenten los estudiantes sobre términos de la lengua meta.

Además, Trinidad (2023) complementa su estudio sobre la importancia de metodologías que involucren a todos los estudiantes; en el que, dentro de esta fase resalta la importancia de realizar un monitoreo constante y no intrusivo por parte del docente en el que se prioriza la autonomía y el trabajo colaborativo. De esta manera, fomenta un ambiente propicio para el desarrollo de la fluidez poniendo a los estudiantes como protagonistas de sus trabajos realizados en clase.

Por otro lado, la otra característica en común que poseían los tres instrumentos es cuando el docente incluía el monitoreo de los tiempos durante las actividades, haciendo uso de un temporizador visible para los estudiantes y que también pueden calcular el tiempo que les tome desarrollar la actividad. El docente, además de colocar el temporizador, les hacía recordar en voz alta a los estudiantes el tiempo restante para terminar sus trabajos. El buen manejo del tiempo refleja la buena planificación de las sesiones realizadas con anterioridad a las clases brindadas. Es por lo que, Jane Willis (1996), resalta que la labor del docente también debe incluir el monitoreo de los tiempos de la actividad permaneciendo atento al límite que disponen los estudiantes.

Sumando a ello, el desarrollo diversas estrategias durante esta fase, promovieron de manera integral un conjunto de macro y micro habilidades expuestas por Brown (2015), ya que tienen como finalidad mejorar y elaborar correctamente textos escritos.

Una de las micro habilidades potenciadas fue “Produce la escritura a una velocidad eficiente según el propósito”, al anteponer la autonomía y el trabajo

colaborativo y gestionar de manera adecuada el tiempo para la actividad; “Utiliza sistemas gramaticales adecuados” y “Produce un núcleo aceptable de palabras y utiliza patrones de orden de palabras adecuados”, a través de las aclaraciones gramaticales en el momento del monitoreo; “Utiliza dispositivos cohesivos en el discurso escrito”, al brindar retroalimentación pertinente sobre la coherencia presentada en los trabajos de los estudiantes.

Asimismo, se desarrollaron macro habilidades importantes como “Cumple adecuadamente las funciones comunicativas de textos escritos de acuerdo a la forma y propósito”, al dotar de una audiencia real y presente al momento de la socialización de los productos; y “Desarrolla y utiliza una variedad de estrategias para la escritura de textos”, fomentada mediante la colaboración, la distribución de tareas en grupo y la revisión en pares, lo que demuestra una aplicación del enfoque que armoniza con precisión lingüística con fluidez y propósito comunicativo.

No obstante, a pesar de los aciertos, también se pueden mencionar algunas dificultades iniciales como lo es la asignación correspondiente de un espacio para aclarar dudas finales, puesto que en un inicio se podía reflejar la falta de tiempo y organización para terminar los trabajos en el tiempo estimado; sin embargo, esta dificultad fue subsanada en posteriores aplicaciones luego de realizar una reflexión en la aplicación y desarrollar una mejor planificación del tiempo en el que se desarrollaron las actividades.

Finalmente, dentro de la tercera y última fase denominada enfoque en el lenguaje, en la cual Jane Willis (1996) señala que es determinante que el docente realice una correcta retroalimentación, pues en esta deberán ser explicadas las reglas gramaticales, destacando los aciertos y corrigiendo los errores de los estudiantes de una forma empática y respetuosa, las tres fuentes de información demostraron igualmente diversas fortalezas y se evidencia que, dentro de la aplicación de las diferentes sesiones de clase, el docente cumplía con dichas características mencionadas por Jane Willis, puesto que siempre se señalaron los aspectos de mejora, sin dejar de lado el reconocimiento de los aciertos de los estudiantes.

Por otro lado, otra de las características en común que poseían los tres instrumentos es que el docente brindaba retroalimentación clara, respetuosa y equilibrada, corrigiendo los errores de gramática, vocabulario y organización de los textos. Esto concuerda con lo expuesto por Mindiola y Vaca (2024), quienes afirman que la fase “enfoque en el lenguaje” es una fase fundamental para consolidar el aprendizaje de los estudiantes, ya que en esta se da un alto valor a la interacción oral durante la revisión colaborativa de los textos producidos. Durante este proceso, los estudiantes evaluaron mutuamente la claridad y coherencia con la que han sido redactados sus escritos, lo cual promueve la reflexión metacognitiva y el aprendizaje autónomo.

Asimismo, se menciona que la intervención del docente fue esencial, sobre todo en la mejora de aspectos lingüísticos, pues su acompañamiento orienta el análisis de los errores y la corrección del lenguaje de manera guiada y respetuosa. Esto concuerda con las micro y macro habilidades de la producción de textos, pues Brown (2015) menciona al uso de la microhabilidad “Utiliza sistemas gramaticales adecuados” y la macrohabilidad “Desarrolla y utiliza una variedad de estrategias para la escritura de textos” como parte del proceso de escritura, las cuales se ven reflejadas en las sesiones al momento de editar los textos y verificar el correcto uso de la gramática empleada según el tipo de producción.

Respecto a ello, se evidenció a través de los 3 instrumentos que el docente se ajustaba a las características descritas por Mindiola y Vaca (2024) y Brown (2015), al promover de manera continua la revisión, la reflexión y el avance en el uso del lenguaje, resaltando los aciertos y rectificando los fallos con comprensión, tal y como lo sugiere Jane Willis (1996) en la etapa de atención al lenguaje, fortaleciendo así su competencia comunicativa.

En este sentido, la edición realizada de manera colaborativa entre los estudiantes y su posterior reescritura de los textos, seguida de la socialización o divulgación de los mismos, permite llevar a cabo el proceso comunicativo de forma efectiva y significativa.

Por último, Willis hace mención de la reflexión por parte de los estudiantes, la cual debe ser guiada por el docente, lo cual fue evidenciado

dentro de la aplicación a través del planteamiento de preguntas, fichas o ejercicios que permiten a los estudiantes analizar su proceso de escritura, identificar errores y reconocer los pasos seguidos para elaborar un texto.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

El diseño de un plan de acción basado en el Task-based learning vinculado a la producción escrita de los estudiantes de quinto año permite organizar de manera coherente las actividades y tareas durante la aplicación de la investigación. Se emplean diversos tipos de texto y materiales, lo que favorece a la práctica comunicativa y el desarrollo de las micro habilidades y macro habilidades de la producción escrita.

Por otro lado, la realización de diferentes ajustes a lo largo de la aplicación de las sesiones relacionados al nivel, ritmo, necesidades e intereses de los estudiantes con el fin de aplicar el Task-based Learning de manera correcta maximizan los beneficios de este.

La implementación del plan de acción basado en el Task-based Learning para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria se desarrolla con el docente asumiendo un papel de guía lingüístico y facilitador del aprendizaje, brindando un acompañamiento a los estudiantes sin intervenir de manera excesiva en la práctica de las micro habilidades y macro habilidades de la producción escrita. Esta labor permite que los estudiantes asuman un rol activo en su aprendizaje. Asimismo, el trabajo colaborativo se promueve a través de tareas grupales en las sesiones de aprendizaje.

La reflexión durante y después de la aplicación del plan de acción permite valorar los avances, aciertos y desafíos de la investigación, entre ellos la necesidad de establecer nuevas estrategias para activar los conocimientos previos de los estudiantes o la falta de tiempo en diferentes momentos de las sesiones, lo cual deviene en modificaciones en las sesiones de aprendizaje para garantizar la correcta implementación del enfoque Task-based Learning. Además, la reflexión evidencia los logros en relación al planteamiento de tareas

reales y significativas, el trabajo colaborativo y la interacción directa con la lengua meta.

Por el lado de la interpretación, el análisis de la información recopilada a lo largo de la aplicación del plan de acción a través de los diferentes instrumentos como guías de observación, diarios de campo y entrevistas permiten evaluar si esta fue efectiva o no. Los registros evidencian que el seguimiento de las fases del Task-based learning realizado por el docente es efectivo, cumpliendo con las actividades respectivas de cada fase y subfase del enfoque y respetando su rol como guía lingüístico en la práctica de las micro y macro habilidades de la producción escrita.

CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES

A los directivos de las IE públicas y privadas, promover capacitaciones para los docentes en la implementación del enfoque Task-based learning en las que se trabaje la planificación de sesiones, acompañamiento a los estudiantes antes, durante y después de las tareas y diferentes estrategias para gestionar el tiempo; puesto a que la aplicación de este enfoque comunicativo puede llegar a ser compleja si no se tienen las herramientas adecuadas.

Por otro lado, se recomienda aplicar el enfoque comunicativo Task-based learning en otros contextos educativos, en particular en diversas regiones del Perú con la finalidad de promover el aprendizaje significativo, el trabajo colegiado, la autonomía de los estudiantes y el contacto directo con la lengua meta.

A los docentes de inglés, hacer uso del enfoque comunicativo Task-based learning, pues promueve la independencia de los estudiantes, favorece su interacción directa con la lengua meta y fortalece el trabajo colaborativo, aspectos que son de provecho para desarrollar habilidades comunicativas y sociales dentro del salón de clases.

A los futuros investigadores del enfoque comunicativo Task-Based Learning, considerar la aplicación de un mayor número de sesiones de aprendizaje, esto permite un mayor tiempo de exposición de los estudiantes al enfoque permite que se observen de mejor manera los efectos positivos de su

implementación, además que concede al docente aplicador más oportunidades para implementar nuevas estrategias y ajustar detalles en su labor.

Asimismo, se le sugiere a los futuros investigadores que aborden este tema contar con un experto para la aplicación del Task-Based Learning dentro del equipo investigador, o en su defecto consultar con uno que facilite con su participación la implementación de este.

REFERENCIAS

- Álvarez Cisternas, M., Torres Orellana, B. del R., & Medina Guajardo, I. S. (2022). *Retroalimentación efectiva con estímulos positivos desde lo emocional*. EDU REVIEW. International Education and Learning Review Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 10(1), 47–62.
<https://doi.org/10.37467/gkarevedu.v10.3171>
- Arias Valencia, M. M. (2023). Principles, Scope, and Limitations of the Methodological Triangulation. *Investigación y Educación en Enfermería*, 40(2). <https://doi.org/10.17533/udea.iee.v40n2e03>.
- Bancayán-Ore, C., & Vega-Denegri, P. (2020). La Investigación-Acción en el contexto educativo. *Paideia*, 10(1), 233-247.
<https://es.scribd.com/document/563645724/2999-Texto-del-articulo-7858-4-10-20200626>
- Brown, D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4th ed.). Pearson Education.
<https://studylib.net/doc/26153570/teaching-by-principles-an-interactive-approach-to-languag...>
- Carpio, T., González, J., Bonachea, M. & Rodríguez, I. (2022). Uso del enfoque por tareas para fortalecer la fluidez en la escritura del idioma inglés. *Medisur*. 20(4), 650-658.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2022000400647
- Carroll, A. (2023). *Unpacking the black box of medical leadership in complex adaptive systems: a co-operative inquiry in a national rehabilitation hospital* [DBA thesis, University of Reading]. Institutional Repository University of Reading. <https://doi.org/10.48683/1926.00119315>
- Castro Maldonado, J.J., Gómez Macho, L.K. y Camargo Casallas, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140-174.
<https://doi.org/10.14483/22487638.19171>

- Cavero-Egúsqüiza-Pezo, J. (2023). Efecto del “Boosting my pronunciation” en los elementos suprasegmentales de acento, pausas y tono del inglés en estudiantes de idiomas en una universidad peruana. *Revista Científica Episteme y Tekne*, 2(1), e488. <https://doi.org/10.51252/rceyt.v2i1.488>
- Cordero Perez, M. (2022). *Textos instructivos*. [Título Profesional de Licenciado en Educación, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/7589>
- Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (5ta. ed.). SAGE. <https://es.scribd.com/document/784541714/03-ES-Creswell-Research-Design-Qualitative-Quantitative-And-Mixed-Methods-Approaches>
- Cuesta, Á. (2024). *Explorando las Transformaciones de la práctica de la enseñanza orientada al desarrollo de la competencia científica mediante el uso de Laboratorios Virtuales PhET de Química Inorgánica en estudiantes de décimo de la I.E. El Carmelo* [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Repositorio Institucional – Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/server/api/core/bitstreams/e5317adf-8d7f-4ee6-a7b3-5d13355311cc/content>
- Díaz, J. y López, E. (2025). *La producción escrita del Inglés como Lengua Extranjera en alumnos del 5to grado de secundaria en una I.E. de Alonso de Alvarado* [Tesis de grado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/15015>
- Duran, M. (2022). *Uso del task based learning y el aprendizaje del idioma inglés, en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la institución educativa emblemática Faustino Maldonado, del distrito de Callería-2021*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio ALICIA. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNU_29cf7c5f596e1d27650e13f8f46c631a

- East, M. (2021). *Foundational principles of task-based language teaching*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003039709>
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
https://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-Based Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge University.
<http://dx.doi.org/10.1017/9781108643689>
- Flores, E. y Zegarra, E. (2019). *Enseñanza de la Comunicación Oral del Idioma Inglés en la Educación Primaria según CNEB- 2016* [Tesis de bachiller, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico]. Repositorio Institucional - Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública Monterrico.
http://repositorio.monterrico.edu.pe/bitstream/20.500.12905/1597/1/TESIN_A%20VIRGINIA%20ZEGARRA.pdf
- Flores, J. (2023). Task based learning y habilidades comunicativas en inglés técnico en estudiantes del Instituto Continental – Huancayo [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio ALICIA.
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNCP_8f97a05eb2e330f240466152fb56c78c/Details
- Gama, M. (2021). *How English Become Universal Language*. ResearchGate.
https://www.researchgate.net/publication/355875340_How_English_Become_Universal_Language
- García, D. V., y Ladino, F. M. (2022). *La ludificación de Kapp en la producción escrita en inglés*. Horizontes Pedagógicos, 24(1), 21-32.
<https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.24103>
- García, G. (2023). *Investigación cualitativa desde el método de la investigación acción*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 24(51), 196–210.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.10048464>
- Granados, N., y Ramos, R. (2024). *El “Task- based learning” como mediación didáctica para fortalecer la expresión oral en inglés*. [Tesis de maestría,

Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional – Universidad de la Costa.

<https://repositorio.cuc.edu.co/server/api/core/bitstreams/37fb1091-2a0e-4a46-bfa6-401e170a7b91/content>

González-Vega, A., Molina, R., López, A., y López, G. (2022). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el estudio de las organizaciones. *New Trends in Qualitative Research*, 14, e571.

<https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>

Hernández, O., Antonio, A., González, D., y Contreras Sáez, M. (2020). Consideraciones esenciales sobre el tema ético en la investigación educativa. *UCMaule*, 58, 141-164.

<https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.141>

Herrera, C., Olmedo, R., y Obaco, E. (2020). Causas que dificultan la redacción de textos: Una aproximación causal a los problemas más frecuentes. 593 *Digital Publisher CEIT*, 5(4), 24–37.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7898153>

Inca, E. (2022). *Propiedades del texto y mecanismos de textualización. Aplicación didáctica* [Examen de suficiencia, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f68a12f-5430-4ed4-9198-22923207cf9b/content>

Jiménez, V. (2021). *Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa*. Estudios e investigaciones del saber académico, 14(14), 76-81.

<https://revistas.uni.edu.py/index.php/rseisa/article/view/276/231>

Kandemir, B. (2021). *Storying 2020-21: Experiences of Reflection in an International School Community* [Tesis de doctorado, University of Sheffield]. White Rose e Theses Online.

<https://etheses.whiterose.ac.uk/id/eprint/34648/1/Beth%20Kandemir%20-%20Storying%202020-21%20Experiences%20of%20Reflection%20in%20an%20International%20School%20Community.pdf>

- Killalobos, I., Acosta, K., Jiménez, J., y Marambio, J. (2021). *Reflexiones sobre la práctica de tutoría en aula en la formación inicial de docentes de Educación Básica: zona extrema y contingencia sanitaria*. Transformar, 2(3), 44–58.
<https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/33>
- Laura R. (2021). *Task – Based Learning mejora la expresión oral del área de inglés en los estudiantes del cuarto año de secundaria, Institución Educativa “Coronel Pedro Portillo”, Pucallpa - 2019* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio ALICIA.
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNU_a4941e55d4ca5171717a2871c11f515f
- Lee, H. y Brown, D. (2015). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (4a. edición). Pearson.
https://www.researchgate.net/publication/392197980_Teaching_by_principles_An_interactive_approach_to_language_pedagogy_4th_ed
- López, D. (2024). *Aprendizaje Basado en Tareas y Competencias Comunicativas del Inglés en los Estudiantes del Nivel Secundario en una Institución Educativa de Pucallpa - 2023*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Ucayali]. Repositorio ALICIA.
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNU_ad8a7470459c90d4b973333f7d1b9af4
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J., y Yanqui, F. (2021). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30–39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Lugo, A. (2020). *Orientación vocacional para la elección de carrera con estudiantes de sexto de educación secundaria Liceo Vespertino Emilio Prud'homme, Distrito 10-02, Santo Domingo, Norte, año escolar 2020-2021* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Santo Domingo]. Repositorio Institucional – Universidad Autónoma de Santo Domingo.
<https://repositoriovipapi.uasd.edu.do/server/api/core/bitstreams/d7d05abd-1c3b-494a-a548-2a0b51b726ac/content>

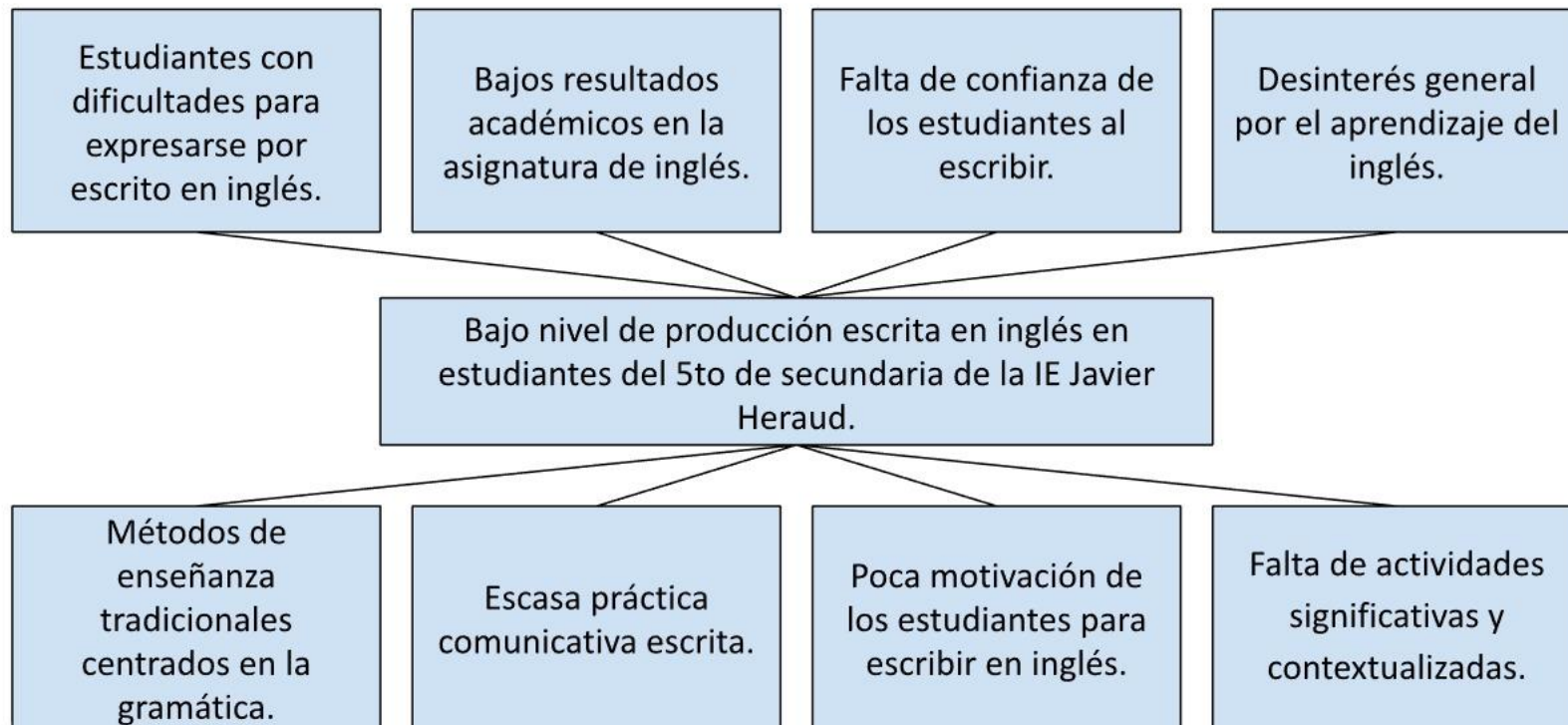
- Madera, L., y López, M. (2019). The impact of task-based language teaching on learners' writing skills. *Indonesian EFL Journal (IEFLJ)*, 5(2), 41-48.
<https://doi.org/10.25134/ieflj.v5i2.1820>
- Maray, V., Berríos, F., Santos, J., y Cabrera, P. (2022). Instalación de un proceso de observación de aula: experiencia y desafíos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 429-448.
<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.024>
- Martínez, A., y Soto, G. (2021). Capítulo 32 Diario de campo. En *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 527-541). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Autónoma de México.
<https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-32-DIARIO-DE-CAMPO.pdf>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., y Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>
- Mindiola, L., y Vaca, M. (2024). Task-Based Learning to enhance the writing skill of English as a foreign language in tenth-grade students. *Revista Científica Sinapsis*, 25(2). <https://doi.org/10.37117/s.v25i2.1007>
- Montero Ramírez, D. (2024). La investigación cualitativa: definiendo otra gran fuerza de indagación científica. *Rhombus*, 4(1), 77–93.
<https://doi.org/10.63058/rhombus.v4i1.169>
- Moyano, O. (2024). *Task-based learning to improve english language speaking skills*. [Grado Magister, Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Ambato]. Repositorio Nacional – Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
<https://repositorio.puce.edu.ec/handle/123456789/44007>
- Nagua, V., Nato, C., Rosero, E., Ruiz, C. y Flores, M., (2025). Modelo de Aprendizaje Basado en Tareas para Mejorar la Competencia Lectora. *Conectividad*. 6(1), 174–183.
<https://doi.org/10.37431/conectividad.v6i1.214>

- Peralta, F., y Mayoral, P. (2022). La investigación acción como estrategia de reflexión, mejora y cambio en la práctica docente de la enseñanza de lenguas. *RIDE Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24).
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1152>
- Peralta, I. (2023). *Estrategias de escritura y producción de textos de inglés en los alumnos de inglés básico del Instituto Cultural Peruano Norteamericano* [Tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio Institucional – Universidad de San Martín de Porres.
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/11884>
- Rivadeneira, G. (2021). *Tipología textual* [Examen de Suficiencia Profesional, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional – Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/70e3a1b8-7a3c-4a5a-b479-c1346b77006a/content>
- Saifudin, A., Setiawan, S., & Anam, S. (2020). The Implementation of Task Based Learning in Teaching Writing Descriptive Text to The Junior High School. *Linguistic English Education and Art (LEEA) Journal*, 4(1), 109-125.
<https://journal.ipm2kpe.or.id/index.php/LEEA/article/view/1351>
- Salazar, L. (2021). *Aplicación de un instrumento guía de observación que permita identificar el contexto y autoevaluar la práctica del trayecto formativo en los docentes de la I.E San Pedro Claver del municipio de Dagua-Valle*. [Tesis de diplomado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/40143/lmsalazarr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shambhavi, R., Clinton, D., Agrawal, M., Brescia, P. & Ocampo, C. (2023). *Capítulo 11 Correo electrónico*. In *Fundamentals of Information Technology: Textbook – Spanish* (pp. 235-264). University of South Florida.
https://digitalcommons.usf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=dit_tb_spa

- Sierra, R., Sosa, K., y González, V. (2022). Lista de cotejo. *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 217-231). Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia de la Universidad Autónoma de México.
<https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/Capitulo-14-LISTA-DE-COTEJO.pdf>
- Tawil, H. (2018). Task-Based and Situated Language Learning and Its Impact on Language Teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 5(4), 202-212. <https://ijllnet.com/journal/index/2502>
- Tejero, J. (2021). *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
<https://ruidera.uclm.es/server/api/core/bitstreams/fdf77886-6075-453a-b7cc-731232b56e77/content>
- Vidal, V., Vega, A., Alvarado, M., Correa, L., y Carrión, G. (2024). Aprendizaje Basado en Tareas para Mejorar la Retención de Vocabulario en las Aulas de Inglés como Lengua Extranjera: Un Plan de Intervención en Estudiantes de Secundaria de la Ciudad de Loja. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 12945-12955.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14756
- Villalva, R. (2022). *Textos informativos* [Tesis de Licenciado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/db3f7054-ddf8-420d-b5c1-987b120e5947/content>
- Villar, Itziar. (2022). *Aplicación de una Metodología de Proceso para la Práctica con la Producción Escrita en Inglés* [Tesis de Máster, Escuela de Doctorado y Estudios de Posgrado Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional – Universidad de La Laguna.
<https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27518>
- Willis J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. Intrinsic digital books.
<https://es.scribd.com/document/372810147/A-Framework-for-Task-based-Learning-Willis-1996>

ANEXOS

Anexo 1: Árbol de Problemas



Anexo 2: Matriz de Coherencia de Investigación Acción

Título de la Investigación	Task-Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria		
Autores	Programa de estudios	Línea de Investigación	Asesor
Diego Jesus Chavarria Rasmussen Adriana Belen Gonzales Donayre Valeria Andrea Pernia Mejia Nicole Ayumi Shimazu Yabiku	Idiomas - Inglés	Innovación y didáctica	Erick Lu Benavides

Problema de Investigación	Objetivos	Categoría (Definición Conceptual)	Subcategorías (Definición Conceptual)	Marco Metodológico	Técnicas e Instrumentos	Población/muestra
¿Cómo se desarrolla la aplicación del Task-based Learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria de un colegio de San Juan de Miraflores?	Objetivo General: Analizar la aplicación del Task-based Learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.	Task-based learning (TBL) Según Willis (1996), el Task-based Learning es un método que se compone de actividades comunicativas orientadas a un objetivo específico, cuyo resultado está claramente definido, y donde se da prioridad al intercambio de significados en lugar de a la producción de formas lingüísticas específicas.	Pre-tarea (Pre-Task) <i>Introducción al tema y a la tarea.</i> El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las instrucciones de la tarea y a prepararse. Los estudiantes pueden escuchar una grabación de otras personas realizando una tarea similar. Ciclo de la tarea (Task cycle) <i>Tarea</i> El docente induce a los estudiantes a realizar la tarea en parejas o	Paradigma: Sociocrítico Enfoque: Cualitativo Diseño: Investigación-Acción	Técnica 1: Observación Instrumento: Diario de campo y Guía de observación Técnica 2: Entrevista Instrumento: Guía de entrevista	Población: 5to año de secundaria Muestra: 30 estudiantes del 5to año de secundaria sección "J"
Problema específico 1: ¿Qué fases debe incluir un plan de acción basado en el Task-based Learning para responder a las necesidades de	Objetivo específico 1: Diseñar un plan de acción basado en el Task-based Learning en la mejora de la producción de textos en inglés en					

mejora en la producción de textos en inglés de los estudiantes de quinto año de educación secundaria?	estudiantes de quinto año de educación secundaria.		pequeños grupos. El docente observa desde la distancia. <i>Planificación</i> El docente induce a los estudiantes a que se preparen para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron. <i>Informe</i> Se alienta a que algunos grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados. Enfoque en el Lenguaje (Language Focus) <i>Análisis</i> Se solicita que los estudiantes examinen y discutan aspectos específicos del texto o de la tarea. <i>Práctica</i> El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que			
---	--	--	---	--	--	--

			aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.			
Problema específico 2: ¿Cómo se desarrolla la implementación del plan de acción basado en el Task-based Learning para la mejora de la producción escrita en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria?	Objetivo específico 2: Implementar el plan de acción basado en el Task-based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.	Producción de textos Según el Ministerio de Educación (2010), como se citó en Peralta (2023), la producción de textos es un proceso que implica la elaboración y construcción de diversos tipos de escritos, caracterizado por el uso de la creatividad y la originalidad. Según Brown (2015), a través de una lista de verificación de micro y macro habilidades, puedes obtener una buena idea de lo que tus técnicas deben cubrir en el ámbito de la escritura.	Micro habilidades Se enfocan en la forma lingüística, la ortografía, gramática, puntuación. 1. Produce graphemes and orthographic patterns of English 2. Produce writing at an efficient rate of speed to suit the purpose. 3. Produce an acceptable core of words and use appropriate word order patterns. 4. Use acceptable grammatical systems (e.g., tense, agreement, pluralization), patterns, and rules. 5. Express a particular meaning in different grammatical forms 6. Use cohesive devices in written discourse. Macro habilidades Se enfocan en la forma, organización, coherencia textual, intención comunicativa y estrategias.			
Problema específico 3: ¿Qué reflexiones surgen a partir de la aplicación del Task Based Learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria?	Objetivo específico 3: Reflexionar sobre la aplicación del TBL en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.					
Problema específico 4: ¿Qué interpretación se puede obtener de los datos recogidos durante la	Objetivo específico 4: Interpretar los datos recogidos durante la implementación del					

implementación de un plan de acción basado en el <i>Task-based Learning</i> para la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria?	plan de acción basado en el Task-based Learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.		1. Appropriately accomplish the communicative functions of written texts according to form and purpose. 2. Develop and use a battery of writing strategies.			
---	---	--	---	--	--	--

Anexo 3: Plan de Acción

PLAN DE ACCIÓN DE LA APLICACIÓN DEL TASK BASED LEARNING PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS

I. Datos Generales:

Grado: 5to

Área curricular: Inglés

Duración: 12 semanas

II. Propuesta de Intervención:

CAMPO DE ACCIÓN	HIPÓTESIS DE ACCIÓN	ACTIVIDADES	RECURSOS	RESPONSABLES	CRONOGRAMA MES/SEMANA
Planificación	El diseño de un plan de acción en base a la aplicación del Task-Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria.	Definir objetivos del plan de acción	- Matriz de coherencia	- Chavarria Rasmussen, Diego Jesus	Julio
		Diseñar el plan de acción	- Matriz de coherencia	- Gonzales Donayre, Adriana Belén	
		Determinar los indicadores de evaluación del plan de acción	- Matriz de coherencia	- Pernia Mejía, Valeria Andrea	
		Diseñar la unidad didáctica a implementar para la intervención pedagógica	- Unidad Didáctica	- Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi	Agosto
		Planificar las actividades para la intervención pedagógica	- Unidad Didáctica		Agosto
		Establecer estrategias y actividades utilizando el TBL	- Unidad Didáctica		Agosto

		Elaborar criterios de evaluación	- Unidad Didáctica - Lista de cotejo		Agosto
		Elaborar instrumentos de evaluación	- Lista de cotejo		Agosto
Acción	La implementación del plan de acción en base a la aplicación del Task-Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria.	Ejecutar las actividades planificadas para la práctica pedagógica	- Canva - PPT - Proyector - Papelotes - Papel Craft - Plumones - Goma - Hojas Bond - Cartulina	- Chavarria Rasmussen, Diego Jesus	Agosto - octubre
		Evaluar las actividades planificadas	- Lista de cotejo	- Chavarria Rasmussen, Diego Jesus	Agosto - octubre
Observación	La observación sistemática de la implementación del plan de acción permite identificar los efectos, cambios y dificultades presentados, aportando información válida para valorar el impacto en la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria.	Redactar los diarios de campo en base a su propia práctica pedagógica	- Diarios de campo	- Chavarria Rasmussen, Diego Jesus	Agosto - octubre
		Observar y redactar la guía de observación en base a la práctica pedagógica	- Guía de observación	- Gonzales Donayre, Adriana Belén - Pernia Mejía, Valeria Andrea - Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi	Agosto - octubre
Reflexión	La reflexión sobre los datos recogidos durante la implementación	Interpretar la guía de observación	- Guía de observación - Matriz de guía de observación	- Chavarria Rasmussen, Diego Jesus - Gonzales Donayre,	Agosto - octubre

	y observación del plan de acción permite rediseñar acciones ejecutadas en dicho plan para la mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria.	Interpretar los diarios de campo	- Diarios de campo - Matriz de diario de campo	Adriana Belén - Pernia Mejía, Valeria Andrea	Agosto - octubre
		Interpretar las listas de cotejo	- Listas de cotejo - Matriz de las listas de cotejo	- Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi	Agosto - octubre
		Aplicar una entrevista guiada para recoger las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre la aplicación del Task-Based Learning.	- Guía de entrevista	- Gonzales Donayre, Adriana Belén - Pernia Mejía, Valeria Andrea - Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi	Octubre
		Interpretar las respuestas de los estudiantes de la entrevista guiada sobre la aplicación del Task-Based Learning.	- Guía de entrevista - Matriz de guía de entrevista	- Chavarria Rasmussen, Diego Jesus - Gonzales Donayre, Adriana Belén - Pernia Mejía, Valeria Andrea - Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi	Octubre

Anexo 4: Instrumento - Diario de Campo

DIARIO DE CAMPO N°						
I. Información General:						
ÁREA	GRADO	SECCIÓN	UNIDAD	HORAS	FECHA	DOCENTES
II. Aprendizaje previsto:						
III. Estructura:						
MOMENTOS	DESCRIPCIÓN DE LO EJECUTADO	REFLEXIÓN		TRANSFORMACIÓN		
		ACIERTOS	DIFICULTADES	PROPUESTAS DE MEJORA		
INICIO (Pre-tarea)						
DESARROLLO (Ciclo de la tarea)						
CIERRE (Enfoque en el lenguaje)						
IV. Lecciones aprendidas:						

Anexo 5: Instrumento - Guía de Observación

INSTRUMENTO N°1: GUÍA DE OBSERVACIÓN DE LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS			
GUÍA DE OBSERVACIÓN			
Nombre codificado del estudiante		Duración de observación	
Observador		Fuente	
Fecha		Título de la actividad	

N°	ÍTEM	OBSERVACIÓN
SUBCATEGORÍA: PRE-TAREA		
1	El docente presenta el objetivo de la tarea de manera clara.	
2	Se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.	
3	El docente proporciona vocabulario o estructuras lingüísticas clave antes de comenzar.	
4	Se modela o ejemplifica la tarea que los estudiantes deben realizar.	
5	Se da espacio para preguntas o aclaraciones antes de iniciar la tarea.	
SUBCATEGORÍA: CICLO DE LA TAREA		
6	El docente logra que los estudiantes se enfoquen en desarrollar un texto coherente y adecuado al propósito.	
7	El docente logra que los estudiantes utilicen los recursos lingüísticos y estructurales adecuados para el tipo de texto.	

8	El docente controla el tiempo estipulado para la producción del texto.	
9	El docente motiva a los estudiantes a mostrar autonomía en su proceso de escritura.	
10	El docente monitorea la tarea sin interrumpir excesivamente la producción escrita	
11	El docente da espacio para preguntas o aclaraciones antes de compartir la tarea.	
12	El docente manifiesta su punto de vista con empatía.	
SUBCATEGORÍA: ENFOQUE EN EL LENGUAJE		
13	El docente proporciona retroalimentación sobre el contenido, organización y uso del lenguaje en los textos.	
14	La retroalimentación se vincula con los objetivos lingüísticos y de escritura establecidos.	
15	Se corrigen errores gramaticales y se destacan aciertos, léxicos y ortográficos de manera formativa.	
16	El docente logra que los estudiantes revisen o editen sus textos tras recibir retroalimentación.	
17	Se fomenta la autoevaluación o coevaluación entre estudiantes.	
18	Se promueve la reflexión sobre el proceso de escritura y aprendizaje.	

Anexo 6: Instrumento - Guía de Entrevista**GUÍA PARA LA ENTREVISTA SOBRE LA APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE
BASADO EN TAREAS EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS**

Apellidos y nombres del estudiante : _____ Fecha: ____/____/____

Entrevistadora: _____

Tipo de entrevista: Semi estructurada.

- Preguntas:

- 1.¿Qué hacía el profesor antes de empezar las actividades?
- 2.¿Cómo los animaba el profesor a redactar sus textos? ¿De qué manera?
- 3.¿Qué hacía el profesor mientras desarrollabas las actividades para acompañarte?
- 4.¿Cómo te ayudaba el profesor cuando tenías dudas antes de presentar tu trabajo?
- 5.¿Qué hacías luego de recibir los comentarios del profesor?
- 6.¿Qué realizabas luego de revisar tu propio texto o el de un compañero?

Observaciones:

SESIÓN N:

DOCENTE: GRADO: 5º – SECUNDARIA Fecha:

Fecha:

Anexo 8: Validación de Instrumento - Guía de Observación

MATRIZ DE EVALUACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del Juez experto:
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Docente - EESSPP Monterrico
- 1.3. Nombre del instrumento: Guía de observación
- 1.4. Título de la Tesis: Task Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria
- 1.5. Autores de la Tesis: Chavarria Rasmussen, Diego Jesus; Gonzales Donayre, Adriana Belén; Pernia Mejía, Valeria Andrea; Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi
- 1.6. Programa de estudios: Idiomas inglés

II. MATRIZ DE EVALUACIÓN:

II. MATRIZ DE EVALUACIÓN:															
Título de la investigación		TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA													
Objetivo General		Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.													
Variable	Categoría	Indicador	Ítem -Número y texto-	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1	Relación entre Variable y Categoría		Relación entre Categoría e Indicador		Relación entre Ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Pre-tarea	El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las	El docente presenta el objetivo de la tarea de manera clara.	✓			✓		✓		✓		✓		

						Si		no		Si		no		Si		no		Si		no	
Task based learning		instrucciones de la tarea y a prepararse.	Se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.	✓				✓		✓				✓							
			El docente proporciona vocabulario o estructuras lingüísticas clave antes de comenzar.		✓			✓		✓				✓				✓			
			Se modela o ejemplifica la tarea que los estudiantes deben realizar.	✓				✓		✓											
			Se da espacio para preguntas o aclaraciones antes de iniciar la tarea.	✓																	
	Ciclo de la tarea	Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	El docente logra que los estudiantes se enfoquen en desarrollar un texto coherente y adecuado al propósito.	✓				✓		✓				✓				✓			

				Si		no		Si		no		Si		no	
			El docente logra que los estudiantes utilicen los recursos lingüísticos y estructurales adecuados para el tipo de texto.	✓				✓		✓		✓			
			El docente controla el tiempo estipulado para la producción del texto.		✓			✓		✓			✓		
			El docente monitorea la tarea sin interrumpir excesivamente la producción escrita.	✓				✓		✓		✓			
			El docente motiva que los estudiantes muestren autonomía en su proceso de escritura.	✓				✓		✓		✓			
		Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	El docente da espacio para preguntas o aclaraciones antes de compartir la tarea.	✓				✓		✓		✓			

				si		no		si		no		si		no		si		no	
	Enfoque en el lenguaje	El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	El docente manifiesta su punto de vista con empatía.	✓				✓		✓		✓					✓		
		El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir aspectos específicos del texto o de la tarea.	El docente proporciona retroalimentación sobre el contenido, organización y uso del lenguaje en los textos.	✓				✓		✓		✓				✓			
			La retroalimentación se vincula con los objetivos lingüísticos y de escritura establecidos.	✓				✓		✓		✓				✓			
		Logra que los estudiantes revisen o editen sus textos tras recibir retroalimentación.		✓				✓		✓		✓				✓			
		Se fomenta la autoevaluación		✓				✓		✓		✓				✓			

				si		no		si		no		si		no	
			coevaluación entre estudiantes.												
		El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	Se promueve la reflexión sobre el proceso de escritura y aprendizaje.	✓				✓		✓		✓			
			Se corrigen errores gramaticales y se destacan aciertos, léxicos y ortográficos de manera formativa.	✓				✓		✓		✓			

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: *aplicable*

LUGAR Y FECHA: *Lima, 05 Sept. 2025*

[Redacted Signature Box]

95
Firma electrónica del Juez/experto

MATRIZ DE EVALUACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del Juez experto:
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Docente – IEP San Pedro Santísima Trinidad de Lurín
- 1.3. Nombre del instrumento: Guía de observación
- 1.4. Título de la Tesis: Task Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria
- 1.5. Autores de la Tesis: Chavarria Rasmussen, Diego Jesus; Gonzales Donayre, Adriana Belén; Pernia Mejía, Valeria Andrea; Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi
- 1.6. Programa de estudios: Idiomas Inglés

II. MATRIZ DE EVALUACIÓN:

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN															
TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA															
OBJETIVO GENERAL															
Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.															
Variable	Categoría	Indicador	Ítem	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1	Relación entre Variable y Categoría		Relación entre Categoría e Indicador		Relación entre Ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO		SI	
	Pre-tarea	El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las	El docente presenta el objetivo de la tarea de manera clara.	X			X		X		X		X		

Task based learning		Instrucciones de la tarea y a prepararse.	Se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.	X			X		X		X		X		
			El docente proporciona vocabulario o estructuras lingüísticas clave antes de comenzar.	X			X		X		X		X		
			Se modela o ejemplifica la tarea que los estudiantes deben realizar.	X			X		X		X		X		
			Se da espacio para preguntas o aclaraciones antes de iniciar la tarea.	X			X		X		X		X		
	Ciclo de la tarea	Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	El docente logra que los estudiantes se enfoquen en desarrollar un texto coherente y adecuado al propósito.	X			X		X		X		X		

			El docente logra que los estudiantes utilicen los recursos lingüísticos y estructurales adecuados para el tipo de texto.	X			X		X		X		X		
			El docente controla el tiempo estipulado para la producción del texto.	X			X		X		X		X		
			El docente monitorea la tarea sin interrumpir excesivamente la producción escrita.	X			X		X		X		X		
			El docente motiva que los estudiantes muestren autonomía en su proceso de escritura.	X			X		X		X		X		
		Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	El docente da espacio para preguntas o aclaraciones antes de compartir la tarea.	X			X		X		X		X		

		El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	El docente manifiesta su punto de vista con empatía.	X			X		X		X		X		
	Enfoque en el lenguaje	El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir aspectos específicos del texto o de la tarea.	El docente proporciona retroalimentación sobre el contenido, organización y uso del lenguaje en los textos.	X			X		X		X		X		
			La retroalimentación se vincula con los objetivos lingüísticos y de escritura establecidos.	X			X		X		X		X		
			Logra que los estudiantes revisen o editen sus textos tras recibir retroalimentación.	X			X		X		X		X		
			Se fomenta la autoevaluación o	X			X		X		X		X		

			coevaluación entre estudiantes.												
		El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	Se promueve la reflexión sobre el proceso de escritura y aprendizaje	X			X		X		X		X		
			Se corrigen errores gramaticales y se destacan aciertos, léxicos y ortográficos de manera formativa.	X			X		X		X		X		

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: APROBADO / APLICABLE

LUGAR Y FECHA: Lima, agosto de 2025



Firma electrónica del Juez/experto

MATRIZ DE EVALUACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del Juez experto:
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Docente - EESPP Montemayo
- 1.3. Nombre del instrumento: Guía de observación
- 1.4. Título de la Tesis: Task Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria
- 1.5. Autores de la Tesis: Chavarria Rasmussen, Diego Jesus; Gonzales Donayre, Adriana Belén; Pemía Mejía, Valeria Andrea; Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi
- 1.6. Programa de estudios: Idiomas inglés

II. MATRIZ DE EVALUACIÓN:

II. MATRIZ DE EVALUACIÓN															
Título de la Investigación		TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA													
Objetivo General		Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.													
Variable	Categoría	Indicador	Ítem	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1	Relación entre Variable y Categoría		Relación entre Categoría e Indicador		Relación entre Ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Pre-tarea	El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las	El docente presenta el objetivo de la tarea de manera clara.		✓		✓		✓		✓		✓		

Task based learning		instrucciones de la tarea y a prepararse.	Se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.		✓		✓		✓		✓		✓		
			El docente proporciona vocabulario o estructuras lingüísticas clave antes de comenzar.		✓		✓		✓		✓		✓		
			Se modela o ejemplifica la tarea que los estudiantes deben realizar.		✓		✓		✓		✓		✓		
			Se da espacio para preguntas o aclaraciones antes de iniciar la tarea.		✓		✓		✓		✓		✓		
	Ciclo de la tarea	Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	El docente logra que los estudiantes se enfoquen en desarrollar un texto coherente y adecuado al propósito.		✓		✓		✓		✓		✓		

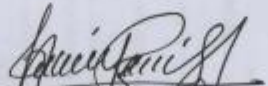
		El docente logra que los estudiantes utilicen los recursos lingüísticos y estructurales adecuados para el tipo de texto.		✓		✓		✓		✓		✓		
				✓		✓		✓		✓		✓		
				✓		✓		✓		✓		✓		
				✓		✓		✓		✓		✓		
		Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.		✓		✓		✓		✓		✓		
		El docente da espacio para preguntas o aclaraciones antes de compartir la tarea.		✓		✓		✓		✓		✓		

	Enfoque en el lenguaje	El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	El docente manifiesta su punto de vista con empatía.		✓		✓		✓		✓		✓		
		El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir aspectos específicos del texto o de la tarea.	El docente proporciona retroalimentación sobre el contenido, organización y uso del lenguaje en los textos.		✓		✓		✓		✓		✓		
			La retroalimentación se vincula con los objetivos lingüísticos y de escritura establecidos.		✓		✓		✓		✓		✓		
			Logra que los estudiantes revisen o editen sus textos tras recibir retroalimentación.		✓		✓		✓		✓		✓		
			Se fomenta la autoevaluación o		✓		✓		✓		✓		✓		

			coevaluación entre estudiantes.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
		El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	Se promueve la reflexión sobre el proceso de escritura y aprendizaje		✓		✓		✓		✓		✓		✓		
			Se corrigen errores gramaticales y se destacan aciertos, léxicos y ortográficos de manera formativa.		✓		✓		✓		✓		✓		✓		

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: APLICABLE

LUGAR Y FECHA: Santiago de Surco, 25 de agosto del 2025.


Firma electrónica del Juez experto

MATRIZ DE EVALUACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del Juez experto:
- 1.2. Cargo e institución donde labora: Docente - I.E. Javier Heraud
- 1.3. Nombre del instrumento: Guía de observación
- 1.4. Título de la Tesis: Task Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria
- 1.5. Autores de la Tesis: Chavarria Rasmussen, Diego Jesus; Gonzales Donayre, Adriana Belén; Pemía Mejía, Valeria Andrea; Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi
- 1.6. Programa de estudios: Idiomas inglés

II. MATRIZ DE EVALUACIÓN:

Título de la Investigación	TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA														
Objetivo General	Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.														
Variable	Categoría	Indicador	Ítem -Número y texto-	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno	Regular	Deficiente	Relación entre Variable y Categoría		Relación entre Categoría e Indicador		Relación entre Ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
				3	2	1									
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO				
	Pre-tarea	El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las	El docente presenta el objetivo de la tarea de manera clara.	✓			✓		✓		✓		✓		

Task based learning		Instrucciones de la tarea y a prepararse.	Se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.	✓				✓		✓		✓		✓		
			El docente proporciona vocabulario o estructuras lingüísticas clave antes de comenzar.	✓				✓		✓		✓		✓		
			Se modela o ejemplifica la tarea que los estudiantes deben realizar.	✓				✓		✓		✓		✓		
			Se da espacio para preguntas o aclaraciones antes de iniciar la tarea.	✓				✓		✓		✓		✓		
	Ciclo de la tarea	Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	El docente logra que los estudiantes se enfoquen en desarrollar un texto coherente y adecuado al propósito.	✓				✓		✓		✓		✓		

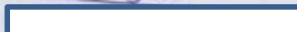
			El docente logra que los estudiantes utilicen los recursos lingüísticos y estructurales adecuados para el tipo de texto.	✓			✓		✓		✓		✓		
			El docente controla el tiempo estipulado para la producción del texto.	✓			✓		✓		✓		✓		
			El docente monitorea la tarea sin interrumpir excesivamente la producción escrita.	✓			✓		✓		✓		✓		
			El docente motiva que los estudiantes muestren autonomía en su proceso de escritura.	✓			✓		✓		✓		✓		
		Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	El docente da espacio para preguntas o aclaraciones antes de compartir la tarea.	✓			✓		✓		✓		✓		

		El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados.	El docente manifiesta su punto de vista con empatía.	✓			✓	✓		✓		✓		
	Enfoque en el lenguaje	El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir aspectos específicos del texto o de la tarea.	El docente proporciona retroalimentación sobre el contenido, organización y uso del lenguaje en los textos.	✓			✓	✓		✓		✓		
			La retroalimentación se vincula con los objetivos lingüísticos y de escritura establecidos.	✓			✓	✓		✓		✓		
			Logra que los estudiantes revisen o editen sus textos tras recibir retroalimentación.	✓			✓	✓		✓			✓	
			Se fomenta la autoevaluación o	✓			✓	✓		✓		✓		

			coevaluación entre estudiantes.	✓			✓		✓		✓		✓		
		El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	Se promueve la reflexión sobre el proceso de escritura y aprendizaje	✓			✓		✓		✓		✓		
			Se corrigen errores gramaticales y se destacan aciertos, léxicos y ortográficos de manera formativa.	✓			✓		✓		✓		✓		

III. PROMEDIO DE VALORACIÓN: *APLICABLE*

LUGAR Y FECHA: *S.T.M. 18 AGOSTO 2025*

Firma electrónica del Juez/experto

MATRIZ DE EVALUACIÓN

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del Juez experto:
- 1.2. Cargo e institución donde labora: *Docente - I.C. Javier Herand*
- 1.3. Nombre del instrumento: Guía de observación
- 1.4. Título de la Tesis: Task Based Learning mejora la producción de textos en inglés en estudiantes de educación secundaria
- 1.5. Autores de la Tesis: Chavarria Rasmussen, Diego Jesus; Gonzales Donayre, Adriana Belén; Pernia Mejía, Valeria Andrea; Shimazu Yabiku, Nicole Ayumi
- 1.6. Programa de estudios: Idiomas inglés

II. MATRIZ DE EVALUACIÓN:

Título de la Investigación		TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA													
Objetivo General		Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria.													
Variable	Categoría	Indicador	Ítem -Número y texto-	Opinión de las respuestas			Criterios de evaluación								Observación y/o Recomendación
				Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1	Relación entre Variable y Categoría		Relación entre Categoría e Indicador		Relación entre Ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Pre-tarea	El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las	El docente presenta el objetivo de la tarea de manera clara.	✓			✓		✓		✓		✓		

Task based learning		Instrucciones de la tarea y prepararse.	Se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema.	✓			✓		✓		✓		✓		
			El docente proporciona vocabulario o estructuras lingüísticas clave antes de comenzar.	✓			✓		✓		✓		✓		
			Se modela o ejemplifica la tarea que los estudiantes deben realizar.	✓			✓		✓		✓		✓		
			Se da espacio para preguntas o aclaraciones antes de iniciar la tarea.	✓			✓		✓		✓		✓		
	Ciclo de la tarea	Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	El docente logra que los estudiantes se enfoquen en desarrollar un texto coherente y adecuado al propósito.	✓			✓		✓		✓		✓		

			El docente logra que los estudiantes utilicen los recursos lingüísticos y estructurales adecuados para el tipo de texto.	✓			✓		✓		✓		✓		
			El docente controla el tiempo estipulado para la producción del texto.	✓			✓		✓		✓		✓		
			El docente monitorea la tarea sin interrumpir excesivamente la producción escrita.	✓			✓		✓		✓		✓		
			El docente motiva que los estudiantes muestren autonomía en su proceso de escritura.	✓			✓		✓		✓		✓		
		Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	El docente da espacio para preguntas o aclaraciones antes de compartir la tarea.	✓			✓		✓		✓		✓		

	Enfoque en el lenguaje	El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	El docente manifiesta su punto de vista con empatía.	✓			✓		✓		✓		✓		
		El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir aspectos específicos del texto o de la tarea.	El docente proporciona retroalimentación sobre el contenido, organización y uso del lenguaje en los textos.	✓			✓		✓		✓		✓		
			La retroalimentación se vincula con los objetivos lingüísticos y de escritura establecidos.	✓			✓		✓		✓		✓		
			Logra que los estudiantes revisen o editen sus textos tras recibir retroalimentación.	✓			✓		✓		✓		✓		
			Se fomenta la autoevaluación o	✓			✓		✓		✓		✓		

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO: GUÍA DE OBSERVACIÓN

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5
Item 1	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 2	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 3	REGULAR	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 4	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 5	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 6	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 7	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 8	REGULAR	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 9	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 10	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 11	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 12	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 13	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 14	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 15	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 16	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 17	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
Item 18	BUENO	BUENO	REGULAR	BUENO	BUENO
PROMEDIO DE VALORACIÓN	APLICABLE	APLICABLE	APLICABLE	APLICABLE	APLICABLE

Anexo 9: Validación de Instrumento - Guía de Entrevista

FORMULARIO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: "TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Instrumento: Guía de entrevista

Objetivo: Recoger información sobre los conocimientos previos, habilidades, dificultades e inquietudes de los estudiantes referentes a la producción de textos en inglés como lengua extranjera.

I. Información general del juez experto

1. Nombres y apellidos	
2. Área de formación profesional	EDUCACION: Inglés
3. Grado académico	MAESTRIA EN EDUCACIÓN Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa
4. Otros estudios	— — —

- **Tipo de técnica a utilizar:** Entrevista.
- **Autores del instrumento original:** Diego Chavarria, Adriana Gonzales, Valeria Pernia y Nicole Shimazu.
- **Breve descripción del instrumento:** La entrevista está diseñada para recoger información sobre la práctica docente en la aplicación del enfoque Task-Based Learning (TBL) y su influencia en la mejora de la producción de textos. El instrumento consta de seis preguntas abiertas dirigidas a estudiantes de quinto de secundaria, que permiten explorar su percepción acerca de la forma en que el docente aplica el TBL, las estrategias utilizadas durante el proceso de escritura y el impacto de estas en el desarrollo de sus textos. Los resultados obtenidos servirán como insumo para una investigación orientada a evaluar y fortalecer la práctica pedagógica.
- **Marco teórico que sustenta el instrumento:** El presente instrumento se fundamenta en el enfoque Task-Based Learning (TBL), desarrollado principalmente por Jane Willis, quien plantea que el Aprendizaje Basado en Tareas tiene como objetivo central que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas de manera orgánica y significativa, mediante la realización de actividades vinculadas a situaciones de su propio contexto (Granados y Ramos, 2024). En este sentido, la entrevista busca recoger la percepción de los estudiantes sobre cómo la práctica docente, orientada por el TBL, favorece su proceso de producción escrita. Al explorar aspectos como la claridad de los objetivos, la activación de conocimientos previos, la provisión de vocabulario, la retroalimentación y la autonomía, el instrumento permite obtener información relevante para valorar la eficacia del enfoque en el fortalecimiento de la escritura en estudiantes de nivel secundario.
- **Cantidad de indicadores del instrumento:** 6
- **Categoría por medir con el instrumento:** 1
- **Sujetos a los que se le aplicará el instrumento:** Estudiantes del 5to grado de secundaria pertenecientes a [REDACTED] la Institución Educativa Javier Heraud.
- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.

- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.
- **Duración:** 10 minutos.

III. Criterios de calificación por ítem

- A. Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

- B. Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

- C. Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

IV. Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Título de la investigación		Task based learning mejora la producción de textos en Inglés en estudiantes de educación secundaria													
Objetivo General		Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria													
Categoría	Subcategoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o recomendación
				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Task based learning	Pre-tarea	Introducción al tema y a la tarea. El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las instrucciones de la tarea y a prepararse.	1. ¿Qué hacía el profesor antes de empezar las actividades?	2	2	2	✓		✓		✓		✓		

	Ciclo de la tarea	<i>Tarea</i> Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	2. ¿Cómo los animaba el profesor a redactar sus textos? ¿De qué manera?	2	3	3	✓	✓	✓	✓				
		<i>Planificación</i> Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	3. ¿El profesor controlaba el tiempo mientras escribías? ¿Qué hacía para acompañarte?	2	3	3	✓	✓	✓	✓				
		<i>Informe</i> El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	4. ¿Cómo te ayudaba el profesor cuando tenías dudas antes de presentar tu trabajo?	2	3	3	✓	✓	✓	✓				
	Enfoque en el lenguaje	<i>Análisis</i> El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir	5. ¿Qué tipo de comentarios hacía el profesor? ¿Qué hacías	2	3	3	✓	✓	✓	✓				

		aspectos específicos del texto o de la tarea	luego de recibirlos?				✓		✓		✓		✓		
		<i>Práctica</i> El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	6. ¿Qué hacías después de revisar tu propio texto o el de un compañero?				✓		✓		✓		✓		

V. Opinión de aplicabilidad:

.....
.....
.....

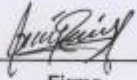
Opinión de
aplicabilidad:

Aplicable [✓]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y Nombres del juez validador:


Firma

Lima, 31 de octubre 25
de julio 2025

FORMULARIO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: "TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Instrumento: Guía de entrevista

Objetivo: Recoger información sobre los conocimientos previos, habilidades, dificultades e inquietudes de los estudiantes referentes a la producción de textos en inglés como lengua extranjera.

I. Información general del juez experto

1. Nombres y apellidos	
2. Área de formación profesional	Educación
3. Grado académico	Maestría Mención en: Políticas y Gestión de la Educación
4. Otros estudios	Especialización en Inteligencia Artificial para la Educación Especialización en Tecnología Educativa Diplomado de Formación de Educadores

II. Información del instrumento

- **Tipo de instrumento:** Guía de entrevista

- **Tipo de técnica a utilizar:** Entrevista.
- **Autores del instrumento original:** Diego Chavarria, Adriana Gonzales, Valeria Pernia y Nicole Shimazu.
- **Breve descripción del instrumento:** La entrevista está diseñada para recoger información sobre la práctica docente en la aplicación del enfoque Task-Based Learning (TBL) y su influencia en la mejora de la producción de textos. El instrumento consta de seis preguntas abiertas dirigidas a estudiantes de quinto de secundaria, que permiten explorar su percepción acerca de la forma en que el docente aplica el TBL, las estrategias utilizadas durante el proceso de escritura y el impacto de estas en el desarrollo de sus textos. Los resultados obtenidos servirán como insumo para una investigación orientada a evaluar y fortalecer la práctica pedagógica.
- **Marco teórico que sustenta el instrumento:** El presente instrumento se fundamenta en el enfoque Task-Based Learning (TBL), desarrollado principalmente por Jane Willis, quien plantea que el Aprendizaje Basado en Tareas tiene como objetivo central que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas de manera orgánica y significativa, mediante la realización de actividades vinculadas a situaciones de su propio contexto (Granados y Ramos, 2024). En este sentido, la entrevista busca recoger la percepción de los estudiantes sobre cómo la práctica docente, orientada por el TBL, favorece su proceso de producción escrita. Al explorar aspectos como la claridad de los objetivos, la activación de conocimientos previos, la provisión de vocabulario, la retroalimentación y la autonomía, el instrumento permite obtener información relevante para valorar la eficacia del enfoque en el fortalecimiento de la escritura en estudiantes de nivel secundario.
- **Cantidad de indicadores del instrumento:** 6
- **Categoría por medir con el instrumento:** 1
- **Sujetos a los que se le aplicará el instrumento:** Estudiantes del 5to grado de secundaria pertenecientes a la Institución Educativa Javier Heraud.
- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.

- **Duración:** 10 minutos.

III. Criterios de calificación por ítem

A. Relevancia: La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

B. Coherencia: La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

C. Claridad: La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

IV. Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Título de la investigación	Task based learning mejora la producción de textos en Inglés en estudiantes de educación secundaria														
Objetivo General	Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria														
Categoría	Subcategoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o recomendación
				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Task based learning	Pre-tarea	Introducción al tema y a la tarea. El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las instrucciones de la tarea y a prepararse.	1. ¿Qué hacía el profesor antes de empezar las actividades?	3	3	3	X		X		X		X		

	Ciclo de la tarea	Tarea Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	2. ¿Cómo los animaba el profesor a redactar sus textos? ¿De qué manera?	3	3	3	X		X		X		X		
		Planificación Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	3. ¿Qué hacía el profesor mientras desarrollabas las actividades para acompañarte?	3	3	3	X		X		X		X		
		Informe El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	4. ¿Cómo te ayudaba el profesor cuando tenías dudas antes de presentar tu trabajo?	3	3	3	X		X		X		X		
	Enfoque en el lenguaje	Análisis El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir	5. ¿Qué hacías luego de recibir los comentarios del profesor?	3	3	3	X		X		X		X		

		aspectos especificos del texto o de la tarea													
		<i>Práctica</i> El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	6.¿Qué realizabas luego de revisar tu propio texto o el de un compañero?	3	3	3	X		X		X		X		

V. Opinión de aplicabilidad:

La **Guía de Entrevista** es un instrumento **coherente, pertinente y bien alineado** con la variable *Task Based Learning*. Cumple con los criterios de relevancia, coherencia y claridad, aunque se recomienda agregar una introducción inicial para el entrevistado (Propósito, confidencialidad, etc.); así mismo, ampliar el número de preguntas para cubrir de manera más exhaustiva cada indicador.

Opinión de
aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y Nombres del juez validador:

Lima, 02 de noviembre de 2025



Firma

FORMULARIO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: "TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Instrumento: Guía de entrevista

Objetivo: Recoger información sobre los conocimientos previos, habilidades, dificultades e inquietudes de los estudiantes referentes a la producción de textos en inglés como lengua extranjera.

I. Información general del juez experto

1. Nombres y apellidos	
2. Área de formación profesional	2da ESPECIALIDAD EN INGLÉS EDUCATIVO
3. Grado académico	MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA -
4. Otros estudios	LICENCIADA EN EDUCACIÓN: ESPECIALIDAD DIDÁCTICA-INGLÉS

- **Tipo de técnica a utilizar:** Entrevista.
- **Autores del instrumento original:** Diego Chavarria, Adriana Gonzales, Valeria Pernia y Nicole Shimazu.
- **Breve descripción del instrumento:** La entrevista está diseñada para recoger información sobre la práctica docente en la aplicación del enfoque Task-Based Learning (TBL) y su influencia en la mejora de la producción de textos. El instrumento consta de seis preguntas abiertas dirigidas a estudiantes de quinto de secundaria, que permiten explorar su percepción acerca de la forma en que el docente aplica el TBL, las estrategias utilizadas durante el proceso de escritura y el impacto de estas en el desarrollo de sus textos. Los resultados obtenidos servirán como insumo para una investigación orientada a evaluar y fortalecer la práctica pedagógica.
- **Marco teórico que sustenta el instrumento:** El presente instrumento se fundamenta en el enfoque Task-Based Learning (TBL), desarrollado principalmente por Jane Willis, quien plantea que el Aprendizaje Basado en Tareas tiene como objetivo central que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas de manera orgánica y significativa, mediante la realización de actividades vinculadas a situaciones de su propio contexto (Granados y Ramos, 2024). En este sentido, la entrevista busca recoger la percepción de los estudiantes sobre cómo la práctica docente, orientada por el TBL, favorece su proceso de producción escrita. Al explorar aspectos como la claridad de los objetivos, la activación de conocimientos previos, la provisión de vocabulario, la retroalimentación y la autonomía, el instrumento permite obtener información relevante para valorar la eficacia del enfoque en el fortalecimiento de la escritura en estudiantes de nivel secundario.
- **Cantidad de indicadores del instrumento:** 6
- **Categoría por medir con el instrumento:** 1
- **Sujetos a los que se le aplicará el instrumento:** Estudiantes del 5to grado de secundaria pertenecientes a la Institución Educativa Javier Heraud.
- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.

- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.

- **Duración:** 10 minutos.

III. Criterios de calificación por ítem

- A. Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

- B. Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

- C. Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

IV. Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Título de la Investigación	Task based learning mejora la producción de textos en Inglés en estudiantes de educación secundaria														
Objetivo General	Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria														
Categoría	Subcategoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o recomendación
				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Task based learning	Pre-tarea	Introducción al tema y a la tarea. El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las instrucciones de la tarea y a prepararse.	1. ¿Qué hacía el profesor antes de empezar las actividades?	3	3	3	✓		✓		✓				

	Ciclo de la tarea	<i>Tarea</i> Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	2. ¿Cómo los animaba el profesor a redactar sus textos? ¿De qué manera?	3	3	3	x		x		x		x		
		<i>Planificación</i> Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	3. ¿Qué hacía el profesor mientras desarrollabas las actividades para acompañarte?	3	3	3	x		x		x		x		
		<i>Informe</i> El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, intercambian informes escritos y comparan resultados	4. ¿Cómo te ayudaba el profesor cuando tenías dudas antes de presentar tu trabajo?	3	3	3	x		x		x		x		

	Enfoque en el lenguaje	<i>Análisis</i> El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir aspectos específicos del texto o de la tarea	5. ¿Qué hacías luego de recibir los comentarios del profesor?	3	3	3	x		x		x		x		
		<i>Práctica</i> El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	6. ¿Qué realizabas luego de revisar tu propio texto o el de un compañero?	3	3	3	x		x		x		x		

V. Opinión de aplicabilidad:

.....

.....

.....

Opinión de
aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y Nombres del juez validador:

Lima, 21 de julio 2025


Firma

FORMULARIO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: "TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Instrumento: Guía de entrevista

Objetivo: Recoger información sobre los conocimientos previos, habilidades, dificultades e inquietudes de los estudiantes referentes a la producción de textos en inglés como lengua extranjera.

I. Información general del juez experto

1. Nombres y apellidos	
2. Área de formación profesional	Educación
3. Grado académico	Maestría en Psicología Educativa
4. Otros estudios	- - -

- **Tipo de técnica a utilizar:** Entrevista.
- **Autores del instrumento original:** Diego Chavarría, Adriana Gonzales, Valeria Pernia y Nicole Shimazu.
- **Breve descripción del instrumento:** La entrevista está diseñada para recoger información sobre la práctica docente en la aplicación del enfoque Task-Based Learning (TBL) y su influencia en la mejora de la producción de textos. El instrumento consta de seis preguntas abiertas dirigidas a estudiantes de quinto de secundaria, que permiten explorar su percepción acerca de la forma en que el docente aplica el TBL, las estrategias utilizadas durante el proceso de escritura y el impacto de estas en el desarrollo de sus textos. Los resultados obtenidos servirán como insumo para una investigación orientada a evaluar y fortalecer la práctica pedagógica.
- **Marco teórico que sustenta el instrumento:** El presente instrumento se fundamenta en el enfoque Task-Based Learning (TBL), desarrollado principalmente por Jane Willis, quien plantea que el Aprendizaje Basado en Tareas tiene como objetivo central que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas de manera orgánica y significativa, mediante la realización de actividades vinculadas a situaciones de su propio contexto (Granados y Ramos, 2024). En este sentido, la entrevista busca recoger la percepción de los estudiantes sobre cómo la práctica docente, orientada por el TBL, favorece su proceso de producción escrita. Al explorar aspectos como la claridad de los objetivos, la activación de conocimientos previos, la provisión de vocabulario, la retroalimentación y la autonomía, el instrumento permite obtener información relevante para valorar la eficacia del enfoque en el fortalecimiento de la escritura en estudiantes de nivel secundario.
- **Cantidad de indicadores del instrumento:** 6
- **Categoría por medir con el instrumento:** 1
- **Sujetos a los que se le aplicará el instrumento:** Estudiantes del 5to grado de secundaria pertenecientes a [REDACTED] la Institución Educativa Javier Heraud.
- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.

- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.
- **Duración:** 10 minutos.

III. Criterios de calificación por ítem

- A. Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

- B. Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

- C. Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	3

IV. Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Título de la Investigación		Task based learning mejora la producción de textos en Inglés en estudiantes de educación secundaria													
Objetivo General		Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria													
Categoría	Subcategoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o recomendación
				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Task based learning	Pre-tarea	Introducción al tema y a la tarea. El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las instrucciones de la tarea y a prepararse.	1. ¿Qué hacía el profesor antes de empezar las actividades?	3	3	3	✓		✓		✓		✓		

	Ciclo de la tarea	<i>Tarea</i> Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	2. ¿Cómo los animaba el profesor a redactar sus textos? ¿De qué manera?	3	3	3	✓	✓	✓	✓				
		<i>Planificación</i> Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	3. ¿Qué hacía el profesor mientras desarrollabas las actividades para acompañarte?	3	3	3	✓	✓	✓	✓				
		<i>Informe</i> El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	4. ¿Cómo te ayudaba el profesor cuando tenías dudas antes de presentar tu trabajo?	3	3	3	✓	✓	✓	✓				

	Enfoque en el lenguaje	<i>Análisis</i> El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir aspectos específicos del texto o de la tarea	5. ¿Qué hacías luego de recibir los comentarios del profesor?	Σ	Σ	Σ	✓		✓		✓		✓		
		<i>Práctica</i> El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	6. ¿Qué realizabas luego de revisar tu propio texto o el de un compañero?	Σ	Σ	Σ	✓		✓		✓		✓		

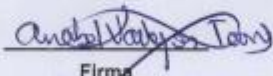
V. Opinión de aplicabilidad:

.....
.....
.....

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [x] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y Nombres del juez validador:

Lima, 16 de julio 2025


Firma

FORMULARIO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: "TASK BASED LEARNING MEJORA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA"

Instrumento: Guía de entrevista

Objetivo: Recoger información sobre los conocimientos previos, habilidades, dificultades e inquietudes de los estudiantes referentes a la producción de textos en inglés como lengua extranjera.

I. Información general del juez experto

1. Nombres y apellidos	
2. Área de formación profesional	DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA
3. Grado académico	DOCTORA EN EDUCACIÓN
4. Otros estudios	2ª ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN MAGISTERIAL DIPLOMADO EN ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

II. Información del instrumento

- **Tipo de instrumento:** Guía de entrevista
- **Tipo de técnica a utilizar:** Entrevista.
- **Autores del instrumento original:** Diego Chavarria, Adriana Gonzales, Valeria Pernia y Nicole Shimazu.
- **Breve descripción del instrumento:** La entrevista está diseñada para recoger información sobre la práctica docente en la aplicación del enfoque Task-Based Learning (TBL) y su influencia en la mejora de la producción de textos. El instrumento consta de seis preguntas abiertas dirigidas a estudiantes de quinto de secundaria, que permiten explorar su percepción acerca de la forma en que el docente aplica el TBL, las estrategias utilizadas durante el proceso de escritura y el impacto de estas en el desarrollo de sus textos. Los resultados obtenidos servirán como insumo para una investigación orientada a evaluar y fortalecer la práctica pedagógica.
- **Marco teórico que sustenta el instrumento:** El presente instrumento se fundamenta en el enfoque Task-Based Learning (TBL), desarrollado principalmente por Jane Willis, quien plantea que el Aprendizaje Basado en Tareas tiene como objetivo central que los estudiantes desarrollen sus habilidades comunicativas de manera orgánica y significativa, mediante la realización de actividades vinculadas a situaciones de su propio contexto (Granados y Ramos, 2024). En este sentido, la entrevista busca recoger la percepción de los estudiantes sobre cómo la práctica docente, orientada por el TBL, favorece su proceso de producción escrita. Al explorar aspectos como la claridad de los objetivos, la activación de conocimientos previos, la provisión de vocabulario, la retroalimentación y la autonomía, el instrumento permite obtener información relevante para valorar la eficacia del enfoque en el fortalecimiento de la escritura en estudiantes de nivel secundario.
- **Cantidad de indicadores del instrumento:** 6
- **Categoría por medir con el instrumento:** 1
- **Sujetos a los que se le aplicará el instrumento:** Estudiantes del 5to grado de secundaria de un colegio de San Juan de Miraflores.

- **Administración:** La aplicación del instrumento se realizará de manera grupal y virtual, bajo la supervisión de un evaluador de manera organizada.
- **Duración:** 10 minutos.

III. Criterios de calificación por ítem

- A. Relevancia:** La formulación del ítem debe tener características comunes con la dimensión de la variable y debe poseer sustento teórico.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	X

- B. Coherencia:** La formulación del ítem debe guardar relación lógica con el indicador, dimensión y variable que se está midiendo.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	X

- C. Claridad:** La redacción del ítem debe poseer un lenguaje adecuado de acuerdo con el nivel del público al que se dirige. La redacción del ítem debe ser corta, y debe expresar un sentido completo de lo que se quiere medir.

Nada relevante	Poco relevante	Relevante	Totalmente relevante
0	1	2	X

IV. Matriz de validación de los ítems del instrumento:

Título de la investigación	Task based learning mejora la producción de textos en Inglés en estudiantes de educación secundaria														
Objetivo General	Analizar la aplicación del Task based learning en la mejora de la producción de textos en inglés en estudiantes de quinto año de educación secundaria														
Categoría	Subcategoría	Indicador	Ítem del instrumento	Opinión del experto (Escala de 0 a 3)			Criterios de evaluación								Observación y/o recomendación
				Relevancia	Coherencia	Claridad	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión e indicador		Relación entre ítem y opción de respuesta		La redacción es clara, precisa y comprensible		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Task based learning	Pre-tarea	Introducción al tema y a la tarea. El docente explora el tema con la clase, resalta palabras y frases útiles, ayuda a los estudiantes a comprender las instrucciones de la tarea y a prepararse.	1. ¿Qué hacía el profesor antes de empezar las actividades?	3	3	3	X		X		X		X		—

	Ciclo de la tarea	<i>Tarea</i> Los estudiantes realizan la tarea. El docente observa desde la distancia.	2. ¿Cómo los animaba el profesor a redactar sus textos? ¿De qué manera?	3	3	3	x		x		x		x		—
		<i>Planificación</i> Los estudiantes se preparan para informar a toda la clase (de forma oral o escrita) cómo realizaron la tarea, qué decidieron o descubrieron.	3. ¿Qué hacía el profesor mientras desarrollabas las actividades para acompañarte?	3	3	3	x		x		x		x		—
		<i>Informe</i> El docente solicita que grupos presenten sus informes a la clase, o intercambian informes escritos y comparan resultados	4. ¿Cómo te ayudaba el profesor cuando tenías dudas antes de presentar tu trabajo?	3	3	3	x		x		x		x		—
	Enfoque en el lenguaje	<i>Análisis</i> El docente invita a los estudiantes a examinar y discutir	5. ¿Qué hacías luego de recibir los comentarios del profesor?	3	3	3	x		x		x		x		—

		aspectos específicos del texto o de la tarea														
		<i>Práctica</i> El docente guía la práctica de nuevas palabras, frases y estructuras que aparecen en los datos, ya sea durante o después del análisis.	6.¿Qué realizabas luego de revisar tu propio texto o el de un compañero?	3	3	3	X		X		X		X			7

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO: GUÍA DE ENTREVISTA

<i>Inserte valores</i>										
<i>min</i>	0									
<i>max</i>	3									
<i>k</i>	3									
		Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	MEDIA	STÁNDAR	V de Aiken	Interpretacion V
item1	Relevancia	2	3	3	3	3	2,80	0,45	0,93	VALIDO
	Coherencia	2	3	3	3	3	2,80	0,45	0,93	VALIDO
	Claridad	2	3	3	3	3	2,80	0,45	0,93	VALIDO
item2	Relevancia	2	3	3	3	3	2,80	0,45	0,93	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
item3	Relevancia	2	3	3	3	3	2,80	0,45	0,93	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
item4	Relevancia	2	3	3	3	3	2,80	0,45	0,93	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
item5	Relevancia	2	3	3	3	3	2,80	0,45	0,93	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	0,65	VALIDO
item6	Relevancia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
	Coherencia	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO
	Claridad	3	3	3	3	3	3,00	0,00	1,00	VALIDO

Anexo 10: Matriz de Tratamiento de Diarios de Campo

Diarios de campo (D.C)	TASK-BASED LEARNING					
	CATEGORÍAS					
	PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA			ENFOQUE EN EL LENGUAJE	
	Introducción al tema y a la tarea	Tarea	Planificación	Informe	Análisis	Práctica
D.C 01	El docente presenta el tema de la sesión y el objetivo relacionado a la tarea, activa los conocimientos previos de los estudiantes relacionados a las partes de la escuela solicitando ejemplos. Esto permite que los estudiantes recuerden el vocabulario y redacten con mayor seguridad. Por otro lado, el docente explica las instrucciones para elaborar un texto descriptivo, mostrando un ejemplo que facilita el trabajo de los estudiantes. Finalmente, realiza	El docente monitorea a los estudiantes durante la actividad cuidando intervenir solo cuando es realmente necesario, evitando interrumpir su autonomía.	El docente le señala a los estudiantes que deben socializar sus trabajos, resolviendo sus dudas antes. Sin embargo, debido al corto tiempo pocos grupos pudieron terminar, lo que también se proyecta en la calidad de la redacción de los textos.	El docente pide grupos voluntarios para la socialización.	Algunos grupos socializan sus trabajos al terminar la actividad. El docente realiza observaciones claras y equilibradas durante la retroalimentación y brinda unos minutos para la modificación de los textos en los papelógrafos.	Debido a que el tiempo es corto, no todos los estudiantes pueden modificar sus textos. Además, no hay tiempo para la coevaluación, sin embargo, la reflexión se efectúa a través de preguntas. Sin embargo, la metacognición permite que los estudiantes interioricen los pasos que deben seguir para elaborar un texto descriptivo.

	preguntas para asegurarse de que entendieran las indicaciones y resuelve dudas antes de empezar la actividad. A pesar de estas acciones, algunos estudiantes recordaron a la perfección el vocabulario y la gramática trabajada en la clase anterior.					
D.C 02	El docente introduce el tema de la sesión y el objetivo de la actividad, de la misma forma recuerda el vocabulario aprendido con los estudiantes a modo de recojo de saberes previos. Explica qué es un texto reflexivo, sus partes y los pasos a seguir para elaborarlos a modo de indicaciones para la actividad, y resuelve dudas de los estudiantes antes de que	El docente señala la cantidad de tiempo que los estudiantes tienen para realizar la actividad, sin embargo, no es suficiente para terminarla. A pesar de ello, pueden trabajar de manera independiente, organizando tareas dentro de los grupos.	El docente solo resuelve algunas dudas antes de empezar con la socialización.	El docente brinda poco tiempo para que los estudiantes se preparen para la socialización de sus textos reflexivos.	Los grupos socializan sus avances y, a través de ello, el docente puede notar que algunos estudiantes tienen dificultades al elaborar ideas complejas. Por otro lado, el corregir y presentar la última versión del texto fomenta la colaboración de los estudiantes.	El docente brinda unos minutos para que los grupos mejoren sus textos, pero aun así parte de ellos no puede terminar. Finalmente, el docente realiza la metacognición a través de preguntas.

	comiencen con la actividad. A pesar de esto, algunos estudiantes confunden la estructura del texto, lo que denota que la explicación puede ser más explícita.					
D.C 03	El docente inicia introduciendo el tema y el objetivo de la actividad, la cual es la elaboración de un mural informativo. Activa los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con la gramática “passive voice”, brinda las indicaciones y resuelve las dudas de los estudiantes. El docente muestra un modelo de mural informativo, lo que motiva y ayuda a los estudiantes a imaginar cómo quieren que se vean sus resultados finales.	El docente les indica a los estudiantes que disponen de veinte minutos para desarrollar su mural en grupos, los cuales trabajan de forma organizada. Igualmente, el docente procura monitorear su trabajo sin ser intrusivo.	A pesar de que los estudiantes conocieran diferentes gramáticas y vocabulario, algunos de ellos prefieren no emplearlas a la vez, lo que denota que el docente pudo brindar más ejemplos para evitar el miedo.	Después de resolver las dudas de los estudiantes, el docente pide la participación de los grupos en la socialización.	El docente brinda alcances a los estudiantes sobre sus aciertos y desaciertos de manera gentil. Al emplear el paleógrafo para elaborar la versión final de sus trabajos, los estudiantes se mostraron entusiasmados y creativos.	El docente destina diez minutos para que los estudiantes realicen modificaciones a sus textos, sin embargo, fue poco tiempo para algunos grupos. Finalmente, el docente cierra la sesión con preguntas de metacognición.

D.C 04	El docente presenta el tema de la sesión activando los conocimientos previos sobre el Passive Voice. Se presenta el objetivo de la clase y la tarea a realizar siendo un email mostrando la estructura del texto a seguir junto con la gramática y algunas frases guías que debían integrarse en el texto.	Durante los 20 minutos de trabajo que se realiza de manera grupal se monitorea de manera constante, pero sin ser excesivo y sin interrumpir la tarea.	Al culminar el tiempo se resuelven algunas dudas antes de socializar la tarea de manera voluntaria.	Los estudiantes comparten sus emails en voz alta.	El docente brindó retroalimentación de manera empática resaltando los aspectos positivos y sugiriendo mejoras. Se pudo observar que algunos estudiantes mostraron dificultades para mantener la coherencia en todo el email.	El docente brindó 10 minutos para editar sus emails mejorando la redacción siendo luego entregados para su revisión. Por último, se plantearon algunas preguntas reflexivas sobre su proceso de redacción.
D.C 05	El docente presenta el tema y se activan los conocimientos previos mostrando algunos ejemplos en la pizarra. Se muestra el objetivo de redactar un texto descriptivo utilizando el Passive Voice. Se muestra un ejemplo de la estructura a seguir junto con la gramática y antes de dar inicio a la tarea se realizaron preguntas para aclarar dudas sobre la actividad.	El docente brinda 20 minutos para la realización de sus textos, en donde se monitorea la tarea.	Luego del tiempo transcurrido se resuelven las dudas finales antes de socializar los textos y el docente pide a los estudiantes prepararse para la presentación.	Los estudiantes presentan sus textos leyéndolos frente a todos.	El docente da retroalimentación, en donde se señalaron los puntos positivos y algunas recomendaciones de mejora, ya que algunos estudiantes presentaron problemas en cuanto a la coherencia de los textos, especialmente en la organización de las ideas.	Dentro de los 10 minutos brindados se editan los textos integrando imágenes entregadas previamente y se realiza la entrega para su evaluación. Al término de la sesión el docente realiza preguntas para la reflexión sobre el proceso de escritura de la tarea.

D.C 06	El docente presenta el tema de la sesión y se activan los conocimientos previos realizando preguntas y mostrando ejemplos en la pizarra. Luego de ello, se presenta el objetivo de la clase siendo la redacción de un texto informativo, se ejemplifica la estructura del texto y se brinda vocabulario clave a utilizar. Antes de iniciar la tarea, se resuelven dudas.	El docente indicó el tiempo estimado de 20 minutos para redactar los textos. Durante ese tiempo, los estudiantes trabajan en grupos y el docente los monitorea de manera constante, pero fomentando autonomía.	Al finalizar el tiempo se aclaran algunas dudas antes de realizar la presentación de sus textos.	Se solicitan voluntarios para la presentación	El docente brinda retroalimentación para la edición final de sus textos. Se observó que algunos estudiantes tuvieron dificultades para integrar las recomendaciones dentro del poco tiempo.	Se realizó la edición de los textos dentro de los 10 minutos brindados añadiendo imágenes adicionales y se entregan para su revisión y evaluación. Al término de la clase se invitó a los estudiantes al proceso de reflexión sobre su proceso de escritura.
D.C 07	El docente inicia la actividad preguntando sobre el tema del <i>Passive Voice</i> (<i>Past Simple</i>), anteriormente visto en clase. Tras ello, pregunta qué conectores se pueden usar al redactar un texto, escribiendo las respuestas en la pizarra y luego	Los estudiantes disponen de 20 minutos para trabajar en sus textos reflexivos. El docente monitorea constantemente a los estudiantes, resolviendo sus dudas, pero sin corregirlos. Sin embargo, algunos exceden el límite de tiempo para culminar la	Al cumplirse el tiempo, el docente resuelve dudas con respecto a la gramática antes de dar espacio a los estudiantes para presentar su producto final.	Los estudiantes presentan y socializan sobre sus textos con sus compañeros, en un rango de tiempo muy limitado.	El docente da retroalimentación a los estudiantes, resaltando sus aciertos y aspectos a mejorar.	El docente pide que intercambien producciones entre compañeros para coevaluar sus trabajos. Luego, los estudiantes editan y mejoran sus textos en un papelógrafo, incorporando imágenes. Para culminar, los estudiantes

	explicando la estructura y finalidad de un texto reflexivo, mostrando un ejemplo breve. Tras dar las instrucciones para redactar el texto, el docente realiza preguntas para confirmar la comprensión de los estudiantes.	actividad.				responden preguntas de manera breve que abren paso a la reflexión.
D.C 08	El docente presenta el tema y explica las características, partes y finalidad de un texto instructivo, mostrando un ejemplo breve, para después dar las instrucciones de la tarea: redactar un texto instructivo que emplee <i>Passive Voice</i> , adjetivos y <i>action phrases</i> . Finalmente, realiza preguntas de verificación para asegurar la comprensión de la actividad por parte de los estudiantes.	El docente indica que disponen de 20 minutos para trabajar en su texto instructivo y les entrega una hojita con <i>sequence connectors</i> . Luego, los estudiantes comienzan a trabajar en sus textos instructivos y el docente monitorea resolviendo dudas, pero fomentando la autonomía.	El profesor dedica un momento a resolver consultas gramaticales, y posteriormente, los estudiantes proceden a presentar sus producciones.	Los estudiantes presentan y comparten sus escritos frente a todos sus compañeros.	Los estudiantes reciben retroalimentación, por parte del docente, de forma breve en los aspectos que tienen que mejorar.	Los estudiantes intercambian sus textos y se dan retroalimentación entre ellos. Luego, se les da tiempo para editar y mejorar sus textos. Aunque el tiempo dedicado a este proceso de reflexión fue apresurado, varios estudiantes pudieron participar en este.

D.C 09	El docente reactiva los conocimientos previos de los estudiantes, con ayuda de preguntas, lluvia de ideas y recursos visuales. Tras ello, da las instrucciones para realizar un email informal, explicando la estructura y finalidad de este y muestra un ejemplo, asignando una actividad grupal para redactarlo. Mediante ICQs, se confirma que los estudiantes recordaban fácilmente los temas; sin embargo, algunos confundieron inicialmente la estructura del email informal con la de un texto reflexivo trabajado previamente.	Antes de iniciar con la redacción, los estudiantes reciben una guía con pasos para redactar el texto y vocabulario de apoyo (incluyendo estructura de <i>Passive Voice</i>). Tras ello, los estudiantes trabajan en grupos escribiendo su email, mientras que el profesor monitorea resolviendo dudas sin quitar autonomía.	Al terminar de redactar, el docente responde dudas de los estudiantes antes de la presentación de sus textos.	El docente crea un espacio para socializar los textos escritos por los estudiantes.	El docente dio retroalimentación a los estudiantes, los cuales mostraron disposición para corregir y mejorar sus textos.	El tiempo para la reflexión final fue limitado, pero se dio de manera efectiva en el aula.
D.C 10	El docente inició la sesión preguntando a los estudiantes qué recordaban	Antes de iniciar con la redacción, los estudiantes reciben una guía con pasos	Al finalizar el tiempo se aclaran algunas dudas antes de realizar la	Los estudiantes comparten sus escritos con sus compañeros. Para	Los estudiantes reciben retroalimentación, por parte del	Aunque el tiempo dedicado a este proceso de reflexión fue

	sobre la <i>Passive Voice</i> en <i>Past Simple</i> y escribió ejemplos en la pizarra, lo que permitió activar sus conocimientos previos. Luego, pidió que mencionaran conectores útiles para un texto informativo, reforzando el uso de estos elementos de cohesión. A continuación, explicó qué es un texto informativo, sus partes y su finalidad, mostrando un ejemplo breve que ayudó a los estudiantes a comprender su estructura. Posteriormente, entregó una guía corta con pasos y ejemplos, y dio las instrucciones para redactar, en grupos, un texto informativo de 100 a 150 palabras sobre una	para redactar el texto y vocabulario de apoyo. Tras ello, los estudiantes trabajan en grupos mientras que el profesor monitorea resolviendo dudas sin quitar autonomía. Los estudiantes mostraron cooperación en los grupos. La lista de vocabulario facilitó la coherencia en los textos.	presentación de sus textos. Los estudiantes lograron terminar sus textos en el tiempo dado.	agilizar el tiempo, los estudiantes compartieron sus trabajos con los grupos que tenían al lado, y estos grupos les dejaban comentarios y propuestas de mejora. La socialización e intercambio de producciones fortaleció la autoevaluación y coevaluación.	docente, de forma breve en los aspectos que tienen que mejorar. Los estudiantes mostraron disposición para corregir y mejorar sus textos.	apresurado, varios estudiantes pudieron participar en este.
--	---	---	--	--	--	--

	escuela en Lima, aplicando la <i>Passive Voice</i> y los conectores propuestos. Además, realizó ICQ's para verificar la comprensión de las instrucciones. Durante la actividad, los estudiantes recordaron la <i>Passive Voice</i> y aplicaron correctamente los conectores, mostrando interés al relacionar el tema con su propia escuela. La guía corta facilitó la organización del trabajo grupal. Sin embargo, algunos confundieron la estructura del texto informativo con la del <i>informal email</i> trabajado anteriormente, y el tiempo destinado a resolver dudas iniciales fue limitado. Como mejora, se sugirió					
--	--	--	--	--	--	--

	brindar más espacio para la formulación de preguntas antes de iniciar la tarea, a fin de asegurar una mejor comprensión de las instrucciones.					
D.C 11	El docente inició la sesión presentando el objetivo y activando los conocimientos previos de los estudiantes sobre la <i>Passive Voice</i> en <i>Present Simple</i> , escribiendo ejemplos en la pizarra. Luego, promovió la participación al preguntar qué <i>Action Phrases</i> podían emplear para invitar a mejorar la escuela, conectando la gramática con situaciones reales. Posteriormente, explicó la actividad grupal: elaborar un <i>Mural Informativo</i> de 70 a 90 palabras	Antes de comenzar la redacción, los estudiantes recibieron una guía con los pasos para elaborar el texto y una lista de vocabulario de apoyo. Luego, trabajaron en grupos mientras el docente monitoreaba su progreso y resolvía dudas sin intervenir en su autonomía. Los estudiantes demostraron colaboración dentro de los equipos, y el vocabulario proporcionado contribuyó a mantener la coherencia en sus textos.	Al concluir el tiempo asignado, se resolvieron algunas dudas previas a la presentación de los textos. Los estudiantes consiguieron finalizar sus producciones dentro del plazo establecido.	Los estudiantes socializaron sus textos con sus compañeros. Con el fin de optimizar el tiempo, cada grupo compartió su trabajo con los equipos cercanos, quienes brindaron comentarios y sugerencias de mejora. Este intercambio de producciones favoreció tanto la autoevaluación como la coevaluación.	El docente dio retroalimentación a los estudiantes, los cuales mostraron disposición para corregir y mejorar sus textos. Los estudiantes mostraron disposición para corregir y mejorar sus textos.	Se dió la reflexión a través de fichas que los estudiantes debían completar y que incluyeron las preguntas de metacognición. Se optó por esta estrategia por la corta cantidad de tiempo, de esta forma los estudiantes lograron reflexionar sobre lo hecho en la sesión y al final compartieron sus respuestas.

	sobre su escuela, empleando <i>Passive Voice</i> y <i>Action Phrases</i>. Asimismo, explicó qué es un mural informativo, sus pasos y finalidad, mostrando un ejemplo y entregando una guía corta con pasos y estructuras. Finalmente, realizó ICQ's para comprobar la comprensión de las instrucciones antes de iniciar la tarea. Durante la actividad, los estudiantes recordaron las estructuras en <i>Passive Voice</i> y participaron activamente con ideas de <i>Action Phrases</i>. La guía corta y el ejemplo facilitaron la comprensión de la tarea, y se evidenció interés al relacionar la producción escrita					
--	--	--	--	--	--	--

	con su propia escuela. Sin embargo, se requirió tiempo adicional para aclarar la finalidad del mural. Como mejora, se recomendó dedicar más minutos a explicar la finalidad comunicativa del género antes de comenzar la actividad.					
D.C 12	El docente inicia la sesión preguntando a los estudiantes qué recordaban sobre las <i>Action Phrases</i> y escribió ejemplos en la pizarra, lo que permitió activar sus conocimientos previos. Luego, indaga qué conectores o adverbios de secuencia podían usarse en un texto, reforzando el orden lógico de las ideas. A continuación, explica las instrucciones de la	Previo al inicio de la redacción, se entrega a los estudiantes una guía con los pasos a seguir y un listado de vocabulario de apoyo. Posteriormente, trabajan de manera grupal mientras el docente supervisaba el proceso y aclara dudas sin interferir en su independencia. Los grupos muestran un buen nivel de cooperación, y la lista de vocabulario	Al terminar el tiempo previsto, el docente atiende algunas consultas antes de que los estudiantes presentaran sus textos. Todos logran completar sus escritos dentro del tiempo establecido.	Los estudiantes comparten sus textos con sus compañeros. Para aprovechar mejor el tiempo, cada grupo presentó su trabajo a los equipos más próximos, quienes ofrecieron observaciones y recomendaciones para mejorar. Esta dinámica de intercambio promovió la autoevaluación y la coevaluación entre los participantes.	El docente brinda retroalimentación de manera empática resaltando los aspectos positivos y sugiriendo mejoras. Los estudiantes mostraron disposición para corregir y mejorar sus textos.	La reflexión se lleva a cabo mediante fichas que los estudiantes completaron e incluían preguntas de metacognición. Esta estrategia se eligió debido al tiempo limitado, permitiendo que los alumnos reflexionaran sobre las actividades realizadas durante la sesión y, al final, compartieran sus

	tarea: cada grupo debía redactar un texto instructivo sobre la escuela de Lima presentada, con al menos diez pasos o instrucciones, empleando adjetivos y <i>Action Phrases</i>. El docente explica también qué es un texto instructivo, sus partes y su finalidad, mostrando un ejemplo breve para orientar la producción. Además, entrega a cada grupo una ficha con los pasos para elaborar un texto instructivo y una lista de conectores útiles. Finalmente, realiza ICQ's para verificar la comprensión de las indicaciones antes de iniciar el trabajo grupal. Durante la actividad, los estudiantes	ayuda a asegurar la coherencia en sus producciones escritas.				respuestas.
--	--	---	--	--	--	-------------

	recuerdan las <i>Action Phrases</i> y proponen ejemplos propios; comprenden el uso de los conectores y varios los aplican espontáneamente. La ficha con pasos y conectores resultó clara y facilitó la organización del texto. Sin embargo, algunos grupos tuvieron dificultad para diferenciar entre la sección de materiales y la de instrucciones. Como mejora, se sugiere incluir un ejemplo más completo que muestre de manera clara las secciones del texto instructivo.					
Conclusiones	Durante la etapa de pre-tarea, el docente presenta el tema y el objetivo de la sesión, explicando la relación con la tarea que los estudiantes deben realizar. En cada clase, activa	Durante el ciclo de la tarea, el docente indica el tiempo disponible para el desarrollo de la actividad, generalmente alrededor de veinte minutos, y organiza a los estudiantes para trabajar en grupos. Mientras los estudiantes trabajan, el docente monitorea de manera constante el progreso de los grupos, resuelve dudas cuando es necesario y fomenta la autonomía, evitando interrumpir o intervenir de forma excesiva. Los estudiantes colaboran dentro de sus equipos, se distribuyen las tareas y mantienen la organización durante el trabajo grupal.	El docente brinda retroalimentación clara y empática, destacando los aciertos de los estudiantes y señalando los aspectos que pueden mejorar. Durante esta etapa, se destina tiempo para la edición y mejora de los textos, usualmente alrededor de diez minutos, aunque en algunos casos resulta insuficiente para que todos los grupos			

	los conocimientos previos de los estudiantes mediante preguntas, ejemplos en la pizarra, lluvia de ideas y recordatorio de vocabulario o estructuras gramaticales. El docente explica la estructura, partes y finalidad de los diferentes tipos de textos que se trabajan y muestra ejemplos o modelos breves que sirven de guía para los estudiantes. En varias sesiones, también entrega guías o fichas cortas con pasos, estructuras o listas de conectores que orientan la redacción. Antes de iniciar la tarea, el docente brinda instrucciones claras, resuelve dudas y verifica la comprensión de las indicaciones	Al finalizar el tiempo asignado, el docente aclara las dudas finales y prepara a los estudiantes para la socialización de sus textos. En la mayoría de las sesiones, los estudiantes presentan o leen sus producciones frente al grupo, mientras que en otras comparten sus escritos con los compañeros cercanos para intercambiar comentarios y sugerencias de mejora.	concluyan. Los estudiantes corrigen y reescriben sus producciones en papelógrafos, incorporando las sugerencias dadas por el docente. En varias sesiones, el docente promueve la coevaluación, haciendo que los grupos intercambien sus textos para recibir comentarios entre compañeros. La reflexión se realiza a través de preguntas orales o fichas escritas, lo que permite que los estudiantes reconozcan los pasos del proceso de escritura y reflexionen sobre sus aprendizajes. El ambiente de retroalimentación se mantiene respetuoso y motivador, favoreciendo la participación y disposición de los estudiantes para mejorar sus textos.
--	--	--	--

	mediante preguntas o ICQ's. En algunas sesiones, asigna trabajos grupales para la elaboración de los textos.		
--	--	--	--

Anexo 11: Matriz de Tratamiento de Datos de Guías de Observación

Guías de observación	TASK-BASED LEARNING					
	CATEGORÍAS					
	PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA			ENFOQUE EN EL LENGUAJE	
	Introducción al tema y a las tareas	Tarea	Planificación	Informe	Análisis	Práctica
G.O 01	El docente es capaz de explicar eficientemente el objetivo de la actividad, también responde preguntas de los estudiantes, asegurándose de que todos entendieran las indicaciones. Sin embargo, el docente no logra hacer un breve repaso de gramáticas que pueden servir de apoyo para los estudiantes.	Ya que los estudiantes muestran dudas sobre la gramática, el docente interviene para hacer breves aclaraciones.	El docente observa a los estudiantes de manera permanente, de la misma manera toma el tiempo de la actividad.	El docente destina un momento después de la actividad para responder preguntas antes de la socialización.	El docente brinda comentarios de retroalimentación sobre los aciertos y corrige los errores. También dió alcances sobre la gramática y vocabulario de la sesión.	Los estudiantes no lograron realizar sus modificaciones puesto que no tuvieron suficiente tiempo para hacerlo.
G.O 02	El docente presenta el objetivo y el tema relacionados a la actividad, recupera los conocimientos previos de los estudiantes y brinda indicaciones antes de empezar la	El docente brinda apoyo a los grupos que tienen dudas procurando no interrumpir su proceso creativo.	El docente monitorea el trabajo de los estudiantes y le da seguimiento a los momentos de la sesión.	El docente da un espacio para responder las dudas de los estudiantes antes de la socialización.	El docente brinda una retroalimentación basada en comentarios sobre los trabajos de los estudiantes, priorizando el respeto a ellos en	El docente destina un tiempo al final de la sesión para la edición de textos por parte de los estudiantes, sin embargo, la coevaluación no

	actividad. A pesar de esto, no destinó un momento para responder las preguntas del alumnado.				todo momento.	fue llevada a cabo.
G.O 03	El docente introduce el tema y el objetivo, presenta imágenes para activar los conocimientos previos de los estudiantes y brinda ejemplos del vocabulario y la gramática de la sesión. El docente les proporciona a los estudiantes un ejemplo del cual se guiaron a lo largo de la realización de la actividad. Por otro lado, el docente se asegura de que los estudiantes entiendan las indicaciones empleando preguntas.	El docente monitorea la actividad de los grupos asegurándose de que sus avances se acoplen al objetivo de la sesión procurando no intervenir de más.	El docente les recuerda a los estudiantes cuánto tiempo les queda en diferentes momentos de la actividad.	El docente no da un tiempo para que los estudiantes hagan sus preguntas antes de la socialización, por lo que tampoco pudo realizar comentarios.	El docente da retroalimentación de diferentes trabajos, comentando aspectos positivos y corrigiendo los negativos de manera amable.	El docente les brinda a los estudiantes un momento para realizar ajustes a su texto, realizando la metacognición después a través de preguntas.
G.O 04	El docente inicia la clase presentando el objetivo con claridad, luego solicita ejemplos a	Aunque algunos estudiantes requieren más tiempo para comenzar a	Antes de compartir la tarea, el docente aclara algunas dudas de los estudiantes.	Los estudiantes socializan sobre sus escritos, y el docente observa lo avanzado por ello	El docente brinda retroalimentación a los estudiantes, destacando sus aspectos positivos y	El docente otorga un espacio de tiempo para que los estudiantes

	los estudiantes sobre la gramática que ya manejaban, complementando estas contribuciones escribiendo ejemplos adicionales para reforzar el conocimiento previo y brindando modelos concretos de emails como referencia. Finalmente emplea preguntas dirigidas para verificar que los estudiantes comprendieron las indicaciones.	redactar su texto, todos logran completar la tarea de manera autónoma dentro del tiempo estipulado. Asimismo, el docente monitorea respondiendo preguntas puntuales sin ser invasivo.		mientras hace uso de un lenguaje adecuado para responder a sus dudas.	señalando y corrigiendo de manera respetuosa los errores relacionados con la gramática practicada.	realicen correcciones, aparte, plantea preguntas para fomentar su reflexión, aunque no brinda oportunidades para la coevaluación.
G.O 05	El profesor explica claramente el propósito de la actividad, recuperó los conocimientos previos de los alumnos e introdujo el vocabulario esencial, ofreciendo un modelo de la tarea y resolviendo las dudas con un lenguaje adecuado antes de comenzar.	El docente guía a los estudiantes para que desarrollen sus textos con coherencia y propósito, fomentando un trabajo autónomo durante la tarea asignada, para lo cual administra de forma eficiente el tiempo de redacción y supervisa el	El docente crea un espacio para aclarar dudas antes de la entrega del producto.	Los estudiantes comparten sus trabajos reflejando el buen uso del vocabulario y las estructuras gramaticales aprendidas, el docente da observaciones con respecto a lo elaborado.	El docente ofrece comentarios grupales sobre el contenido, organización y uso del idioma en los escritos, alineados con los objetivos planteados previamente.	Los estudiantes editan sus textos, se coevalúan destacando aciertos y desaciertos, y finalmente reflexionan sobre todo el proceso de escritura.

		proceso sin interrupciones excesivas.				
G.O 06	El docente, tras explicar de forma clara el propósito de la actividad y recordar los temas previos, presenta el vocabulario, los conectores y las expresiones necesarias para la actividad. Tras ello, muestra un ejemplo de manera para que los estudiantes se puedan guiar.	El docente guía a los estudiantes en la elaboración de un texto coherente y acorde al propósito definido, presentando el vocabulario y los recursos necesarios para que estos puedan utilizarlos efectivamente en sus escritos. También, administra el tiempo de redacción, motivando a los estudiantes a realizar la tarea de manera autónoma, ejerciendo un monitoreo constante sin interrumpir.	El docente resuelve las dudas de los estudiantes de forma grupal antes de la entrega.	Los estudiantes presentan sus escritos y el docente expresa sus observaciones con claridad, sensibilidad y consideración.	El docente da retroalimentación a los estudiantes sobre sus escritos realizados, los cuales se relacionan con los objetivos de escritura y lenguaje planteados previamente. El docente corrige los errores y destaca los aciertos de manera grupal.	Los estudiantes logran editar sus textos, reflexionando en grupos sobre sus aciertos y desaciertos durante el desarrollo de la tarea, así como sobre el proceso de escritura y cómo lograron producir sus textos en términos de organización de ideas, objetivos y estrategias.
G.O 07	El docente presenta el tema y el objetivo de manera correcta, se realizan preguntas para activar los conocimientos previos y se explica	Mientras los estudiantes realizan la actividad, de acuerdo al objetivo brindado, el docente monitoreó su avance sin interrupciones	El docente les recuerda a los estudiantes el tiempo que les queda para terminar con la tarea.	El docente interviene y resuelve dudas solo de los estudiantes que lo solicitaban. No se brinda un espacio para dar aclaraciones por lo	El docente proporciona retroalimentación sólo a algunos grupos, sin embargo, la retroalimentación guarda relación con	Con la retroalimentación brindada, los estudiantes logran editar la versión final de los trabajos para pasar a la

	la actividad a realizar junto con ejemplos claros, vocabulario y gramática a utilizar. Se explican los momentos de la actividad, sin embargo, faltó dar espacio para las preguntas antes de iniciar.			que no pudo brindar su punto de vista	la estructura gramatical trabajada.	reflexión en donde no todos los estudiantes responden.
G.O 08	El docente presenta el tema de la sesión junto con el objetivo de la clase. Se les brinda a los estudiantes la gramática a utilizar en la tarea acompañado de un modelo claro. No se logra activar los conocimientos previos, sin embargo, se da espacio a preguntas antes de iniciar con la tarea.	Algunos estudiantes muestran dificultad para comprender las instrucciones, por lo que el docente vuelve a aclarar las dudas que presentaban. Se inicia la tarea controlando el tiempo y monitoreando el avance de los estudiantes.	Mientras que los estudiantes realizan sus avances el docente resuelve sus dudas cuando ellos se lo piden. Se sigue con el monitoreo recordando en distintos momentos el tiempo restante para la actividad.	Se da espacio para preguntas finales antes de realizar la entrega de trabajos y el docente brinda comentarios de manera empática referentes al uso de la gramática.	No se brinda una retroalimentación sobre el contenido o la organización de los textos, más que alcances sobre el uso de la gramática de manera general.	Los estudiantes realizan las modificaciones antes de la entrega final para intercambiar sus trabajos y resaltar correcciones. Dentro del proceso de reflexión se responden preguntas de metacognición de manera grupal.
G.O 09	El docente presenta el tema y los objetivos de manera clara. Se activan los conocimientos previos recordando	El docente monitorea el trabajo de los estudiantes de manera constante sin interrumpir su trabajo y	El docente logra que los estudiantes desarrollen el texto de manera coherente de acuerdo al propósito de la	El docente aclara las dudas existentes de los estudiantes de manera empática.	El docente brinda retroalimentación pertinente sobre el contenido y el uso de lenguaje de los textos juntamente con el propósito de	El docente brinda el tiempo necesario para que los estudiantes realicen las correcciones de

	estructuras gramaticales clave para la realización de los textos, el cual se ejemplifica de manera clara. Se brinda espacio para las preguntas y se verifica que la actividad haya sido comprendida antes de iniciar con la tarea.	controlando el tiempo.	tarea, motivándolos a trabajar de manera autónoma.		la tarea; se destacan aciertos.	sus textos para la entrega final. La coevaluación se realiza de manera grupal y se brindó un espacio para realizar la reflexión del proceso de escritura de los estudiantes.
G.O 10	El docente explica claramente el objetivo de la actividad, que consiste en redactar un texto informativo sobre su escuela. Además, recuerda el uso de la gramática y la estructura necesaria para elaborar el texto, así como el vocabulario y los conectores pertinentes para su desarrollo. Asimismo, presenta un modelo claro como referencia para los estudiantes	Se logra que los estudiantes realicen la actividad de acuerdo con el propósito establecido. El docente aclara las dudas que surgieron y motiva a los estudiantes a trabajar de manera autónoma.	El docente monitorea constantemente el desarrollo de la actividad sin interrumpir el proceso de los estudiantes y controló el tiempo estimado para su ejecución.	Se evidencia que los estudiantes emplearon recursos gramaticales y vocabulario adecuados para el tipo de texto trabajado. Además, el docente muestra empatía al manifestar su punto de vista, favoreciendo un ambiente de confianza y respeto durante la socialización.	El docente proporciona retroalimentación y recomendaciones sobre la tarea realizada, basándose en el objetivo de la actividad y en la estructura previamente brindada. Durante este proceso, destaca los aciertos de los estudiantes y corrige los errores identificados al revisar sus textos.	Posteriormente, los estudiantes realizan la corrección de sus textos considerando las observaciones del docente. Además, trabajan en grupos para llevar a cabo una coevaluación, lo que les permitió reflexionar sobre su propio proceso de escritura y la realización de la tarea.

	y brinda el espacio adecuado para resolver sus dudas antes de iniciar la actividad.					
G.O 11	El docente explica de manera clara el objetivo de la tarea, que consistía en la elaboración de un mural informativo. Además, recuerda la estructura del trabajo y el vocabulario clave necesario para su desarrollo. Antes de comenzar, brinda a los estudiantes las estructuras y el léxico pertinentes, y presenta un ejemplo claro como referencia. Finalmente, ofrece un espacio adecuado para resolver dudas y realizar aclaraciones.	El docente logra que los estudiantes desarrollen su texto de manera coherente y de acuerdo con el propósito establecido. Además, motiva a los estudiantes a trabajar de manera independiente y resuelve las dudas necesarias para que puedan compartir su trabajo con confianza.	El docente controla el tiempo estimado para la producción de los textos y monitorea el desarrollo de la actividad sin interrumpir de manera excesiva la tarea, permitiendo que los estudiantes mantuvieran su ritmo de trabajo.	Se evidencia que los estudiantes utilizaron estructuras gramaticales y vocabulario adecuados para el tipo de texto trabajado. Asimismo, el docente brinda recomendaciones con empatía, fomentando un ambiente positivo y de apoyo durante la socialización.	El docente brinda una retroalimentación adecuada relacionada con el contenido, el uso del lenguaje y la gramática del texto. Dicha retroalimentación se vincula directamente con el objetivo y el propósito de la tarea. Durante el monitoreo, el docente corrige los errores gramaticales que surgieron en el proceso de escritura.	Sin embargo, los estudiantes no logran realizar la edición de sus textos dentro del tiempo estimado. La evaluación se lleva a cabo de manera grupal, permitiendo la reflexión conjunta sobre el proceso de escritura y los avances alcanzados durante la actividad.
G.O 12	El docente proyecta el objetivo de la actividad en una presentación de PowerPoint y lo explica	El docente guía de forma continua el trabajo de los estudiantes, asegurando que el propósito	El docente gestiona el tiempo estipulado, recordando periódicamente el tiempo restante	El docente reserva un momento antes de asignar la tarea para aclarar dudas, priorizando la atención a las	El docente ofrece una retroalimentación equilibrada y detallada, centrada en la solidez de los	Inmediatamente después de la revisión, el docente asigna un tiempo breve para que los

	detalladamente a los estudiantes. Posteriormente, formula preguntas a partir de imágenes relacionadas con el tema para activar sus conocimientos previos. Antes de iniciar la actividad, dedica tiempo a presentar de manera explícita y visual el vocabulario y la gramática que debe emplearse en la redacción de los textos. Además, muestra un ejemplo del texto objetivo, señalando cada una de sus partes y utilizando diversos recursos visuales para facilitar la comprensión. Finalmente, para asegurar que todos comprendieran las indicaciones, el docente realiza una pregunta de verificación que permite aclarar posibles dudas.	comunicativo se mantuviera como el eje central de sus producciones. Además, brinda el vocabulario preciso y la estructura característica del tipo de texto a elaborar, garantizando su aplicación efectiva en los escritos. También fomenta la independencia al motivar a los estudiantes a consultar primero sus apuntes y recursos antes de formular una pregunta directa, empoderándolos para encontrar soluciones y tomar decisiones sobre su propio texto.	para que los estudiantes fueran conscientes del avance de la actividad. Asimismo, circula en silencio por el aula, supervisando el progreso e interviniendo únicamente cuando identifica una dificultad evidente, evitando interrumpir la concentración y el proceso de escritura.	consultas ante el tiempo limitado. Tras resolverlas, utiliza un lenguaje positivo y de apoyo, reforzando la confianza y la motivación de los estudiantes.	argumentos, la coherencia estructural del texto y la precisión tanto gramatical como léxica. Dicha retroalimentación mantuvo una correlación explícita con los criterios de evaluación establecidos al inicio de la tarea. Además, el docente corrige los trabajos de los estudiantes y reconoce de manera específica la aplicación acertada de los conceptos o técnicas recién aprendidas.	estudiantes implementaran modificaciones y refinamientos en sus textos a partir de las correcciones dadas. También proporciona post-its para que los estudiantes pudieran evaluar el trabajo de sus compañeros. Finalmente, entrega una ficha de reflexión que permitió a los estudiantes analizar su propio proceso de escritura y organizar mejor sus ideas sobre el trabajo elaborado.
--	---	--	---	--	--	--

Conclusiones	Durante la etapa de pre-tarea, se observó que el docente presenta el tema y el objetivo de la sesión de manera clara, explicando el propósito de la actividad que los estudiantes deben realizar. En la mayoría de las clases, activa los conocimientos previos mediante preguntas, ejemplos, imágenes o recordatorio de estructuras gramaticales y vocabulario relacionados con la tarea. El docente explica la gramática, el vocabulario y los conectores necesarios para el desarrollo de la actividad, y muestra ejemplos o modelos que sirven como referencia para la elaboración de los textos. En varias	Durante el ciclo de la tarea, se observa que el docente controla y administra el tiempo asignado para la redacción, recordando periódicamente a los estudiantes cuánto tiempo les queda para finalizar la actividad. A la vez, monitorea de manera constante el trabajo de los grupos o estudiantes, supervisando su progreso sin interrumpir su proceso de escritura y fomentando la autonomía. El docente interviene únicamente cuando los estudiantes lo solicitan o cuando identifica una dificultad evidente, resuelve dudas puntuales y brinda aclaraciones gramaticales o de estructura cuando es necesario. Antes de la socialización o entrega de los textos, el docente reserva un espacio para aclarar dudas finales, y en varias sesiones ofrece observaciones o comentarios empáticos sobre el uso del vocabulario, la gramática y la coherencia de los escritos. Durante la socialización, los estudiantes comparten sus textos, y el docente observa y brinda retroalimentación con lenguaje claro y respetuoso.	El docente brinda retroalimentación clara, respetuosa y equilibrada, señalando los aciertos de los estudiantes y corrigiendo los errores de gramática, vocabulario y organización de los textos. Se destina un tiempo específico para la edición y mejora de los textos, aunque en varias sesiones este tiempo resulta insuficiente para que todos los estudiantes puedan realizar las modificaciones. Los estudiantes corrigen sus textos, integrando las recomendaciones del docente, y en algunos casos realizan coevaluación intercambiando sus producciones para brindar retroalimentación entre pares. Se promueve la reflexión a través de preguntas, fichas o ejercicios que permiten a los estudiantes analizar su proceso de escritura, identificar errores y reconocer los pasos seguidos para elaborar un texto. La retroalimentación y la reflexión se vinculan de manera directa con los objetivos de la tarea, la estructura del texto y el uso del lenguaje, fomentando que los estudiantes mejoren la coherencia, precisión y claridad de sus producciones.
--------------	---	---	---

	sesiones, utiliza recursos visuales o presentaciones para reforzar la comprensión del objetivo y del tipo de texto a trabajar. Antes de iniciar la tarea, el docente brinda instrucciones claras, resuelve dudas y, en la mayoría de los casos, verifica la comprensión de las indicaciones mediante preguntas o aclaraciones dirigidas. En algunos casos, no se destina tiempo suficiente para responder preguntas o activar conocimientos previos, pero de manera general el docente explica el objetivo, presenta la gramática y el vocabulario, muestra un modelo y verifica la comprensión antes de que los estudiantes		
--	--	--	--

	comiencen la actividad.		
--	-------------------------	--	--

Anexo 12: Matriz de Tratamiento de Datos de Guías de Entrevista

Entrevistados (E.N°)	TASK-BASED LEARNING					
	CATEGORÍAS					
	PRE-TAREA	CICLO DE LA TAREA			ENFOQUE EN EL LENGUAJE	
	Introducción al tema y a la tarea	Tarea	Planificación	Informe	Análisis	Práctica
	¿Qué hacía el profesor antes de empezar las actividades?	¿Cómo los animaba el profesor a redactar sus textos? ¿De qué manera?	¿Qué hacía el profesor mientras desarrollabas las actividades para acompañarte?	¿Cómo te ayudaba el profesor cuando tenías dudas antes de presentar tu trabajo?	¿Qué hacías luego de recibir los comentarios del profesor?	¿Qué realizabas luego de revisar tu propio texto o el de un compañero?
E. 01	El profesor nos indicaba que íbamos a hacer esa clase, nos preguntaba por los temas que ya sabíamos, cómo los temas que habíamos hecho el año pasado.	El profesor usaba dinámicas para ayudarnos a participar. También nos hacía practicar haciendo oraciones por nosotros mismos sobre la escuela.	Pasaba por cada grupo a revisar si estaba bien o necesitábamos ayuda. Si no sabíamos algo nos explicaba.	Nos daba unos últimos minutos para hacer cambios en los textos. Cuando cambiamos los textos con otros grupos no nos alcanzaba el tiempo y teníamos que dejarlos así.	Me ponía a escribir más en los writings, corrigiendo y cambiando lo que estaba mal en el texto.	Lo leía y si encontraba errores los corregía, igualmente todos participamos para verificar que no hubiera más errores en la versión final.
E. 02	El profesor nos indicaba las normas del salón, nos guiaba sobre cómo hacer los textos y nos hacía	Hacía dinámicas para ayudarnos a expresar nuestras ideas y no estar nerviosos. Eso hacía que todos en	Solo se acercaba cuando lo llamábamos, leía nuestro texto y nos explicaba si teníamos alguna	Respondía algunas preguntas, así como hacía durante la actividad. Nos ayudaba a corregir rápido antes de	Si había algo para corregir lo hacíamos de acuerdo a lo que nos dijera el profesor.	El profesor hacía que cambiemos de texto con otros grupos, y si encontrábamos errores teníamos

	participar.	el grupo quisieran participar.	duda. A veces nos corregía.	acabar.		que corregirlos.
E. 03	Nos introducía el tema de la clase y nos decía que tipo de texto íbamos a trabajar ese día.	Los textos eran divertidos y entretenidos de hacer. Los temas eran interesantes y fáciles de entender, por ejemplo, la escuela o la limpieza y el orden.	Siempre nos preguntaba si teníamos dudas cuando estábamos escribiendo, nos daba las palabras que nos hacían falta para escribir las oraciones.	Leía nuestros textos y veía si había errores para corregirlos antes de entregarlos.	Corregimos los errores que encontrábamos en el texto. Luego lo pasamos a un papelógrafo para entregárselo al profesor.	Responder preguntas que el profesor nos hacía al final de la clase para saber si recordábamos las partes de los textos.
E. 04	Primero nos saludaba y nos recordaba las normas de convivencia. Después nos decía que texto haríamos y nos daba los pasos para hacerlo en grupo.	Nos hacía trabajar en grupos para hacer el texto entre todos. A veces nos daba copias con las oraciones que podíamos usar dentro de los textos.	El profesor se acercaba cuando no sabíamos qué palabras usar en inglés, porque no sabemos mucho.	El profesor siempre estaba dispuesto a ayudarnos. Nos hacía aclaraciones y leía nuestros textos.	Teníamos que cambiar lo que estaba mal en el texto, pero solo si nos decía que algo estaba incorrecto.	Hacíamos modificaciones al texto para corregir los errores que señalaban otros equipos ya también los que encontraba el profesor.
E. 05	El profesor nos ponía un ejemplo del texto que quería que escribiéramos, también nos hacía preguntas para saber si recordábamos la clase pasada. A veces nos hacía practicar con oraciones.	Nos mostraba imágenes de diferentes colegios para que sepamos de qué hablar o también nos pedía que escribiéramos sobre las cosas que veíamos en la escuela.	Nos explicaba despacio cuanto teníamos preguntas. Nos ayudaba cada vez que lo necesitábamos. Constantemente nos vigilaba para ver si teníamos problemas para escribir los textos.	Respondía preguntas cada vez que lo necesitábamos o veía que no sabíamos una palabra.	A veces corregir los errores o también aumentar más cosas para que quede mejor el texto sólo si nos alcanzaba el tiempo de la clase.	Cambiábamos lo que estaba mal y luego respondíamos preguntas que nos hacía el profesor antes de terminar la clase.

E. 06	Nos mostraba el título y el objetivo de la clase con el tema para saber qué texto teníamos que escribir. También nos mostraba ejemplos de los textos para saber cómo teníamos que ordenar las ideas.	Nos decía que lo podíamos hacer, nos animaba cuando no teníamos muchas ganas de trabajar. Además, nos decía cuánto tiempo faltaba para acabar y si terminamos antes no dejaba salir al recreo.	Paseaba por todo el salón y nos ayudaba si no sabíamos un verbo o una palabra. A veces ponía música para alegrarnos.	Siempre nos aclaraba antes de presentarlo y nos decía cuantos minutos faltaban para acabar y saber si teníamos tiempo.	Modificaba los errores que encontraba el profesor con mis compañeros. Intentamos que todos participaran.	Si era de nuestro grupo lo modificábamos entre todos, si era de otro grupo sólo señalamos los errores para que ellos lo cambien.
E. 07	El profesor nos brindó ejemplos de cómo escribir los textos, nos explicó los pasos a seguir y también nos pedía ejemplos de oraciones o verbos para saber si sabíamos que tipo de lenguaje íbamos a usar.	Siempre nos hacía trabajar en grupos y dejaba que nosotros nos organicemos. Además, ponía música de vez en cuando para no estar tan aburridos.	Estaba atento a los grupos y nos traducía algunas palabras si necesitábamos ayuda porque no somos muy buenos con el inglés.	Pues nos respondía preguntas, nos señalaba errores y los corregíamos. Además, él siempre estaba dispuesto a ayudarnos cuando lo necesitábamos.	Corregimos los errores del texto, igualmente entre los miembros del grupo intentábamos buscar errores por nuestra cuenta.	Las veces que cambiábamos los textos entre grupos teníamos que señalarlos.
E. 08	Nos mostraba la estructura de cada tipo de texto para saber cómo teníamos que escribirlo. También nos hacía preguntas para saber si habíamos entendido bien lo que íbamos a hacer.	Trabajamos en grupos para escribir los textos. También nos hacía hacer dinámicas. En ocasiones nos ponía música para subirnos el ánimo.	Nos ayudaba cuando nos faltaba alguna palabra para usar en el texto, además que nos indicaba el tiempo para cada cosa dentro de la actividad y así no demorar tanto.	Nos hacía observaciones y venía a nuestra mesa si lo llamábamos. Siempre intentaba ayudarnos si teníamos dudas, aunque el tiempo fuera corto.	Después de que profesor haga las aclaraciones buscábamos errores en el texto y si había los corregíamos.	Corregíamos lo que estaba mal y nos asegurábamos de que el texto esté listo para ser entregado.

E. 09	El profesor nos hacía dinámicas para participar y que cada uno diera ideas. Nos pedía ejemplos con los verbos que ya sabíamos para ver si recordábamos o no.	Nos organizaba en grupos y luego dejaba que trabajemos. Nos ayudaba cuando teníamos dudas y si necesitábamos alguna palabra en inglés.	Leía nuestros avances y si veía que teníamos algún error nos ayudaba a corregirlo dándonos una palabra diferente.	Le pedíamos que leyera nuestro texto para saber si ya estaba listo. Si nos hacía una observación lo corregíamos rápido.	Corregía los errores del texto para hacer la entrega final con el grupo en el papelógrafo.	Corregíamos los errores que habían encontrado los otros equipos en nuestros textos.
E. 10	Nos brindaba ejemplos de los textos que teníamos que escribir en grupo. También nos preguntaba por las clases anteriores para saber si recordábamos.	Nos ponía música cuando trabajábamos y cuando explicaba que teníamos que hacer para sentirnos motivados y más seguros.	Nos ayudaba a corregir si teníamos errores en la escritura de las palabras o en el orden de las oraciones.	Respondía si teníamos preguntas y nos ayudaba a cambiar las palabras incorrectas.	Corregía lo que el profesor indicaba que estaba mal junto a mi grupo.	Encontrábamos los errores en los textos del otro equipo y corregíamos los nuestros.
E. 11	Nos explicaba el tema de la clase y el tipo de texto que teníamos que hacer en grupos. Nos hacía preguntas sobre las clases anteriores y nos daba unas hojas con ejemplos.	Dejaba que nos organizáramos por grupos y deleguemos diferentes actividades entre nosotros, cómo hacer las oraciones y otro las juntaba.	Se movía por todo el salón para ayudar a todos los grupos y que nuestros textos tengan sentido.	Resolvía nuestras dudas y corregía nuestros errores del texto.	Modificábamos el texto con ayuda del profesor y terminábamos si no lo habíamos hecho.	Cambiábamos lo que estaba mal dentro de los textos y lo pasábamos a un papelote.

E. 12	El profesor nos decía las partes de los textos y nos daba un ejemplo para guiarnos cuando trabajábamos en grupo. También nos daba hojas con ejemplos de oraciones, conectores y verbos.	Nos ayudaba si necesitábamos ayuda y eso hacía que nos sintamos más tranquilos y sin miedo.	Siempre se mostraba atento si necesitábamos ayuda y nos decía cuánto tiempo nos quedaba para terminar.	Respondía nuestras preguntas si era necesario y nos daba un tiempo para modificar por última vez el texto, lo que nos ayudaba a terminarlo si estaba incompleto.	Encontrábamos los errores y los modificábamos con los alcances que nos hacía el profesor.	Identificábamos los errores de nuestro texto y lo reescribíamos en el papelógrafo para pasarlo a limpio.
E. 13	Nos decía las normas de convivencia y el tema de la clase, también el tipo de texto y sus partes, luego empezábamos a trabajar en grupos.	Nos decía que si terminábamos rápido saldríamos antes al recreo.	Nos ayudaba cuando lo llamábamos si teníamos una duda en el grupo.	Nos decía que parte estaba mal para cambiarlo.	Cambiábamos lo que estaba mal para entregar el texto.	Encontrábamos los errores de los compañeros y le poníamos un check si estaba bien.
E. 14	Antes de empezar, el profesor hacía algunos juegos y actividades para repasar lo aprendido y explicar el nuevo tema con ejemplos. Luego comprobaba si todos entendimos el tema.	Nos motivaba con frases de aliento y nos recordaba que escribir bien nos ayudaría a mejorar nuestras notas.	Mientras trabajábamos, revisaba nuestros avances, le hacíamos las preguntas que tuviéramos y nos daba una hoja para evaluarnos y ver cómo podíamos mejorar.	Observaba primero nuestro borrador, nos señalaba los errores y nos explicaba cómo corregirlos antes de entregar el trabajo final.	Después de recibir sus comentarios, hacíamos las correcciones necesarias para mejorar el texto y él siempre nos animaba a seguir practicando.	Al revisar el texto, repartíamos las tareas entre los integrantes del grupo para organizarnos mejor y avanzar más rápido.

E. 15	El profesor solía comenzar con juegos o actividades dinámicas, nos explicaba el tema y lo que íbamos a realizar en clase.	Nos decía que esforzarnos en escribir serviría para mejorar nuestras notas y que no dejáramos de trabajar tan bien como lo hemos venido haciendo durante las clases.	Durante la actividad, revisaba lo que íbamos haciendo, nos preguntaba sobre el trabajo y nos daba sugerencias para hacerlo mejor.	Revisaba nuestro borrador, nos explicaba los errores y nos ayudaba a mejorarlo antes de entregarlo.	Corregíamos nuestros textos tomando en cuenta sus observaciones y teniendo cuidado de entregar una versión mejor.	Después de la revisión, dividíamos las tareas entre los compañeros para organizarnos y completar el trabajo.
E. 16	El profesor comenzaba con juegos o ejercicios para recordar los temas anteriores y luego explicaba el nuevo tema con ejemplos.	Nos animaba diciendo que el esfuerzo valía la pena y que eso nos ayudaría a obtener buenas notas.	Supervisaba nuestros trabajos, revisaba las hojas y nos orientaba para saber qué partes del texto podíamos mejorar.	Revisaba lo que íbamos haciendo y nos explicaba qué partes se podían mejorar antes de la entrega final.	Corregíamos el texto tomando en cuenta sus comentarios, siempre tratando de hacerlo mejor cada vez.	Al finalizar la revisión, organizábamos el trabajo en grupo repartiendo las responsabilidades.
E. 17	Antes de las actividades, realizábamos juegos relacionados con el tema y el profesor nos explicaba con ejemplos para que podamos entender mejor.	Nos motivaba diciéndonos que esas actividades serían útiles para nuestras notas y para aprender a redactar mejor.	Mientras trabajábamos, se acercaba a revisar y nos daba indicaciones sobre cómo avanzar o mejorar.	Veía nuestros borradores y nos explicaba cómo corregir los errores para mejorar la versión final.	Luego de sus observaciones, hacíamos las correcciones tomando en cuenta sus recomendaciones.	Después de revisar, nos organizábamos para repartir el trabajo y hacerlo de forma más ordenada.

E. 18	El profesor empezaba con juegos y dinámicas que ayudaban a entender el tema y a repasar lo anterior.	Nos motivaba con palabras de ánimo, recordándonos que escribir bien nos ayudaría a tener mejores resultados.	Acompañaba el trabajo revisando los textos, haciendo preguntas y dándonos recomendaciones para mejorar.	Revisaba los borradores, nos explicaba los errores y nos ayudaba a corregirlos.	Aplicábamos sus sugerencias para mejorar nuestros textos y él siempre nos motivaba a seguir.	Luego de revisar el trabajo, repartíamos tareas para avanzar de manera más ordenada y trabajar de mejor manera.
E. 19	El profesor iniciaba la clase con dinámicas para presentar el tema y nos ayudaba a recordar lo aprendido anteriormente con una breve explicación.	Nos animaba explicando las palabras que no entendíamos y eso nos daba confianza para preguntar.	Supervisaba nuestro trabajo, corregía nuestros errores y nos orientaba sobre cómo mejorarlo.	Antes de entregar el trabajo, nos ofrecía su apoyo, nos daba ejemplos y explicaciones usando el material que nos entregó para la clase.	Corregíamos el texto según sus observaciones y tomábamos en cuenta sus recomendaciones.	Después de revisar, escribíamos en limpio el texto corregido para presentarlo de forma ordenada.
E. 20	Presentaba el tema con juegos o actividades breves y reforzaba lo que ya sabíamos con explicaciones claras.	Nos ayudaba a entender palabras difíciles y eso hacía que tuviéramos más seguridad para escribir.	Revisaba lo que hacíamos y nos daba consejos sobre cómo mejorar la redacción.	Nos explicaba nuevamente los puntos que no comprendíamos y nos mostraba ejemplos para guiarnos.	Mejorábamos nuestros textos siguiendo sus sugerencias y tomábamos en cuenta su opinión.	Al terminar la revisión, reescribíamos el texto limpio, corrigiendo todos los errores.
E. 21	Hacía dinámicas y explicaba el tema recordando lo hemos aprendido en anteriores clases.	Nos animaba aclarando las dudas y eso nos hacía sentir más seguros para redactar.	Supervisaba nuestras actividades, corregía errores y nos ayudaba a mejorar.	Nos ayudaba con explicándonos nuevamente lo que no entendíamos y con ejemplos del material que nos daba para la clase.	Tomábamos en cuenta sus comentarios para corregir y mejorar el texto final.	Después de la revisión, pasábamos en limpio el trabajo con todas las correcciones hechas.

E. 22	El profesor iniciaba con juegos o actividades para recordar los temas pasados y mostraba un ejemplo del texto que íbamos a escribir.	Nos daba confianza para preguntar y siempre respondía amablemente, dándonos consejos para mejorar.	Pasaba por los grupos revisando el trabajo y aclarando las dudas de todos.	Leía nuestros textos y nos daba nuevas sugerencias para mejorar el contenido.	Corregíamos y mejorábamos nuestros textos con base en sus comentarios, incluso volvíamos a preguntarle para estar seguros.	Después de revisar, corregíamos tanto el propio texto como el de un compañero, marcando los errores encontrados.
E. 23	Empezábamos con dinámicas que ayudaban a recordar lo aprendido y el profesor mostraba un ejemplo para guiarnos.	Siempre nos brindaba ayuda, respondía nuestras preguntas y nos daba recomendaciones de manera amable.	Iba de grupo en grupo para observar nuestro trabajo y resolver nuestras dudas.	Leía nuestros borradores, corregía errores y nos daba sugerencias para mejorarlos.	Hacíamos las correcciones necesarias y luego verificábamos con el profesor si estaban bien.	Después de revisar, corregíamos nuestro texto y también colaborábamos revisando el de un compañero.
E. 24	El profesor hacía juegos o actividades para presentar el tema y mostraba ejemplos del texto que íbamos a redactar.	Nos explicaba cómo mejorar nuestras redacciones y siempre nos daba confianza para preguntar.	Se acercaba a cada grupo para apoyarnos y resolver dudas durante la actividad.	Revisaba nuestros textos, hacía observaciones y sugería mejoras antes de la entrega final.	Después de recibir sus comentarios, corregíamos el texto y pedíamos su opinión nuevamente.	Tras revisar, corregíamos el texto propio y ayudábamos a nuestros compañeros con observaciones.

Conclusiones	Durante la etapa de pre-tarea, el profesor presenta el tema, el objetivo y el tipo de texto que se va a trabajar en la clase. Explica las partes del texto, indicando los pasos que deben seguir para elaborarlo. El profesor activa los conocimientos previos mediante preguntas, dinámicas, juegos o actividades breves, que permiten recordar lo aprendido en clases anteriores. También repasa el vocabulario, los verbos y las estructuras gramaticales, haciendo que los estudiantes participen con ejemplos o respuestas. Asimismo, muestra ejemplos o modelos	Durante el ciclo de la tarea, el profesor recorre el aula y monitorea el avance de los grupos, resolviendo dudas y brindando ayuda cuando se le solicita. El profesor responde preguntas, aclara significados de palabras o estructuras en inglés. También indica el tiempo disponible y avisa cuántos minutos quedan para que los estudiantes puedan organizarse y terminar sus escritos. Por último, aclaraba dudas finales antes de la socialización y pedía compartir los trabajos realizados.	El docente realiza la retroalimentación a través de correcciones, empleando un lenguaje adecuado y propiciando que los estudiantes corrijan sus textos por su cuenta. Por otro lado, a lo largo de esta fase, el docente busca constantemente que los estudiantes logren desarrollar su autoevaluación y coevaluación a través de revisiones y correcciones de sus propios textos o los de otros equipos. Finalmente, el docente facilita la reflexión de lo aprendido y realizado por los estudiantes empleando preguntas como metacognición.
--------------	--	---	---

	de los textos que los estudiantes deben producir. El profesor explica con claridad cómo desarrollar la tarea, resuelve dudas y verifica la comprensión mediante preguntas o pequeñas prácticas antes de empezar la actividad principal.		
--	---	--	--

Anexo 13: Matriz de Triangulación

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN						
Categoría 1	Subcategoría	Instrumento 1 (Guías de Observación)	Instrumento 2 (Diarios de Campo)	Instrumento 3 (Entrevistas)	Hallazgos relevantes	Confrontación teórica
Task Based Learning	Pre-tarea	Durante la etapa de pre-tarea, se observó que el docente presenta el tema y el objetivo de la sesión de manera clara, explicando el propósito de la actividad que los estudiantes deben realizar. En la mayoría de las clases, activa los conocimientos previos mediante preguntas, ejemplos, imágenes o recordatorio de estructuras gramaticales y vocabulario relacionados con la tarea. El docente explica la gramática, el vocabulario y los conectores necesarios para el desarrollo de la	Durante la etapa de pre-tarea, el docente presenta el tema y el objetivo de la sesión, explicando la relación con la tarea que los estudiantes deben realizar. En cada clase, activa los conocimientos previos de los estudiantes mediante preguntas, ejemplos en la pizarra, lluvia de ideas y recordatorio de vocabulario o estructuras gramaticales. El docente explica la estructura, partes y finalidad de los diferentes tipos de textos que se trabajan y muestra ejemplos o modelos breves que sirven de guía para los	Durante la etapa de pre-tarea, el profesor presenta el tema, el objetivo y el tipo de texto que se va a trabajar en la clase. Explica las partes del texto, indicando los pasos que deben seguir para elaborarlo. El profesor activa los conocimientos previos mediante preguntas, dinámicas, juegos o actividades breves, que permiten recordar lo aprendido en clases anteriores. También repasa el vocabulario, los verbos y las estructuras gramaticales, haciendo que los estudiantes participen con ejemplos o	A lo largo de la aplicación del enfoque comunicativo Task-based learning, el desarrollo de la fase “pre-tarea” mostró diversas fortalezas, como la presentación clara del objetivo y el propósito de las tareas en la mayoría de las sesiones, la correcta activación de los conocimientos previos de los estudiantes a través de ejemplos, preguntas, juegos y dinámicas, lo que facilitó la vinculación de los aprendizajes previos con los nuevos. Al mismo tiempo, el docente mostró ejemplos de los textos que los	Como señala Jane Willis (1996), la activación de los conocimientos previos es una de las principales actividades del docente como facilitador del lenguaje en la fase de la pre-tarea. Esto fue evidenciado dentro la aplicación por parte del docente, quien empleando ejemplos, preguntas, juegos y dinámicas logró que los estudiantes reconozcan los aprendizajes que ya poseían antes de comenzar con la actividad.

		actividad, y muestra ejemplos o modelos que sirven como referencia para la elaboración de los textos. En varias sesiones, utiliza recursos visuales o presentaciones para reforzar la comprensión del objetivo y del tipo de texto a trabajar. Antes de iniciar la tarea, el docente brinda instrucciones claras, resuelve dudas y, en la mayoría de los casos, verifica la comprensión de las indicaciones mediante preguntas o aclaraciones dirigidas. En algunos casos, no se destina tiempo suficiente para responder preguntas o activar conocimientos previos, pero de manera general el docente explica el	estudiantes. En varias sesiones, también entrega guías o fichas cortas con pasos, estructuras o listas de conectores que orientan la redacción. Antes de iniciar la tarea, el docente brinda instrucciones claras, resuelve dudas y verifica la comprensión de las indicaciones mediante preguntas o ICQ's. En algunas sesiones, asigna trabajos grupales para la elaboración de los textos.	respuestas. Asimismo, muestra ejemplos o modelos de los textos que los estudiantes deben producir. El profesor explica con claridad cómo desarrollar la tarea, resuelve dudas y verifica la comprensión mediante preguntas o pequeñas prácticas antes de empezar la actividad principal.	estudiantes debían realizar en las sesiones. Por último, fueron empleadas <i>"Instruction checking questions"</i> o ICQ's para verificar que los estudiantes entendieran las indicaciones antes de emplazar las actividades, lo que le dió certeza al docente de que comprendían la organización de la tarea. Sin embargo, a lo largo de la aplicación de esta primera fase se encontraron algunas dificultades como el tiempo insuficiente dentro de algunas de las sesiones de aprendizaje, omitiendo momentos para resolver dudas de los estudiantes antes de comenzar	Por otro lado, Willis subraya la significación de la introducción del tema, el reconocimiento del objetivo y la explicación de las instrucciones por parte del docente, actividades que no solo fueron efectuadas dentro de la aplicación, sino también fortalecidas con el uso de las <i>"Instruction checking questions"</i> o ICQ's para verificar que los estudiantes entendieran las indicaciones antes de empezar las actividades. De manera complementaria, Saifudin et al. (2020) precisan que las
--	--	--	--	---	---	--

		objetivo, presenta la gramática y el vocabulario, muestra un modelo y verifica la comprensión antes de que los estudiantes comiencen la actividad.			con las actividades. A pesar de ello, la fase fue ajustada y mantuvo un progreso que permitió la correcta aplicación de esta.	actividades desarrolladas en la fase de pre-tarea deben orientarse hacia cinco objetivos fundamentales: aumentar la conciencia de los estudiantes, introducirlos en el tema y la tarea, explorar el contenido, resaltar palabras y frases útiles, y facilitar la comprensión de las instrucciones. Estos objetivos se reflejaron en la práctica docente que se observó, ya que, gracias a la activación de conocimientos previos, la explicación del objetivo de la sesión, el uso de ejemplos y la revisión de vocabulario, se pudo lograr que los estudiantes
--	--	---	--	--	---	--

						entendieran claramente el propósito comunicativo de la tarea y los recursos lingüísticos necesarios para llevarla a cabo. Por otro lado, de acuerdo a lo que plantea Brown (2015) referente a la producción de textos, la microhabilidad “Produce la escritura a una velocidad eficiente según el propósito” es determinante, teniendo en cuenta que el escritor no debe perder la coherencia ni la calidad con la finalidad de mostrar fluidez y seguridad. El docente a cargo de la aplicación procuró que los estudiantes
--	--	--	--	--	--	--

						desarrollen esta microhabilidad a través de pequeñas prácticas y dinámicas repasando el vocabulario y la gramática antes de la escritura de los textos, buscando que los estudiantes logren fluidez a la hora de redactar. Al mismo tiempo, las actividades relacionadas a la activación de los conocimientos previos de los estudiantes y repaso de la gramática responden al desarrollo de las microhabilidad “produce un núcleo aceptable de palabras y utiliza patrones de orden de palabras adecuados” y “utiliza sistemas,
--	--	--	--	--	--	--

						patrones y reglas gramaticales adecuados”, pues se promueve el uso adecuado del léxico y estructuras básicas, elementos centrales de estas microhabilidades Además, Brown menciona la necesidad de los redactores de desarrollar las macrohabilidades “cumple adecuadamente las funciones comunicativas de los textos escritos de acuerdo con la forma y el propósito” y “Desarrolla y utiliza una variedad de estrategias para la escritura”, ambas trabajadas
--	--	--	--	--	--	---

						durante las sesiones a través de la explicación del objetivo y la estructura de los textos, al igual que la descripción clara de los pasos e instrucciones para la redacción de los estudiantes, buscando que ellos puedan planificar y organizar sus textos.
--	--	--	--	--	--	---

	Ciclo de la tarea	Durante el ciclo de la tarea, se observa que el docente controla y administra el tiempo asignado para la redacción, recordando periódicamente a los estudiantes cuánto tiempo les queda para finalizar la actividad. A la vez, monitorea de manera constante el trabajo de los grupos o estudiantes, supervisando su progreso sin interrumpir su proceso de escritura y fomentando la autonomía. El docente interviene únicamente cuando los estudiantes lo solicitan o cuando identifica una dificultad evidente, resuelve dudas puntuales y brinda	Durante el ciclo de la tarea, el docente indica el tiempo disponible para el desarrollo de la actividad, generalmente alrededor de veinte minutos, y organiza a los estudiantes para trabajar en grupos. Mientras los estudiantes trabajan, el docente monitorea de manera constante el progreso de los grupos, resuelve dudas cuando es necesario y fomenta la autonomía, evitando interrumpir o intervenir de forma excesiva. Los estudiantes colaboran dentro de sus equipos, se distribuyen las tareas y mantienen la organización durante el trabajo	Durante el ciclo de la tarea, el profesor recorre el aula y monitorea el avance de los grupos, resolviendo dudas y brindando ayuda cuando se le solicita. El profesor responde preguntas, aclara significados de palabras o estructuras en inglés. También indica el tiempo disponible y avisa cuántos minutos quedan para que los estudiantes puedan organizarse y terminar sus escritos. Por último, aclaraba dudas finales antes de la socialización y pedía compartir los trabajos realizados.	En el transcurso de la aplicación del enfoque comunicativo Task-based learning, el desarrollo de la fase “ciclo de la tarea” se observaron distintas fortalezas, por ejemplo la gestión efectiva del tiempo realizada por el docente, la cual permitió que se respeten los momentos de las tareas y que se desarrollen en el tiempo planificado, por otro lado, el docente hizo uso del monitoreo constante con el objetivo de observar si los estudiantes eran capaces de llevar a cabo las actividades o tenían dudas por responder. Además, priorizó el trabajo colaborativo de los estudiantes al hacerlos	Como señala Jane Willis (1996), durante el ciclo de la tarea el docente desarrolla una actitud de observador y consultor casual, solo respondiendo dudas de los estudiantes sobre términos de la lengua meta. Esto fue evidenciado dentro de la aplicación en la forma como el docente permanecía atento a las actividades de los estudiantes sin intervenir innecesariamente, haciéndolo únicamente cuando los estudiantes mostraban tener dudas genuinas. Por otro lado, Willis resalta que
--	-------------------	--	---	---	---	--

		aclaraciones gramaticales o de estructura cuando es necesario. Antes de la socialización o entrega de los textos, el docente reserva un espacio para aclarar dudas finales, y en varias sesiones ofrece observaciones o comentarios empáticos sobre el uso del vocabulario, la gramática y la coherencia de los escritos. Durante la socialización, los estudiantes comparten sus textos, y el docente observa y brinda retroalimentación con lenguaje claro y respetuoso.	grupal. Al finalizar el tiempo asignado, el docente aclara las dudas finales y prepara a los estudiantes para la socialización de sus textos. En la mayoría de las sesiones, los estudiantes presentan o leen sus producciones frente al grupo, mientras que en otras comparten sus escritos con los compañeros cercanos para intercambiar comentarios y sugerencias de mejora.		desarrollar las tareas en grupos, al mismo tiempo, procuró hacer intervenciones solo cuando era realmente necesario, permitiendo la autonomía de los grupos de estudiantes. A pesar de ello, algunas deficiencias fueron encontradas en la aplicación de la presente fase, pues en contadas ocasiones, no se les dio a los estudiantes un espacio de tiempo pertinente a los estudiantes para responder sus dudas antes de la socialización de sus trabajos. No obstante, las dificultades fueron subsanadas a lo largo de las demás aplicaciones del	la labor del docente incluye el monitoreo de los tiempos de la actividad permaneciendo atento al tiempo límite que poseen los estudiantes. En este caso, el docente demostró la mayoría de las veces un buen manejo del tiempo, lo que indica también un buen trabajo de planificación. Además, tal como sugiere la teoría sobre el TBL y corrobora el estudio de Trinidad (2023) sobre la importancia de metodologías que involucren significativamente a los estudiantes, la
--	--	---	---	--	--	--

					enfoque.	fase del ciclo de la tarea gestionó efectivamente el tiempo y realizó un monitoreo constante y no intrusivo que priorizó la autonomía y el trabajo colaborativo, fomentando así un ambiente para el desarrollo de la fluidez; si bien inicialmente se presentó una deficiencia puntual en la asignación de un espacio pertinente para aclarar dudas finales, esta fue subsanada en aplicaciones posteriores, lo que consolida una implementación que, en su evolución, refleja
--	--	--	--	--	----------	--

						los beneficios del TBL en la motivación y el desempeño académico de los estudiantes, tal como se demuestra en la investigación de referencia. Por otra parte, durante esta fase del TBL se promovió de manera integral un conjunto de macro y micro habilidades, consideradas importantes de acuerdo a Brown (2015), pues tienen la finalidad de mejorar y elaborar correctamente textos escritos. Por ejemplo, al priorizar la autonomía y el trabajo colaborativo, el docente potenció
--	--	--	--	--	--	--

						micro habilidades como, "produce writing at an efficient rate of speed to suit the purpose" al gestionar constantemente el tiempo, "use acceptable grammatical systems" y "produce an acceptable core of words and use appropriate word order patterns" a través de las aclaraciones gramaticales y de vocabulario durante el monitoreo, y "use cohesive devices in written discourse" al brindar feedback sobre la coherencia. Paralelamente, se desarrollaron macro habilidades clave como "appropriately
--	--	--	--	--	--	--

						accomplish the communicative functions of written texts according to form and purpose", al dotar de una audiencia real durante la socialización, y "develop and use a battery of writing strategies", fomentada explícitamente mediante la colaboración, la distribución de tareas en grupo y la revisión entre pares, lo que demuestra una aplicación del enfoque que armoniza la precisión lingüística con la fluidez y propósito comunicativo.
--	--	--	--	--	--	--

	Enfoque en el lenguaje	El docente brinda retroalimentación clara, respetuosa y equilibrada, señalando los aciertos de los estudiantes y corrigiendo los errores de gramática, vocabulario y organización de los textos. Se destina un tiempo específico para la edición y mejora de los textos, aunque en varias sesiones este tiempo resulta insuficiente para que todos los estudiantes puedan realizar las modificaciones. Los estudiantes corrigen sus textos, integrando las recomendaciones del docente, y en algunos casos realizan coevaluación intercambiando sus	El docente brinda retroalimentación clara y empática, destacando los aciertos de los estudiantes y señalando los aspectos que pueden mejorar. Durante esta etapa, se destina tiempo para la edición y mejora de los textos, usualmente alrededor de diez minutos, aunque en algunos casos resulta insuficiente para que todos los grupos concluyan. Los estudiantes corrigen y reescriben sus producciones en papelógrafos, incorporando las sugerencias dadas por el docente. En varias sesiones, el docente promueve la coevaluación,	El docente realiza la retroalimentación a través de correcciones, empleando un lenguaje adecuado y propiciando que los estudiantes corrijan sus textos por su cuenta. Por otro lado, a lo largo de esta fase, el docente busca constantemente que los estudiantes logren desarrollar su autoevaluación y coevaluación a través de revisiones y correcciones de sus propios textos o los de otros equipos. Finalmente, el docente facilita la reflexión de lo aprendido y realizado por los estudiantes empleando preguntas como metacognición.	En la aplicación del enfoque comunicativo “Task-based learning”, en la fase del “enfoque del lenguaje” se observó que el docente realizó la retroalimentación de manera empática y respetuosa a través de correcciones señalando los aspectos de mejora, pero también destacando los aciertos. Luego de la retroalimentación brindada se determinó un tiempo para que los estudiantes corrijan los textos y hagan las modificaciones necesarias para mejorar sus trabajos para así hacer el intercambio de trabajos con sus compañeros y brindar	Como señala Jane Willis (1996), dentro de la fase del enfoque en el lenguaje es determinante que el docente realice una correcta retroalimentación, pues en esta deberán ser explicadas las reglas gramaticales, destacando los aciertos y corrigiendo los errores de los estudiantes de una forma empática y respetuosa. Estas actitudes y características fueron empleadas por el docente, señalando los aspectos de mejora, pero también destacando los aciertos.
--	-------------------------------	--	--	--	---	---

		producciones para brindar retroalimentación entre pares. Se promueve la reflexión a través de preguntas, fichas o ejercicios que permiten a los estudiantes analizar su proceso de escritura, identificar errores y reconocer los pasos seguidos para elaborar un texto. La retroalimentación y la reflexión se vinculan de manera directa con los objetivos de la tarea, la estructura del texto y el uso del lenguaje, fomentando que los estudiantes mejoren la coherencia, precisión y claridad de sus producciones.	haciendo que los grupos intercambien sus textos para recibir comentarios entre compañeros. La reflexión se realiza a través de preguntas orales o fichas escritas, lo que permite que los estudiantes reconozcan los pasos del proceso de escritura y reflexionen sobre sus aprendizajes. El ambiente de retroalimentación se mantiene respetuoso y motivador, favoreciendo la participación y disposición de los estudiantes para mejorar sus textos.		retroalimentación entre pares. Sin embargo, en algunas ocasiones el tiempo era bastante justo y no les alcanzaba a los estudiantes realizar las modificaciones necesarias al producto. A pesar de esas restricciones, en la mayoría de los trabajos lograron revisar y corregir los errores de acuerdo a la retroalimentación brindada lo que llevó a la reflexión permitiendo que los estudiantes reconozcan los pasos del proceso de escritura como el identificar errores, seguir la estructura brindada del texto; así como los objetivos de la tarea, estructura del texto y el uso del lenguaje todo ello a través de la	Por otro lado, Willis hace mención de la reflexión por parte de los estudiantes, la cual debe ser guiada por el docente, lo cual fue evidenciado dentro de la aplicación a través del planteamiento de preguntas reflexivas dirigidas al alumnado, buscando una buena metacognición por su parte. Según lo expuesto por Mindiola y Vaca (2024), la fase “enfoque del lenguaje” es una fase fundamental para consolidar el aprendizaje de los estudiantes. Se da un alto valor a la interacción oral
--	--	---	--	--	--	---

					realización de preguntas hacia los estudiantes como parte de la metacognición.	durante la revisión colaborativa de los estudiantes sobre su tarea asignada en donde estos evalúan mutuamente la claridad y coherencia con la que han sido redactados sus textos. Asimismo, se menciona que la intervención del docente es esencial sobre todo en la mejora de aspectos lingüísticos. Durante este proceso la edición realizada de manera colaborativa entre los mismos estudiantes y su posterior reescritura de los textos para luego realizar la divulgación o socialización
--	--	--	--	--	---	--

						permite llevar a cabo el proceso comunicativo de manera efectiva y sobre todo significativa. Además, Brown (2015) menciona el uso de la micro habilidad "Utiliza sistemas gramaticales adecuados" y la macro habilidad "Desarrolla y utiliza una variedad de estrategias para la escritura de textos" como parte de su proceso de escritura en donde se ven reflejadas en las sesiones al momento de editar sus textos y verificar el correcto uso de la gramática empleada para el tipo de texto de igual manera el uso de
--	--	--	--	--	--	---

						estrategias metacognitivas en donde los estudiantes reflexionan sobre su texto y evalúan el uso del lenguaje.
--	--	--	--	--	--	---